



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

TÂNIA CRISTINA BRAGA REIS

**AS SETE DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO
PROEJA-TRANSIARTE: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Brasília
2016

TÂNIA CRISTINA BRAGA REIS

**AS SETE DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO
PROEJA-TRANSIARTE: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação como requisito básico à concessão de titulação do grau de mestre em Educação pela 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)

RR375 Reis, Tânia Cristina Braga
AS SETE DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO
PROEJA-TRANSIARTE: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS / Tânia Cristina Braga Reis;
orientador Lúcio França Teles. -- Brasília, 2016.
156 p.

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

1. Colaboração. 2. Aprendizagem Colaborativa. 3.
Proeja-Transiarte. 4. Dimensões da Aprendizagem
Colaborativa. 5. Educação de Jovens e Adultos. I.
Teles, Lúcio França, orient. II. Título.

TÂNIA CRISTINA BRAGA REIS

**AS SETE DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO
PROEJA-TRANSIARTE: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação como requisito básico à concessão de titulação do grau de mestre em Educação pela 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.

Aprovado em 16 de Agosto de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lucio França Teles

UnB – Faculdade de Educação (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Otilia Maria Alves Nóbrega Alberto Dantas

UnB – Faculdade de Educação

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)

À Deus, fonte inesgotável de amor;

A minha eterna e amável companheira, amiga,

Mãe e luz, Nanci.

A minha irmã Benedita, minha outra metade,

apoio sempre presente e

Ao meu querido pai, incentivador de todas as

horas: amo vocês!

Gratidão eterna!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Lucio Teles pelo companheirismo, pela orientação, pela mediação, pela colaboração e compreensão. À querida Otília por ser tão humana, sensível e amorosa, por me estender as mãos em momentos tão difíceis e mostrar que as coisas podem ser mais simples do que pensamos. À querida Maria Luíza por ser luz e conforto em meu caminho, e a cada visita feita trouxe fôlego novo a minha alma. À estimada Dorisdei pela amizade, pelo apoio e pela ajuda sempre surpreendentes, por sua praticidade que tantas vezes me acalmou. Grato presente divino!

Ao Carlos Angelo por sua simpatia, simplicidade e humanidade. Por sua cordialidade em participar como membro da banca examinadora.

À Tereza Cristina por ser luz que irradia, coração que acalenta; à Claudia Pato por ser fonte de inspiração e carinho. Ao querido Renato Hilário por ser fonte inesgotável de conhecimento, exemplo que inspira, fé que impulsiona, coração que abriga. À Cleide Quixadá por ser parte e lutar com tanta garra pela transformação resplandecente do mundo. Ao Erlando que, mesmo distante, contribuiu com sugestões para a melhoria do meu projeto de dissertação.

Agradeço a todos os professores e a todas as professoras com que tive o privilégio de conviver, conhecer, aprender a ser e a fazer, guerreiros e apaixonados pelo que fazem e que alimentam os sonhos e as chamas da educação. Agradeço a todos os orientandos do Professor Dr. Lucio, com os quais pude compartilhar bons momentos de aprendizagem, troca de conhecimentos e de estimulantes conversas. À equipe do PPGE da Faculdade de Educação e aos amigos da UnB. Com muito carinho, agradeço às guerreiras representantes discentes: Ana Orofino, especialmente a Andréa Mara, Rhaysa Pael e Juliana sempre dispostas a ajudar e a nos defender.

Agradeço imensamente à equipe do Proeja-Transiarte e aos que ainda não foram citados: Lua, Germano, Socorro, Wesley, Julieta, Vânia e, sobretudo, à Simone, com quem pude desfrutar de excelentes momentos de amizade, nesse percurso de mestrado. Aos graduandos que tanto nos auxiliaram e foram nossos braços direitos e esquerdos nas oficinas Transiarte, Bruno, Jéssica, Juliana, Jonatas, Socorro, Tomas, e aos que, por ventura, possa ter esquecido de mencionar. Agradeço pela colaboração e pela amizade dos professores, da direção, dos colegas de profissão, dos Centro de Ensino Médio 03 e do Centro Educacional 07 de Ceilândia. Gratidão aos estudantes com quem estreitei laços, que foram fontes inesgotáveis de trocas de conhecimentos, de amizade e de carinho.

Agradeço aos amigos que fiz à distância e que tanto me ajudaram nesse caminho, Tereza Fontoura que nos momentos cruciais foi maré mansa, aconchego, acolhimento e calma. E ao Maurício, pura simpatia e acalento.

Agradecimento especial à minha família que tanto amo: pais, irmãos, cunhados, sobrinhos (filhos do coração), que sempre estiveram e estão todo o tempo ao meu lado, incentivando, apoiando, sorrindo ou chorando, amando, admirando, e celebrando comigo cada momento de vida e de conquista. Aos meus tios e primos, especialmente à Geni e Denise, que tanto torcem por mim, e com quem compartilhei e compartilho momentos maravilhosos durante minha caminhada. À minha avó que, em vida, foi eterna admiradora e incentivadora de meu esforço e de minha paixão pelos estudos. Quanta saudade!!! Um agradecimento especial à minha tia Maria Monte Tabor, que faleceu durante o período do mestrado, mas que, até o fim, foi exemplo de luta, de garra, de força, de fé, e de vida pulsante em suas veias. Quanta falta sinto de suas gargalhadas escandalosas. Ao Girlando que esteve ao meu lado por breves dezenove anos, apoiando, incentivando meus sonhos, sobretudo os acadêmicos, e celebrando comigo cada conquista. Obrigada pela compreensão de minhas ausências nas madrugadas em que estudava e fazia meus trabalhos, por ter sido companheiro, cúmplice, amigo, irmão e hoje ex-marido.

Agradeço aos amigos e aos colegas de aprendizado que participaram dessa caminhada colaborativa, e, sobretudo, aos queridos amigos, leais, companheiros e cúmplices que suportaram tamanha ausência durante todo o período do mestrado, aos colegas que, mesmo tendo compartilhado comigo momentos de aprendizado mútuo, tenham escapado desse agradecimento.

E agradeço a Deus por me suprir de força, coragem e por fortalecer minha fé, sem me deixar esmorecer, desanimar ou desistir. Obrigada Senhor por me munir de amor, gratidão eterna, por me curar e me oferecer uma segunda chance de reconstruir minha vida. Não agradeço ao câncer que tive, nem aos problemas que vieram juntos e depois, mas agradeço tudo que aprendi, todas as flores que encontrei no caminho, todas as boas relações que conquistei, pela visão de um mundo diferente, a valorização das pequenas coisas, a capacidade de superação e o meu crescimento espiritual. Fácil não foi, mas creio que o impossível é totalmente possível, é somente uma questão de ótica.

RESUMO

O Proeja-Transiarte é desenvolvido por pesquisadores da UnB em Ceilândia, em escolas da rede pública que ofertam a Educação de Jovens e Adultos. Propõe a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, por meio da Transiarte, uma linguagem mediadora das ações desenvolvidas em oficinas de produção artística que contam com a participação de pesquisadores, de professores e de estudantes, priorizando o trabalho em grupo e o processo colaborativo. As oficinas principiam com um processo de problematização da realidade e conscientização que acontece pela exploração de um tema-gerador (FREIRE, 1997) e pela formulação de situações-problemas-desafios (REIS, 2000) que são solucionadas por pequenos grupos, com apoio em produções estéticas tecnológicas que dialogam com a realidade e a vida dos estudantes, representados em diferentes tipos de produções como vídeos animados, paródias e/ou peças teatrais. Esta pesquisa foi desenvolvida em dois períodos, sendo o primeiro nos anos de 2013 a 2014 e o segundo, em 2015, com turmas do terceiro segmento da EJA, com três grupos de alunos, observando-se aspectos da colaboração no trabalho em grupo e o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas, a partir de situações concretas de aprendizagem desenvolvidas nas oficinas de produção coletiva, seguindo a Metodologia do Proeja-Transiarte (TELES, ANGELIM, REIS, e CASTIONI, 2012). Adotou-se a abordagem qualitativa (GIL, 2012) e a metodologia da pesquisa-ação (BARBIER, 2007), sendo desenvolvido pela observação participante, com registro das experiências em diário de itinerância e registros visuais tais como fotografias e vídeos. Os resultados dessa análise foram compilados em quatro categorias, onde se percebeu que as dimensões de aprendizagem colaborativas online aparecem imbricadas nas ações desenvolvidas nas oficinas, respondendo aos objetivos da pesquisa, quer sejam, relacionar as etapas do projeto com as dimensões da aprendizagem colaborativa, analisando se nas oficinas de produção artística se desenvolvem o processo e as aprendizagens colaborativas, refletindo sobre a importância da colaboração para o desenvolvimento deste tipo de aprendizagem; identificando a relação entre colaboração, aprendizagem colaborativa e as sete dimensões da aprendizagem e, por fim, analisar se o processo das oficinas, por intermédio das dimensões da aprendizagem, proporciona autonomia e emancipação aos estudantes da EJA. Foi possível observar que o Proeja-Transiarte propõe mudanças nas práticas educativas, na dinâmica do trabalho pedagógico e na vida dos estudantes, na medida em que aplica novos modelos pedagógicos fundados na colaboração e na “práxis” da conscientização e desalienação (MARX, 1996), como demonstrou um dos grupos que se organizou e exigiu da instituição e da gerência de ensino, melhorias na escola e solução para a falta de professores. Essas ações estiveram imbuídas de cunho político, pedagógico e histórico-social, demonstrando o viés histórico-crítico do projeto (SAVIANI, 2003). Espera-se, apontando alguns contrapontos, que esta pesquisa possa contribuir com melhorias no Proeja-Transiarte e com sua divulgação, acreditando que seja um projeto com potencial de transformação, considerando sua natureza crítica, podendo ser abraçado por outras instituições de EJA, como parte da proposta pedagógica e como proposta de ensino.

Palavras-chave: Colaboração. Aprendizagem Colaborativa. Proeja-Transiarte. Dimensões da Aprendizagem Colaborativa. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The Proeja-Transiarte is developed by researchers from UNB in Ceilândia in public schools that offer Educação de Jovens e Adultos (EJA - Youth and Adult Education). It proposes a reflection on teaching and learning processes, through Transiarte, a mediating language of actions developed in artistic production workshops with the participation of researchers, teachers and students, giving priority to group work and collaborative process. The workshops begin with a questioning process of reality and awareness that happens for operating a theme-generator (FREIRE, 1997) and the formulation of situations-problems-challenges (REIS, 2000) that are solved by small groups, with support technological aesthetic productions that dialogue with the reality and the lives of students, represented in different kinds of productions such as animated videos, parodies and / or plays. This research was developed in two periods, first, during the years of 2013-2014, and the second, in 2015, with classes of the third segment of the EJA, with three groups of students, observing aspects of collaboration in group work and development of collaborative learning, from concrete learning situations developed in the collective production workshops, following the methodology of Proeja-Transiarte (TELES, ANGELIM, REIS, and CASTIONI, 2012). It was adopted the qualitative approach (GIL, 2012) and also the methodology of action research (BARBIER, 2007), being developed by participant observation, to record the experiences in daily roaming and visual records such as photographs and videos. The results of this analysis were compiled into four categories. It was realized that collaborative learning online dimensions appear imbricated in the actions developed in workshops, responding to the research objectives, whether to relate the stages of the project with the dimensions of collaborative learning, analyzing if the artistic production workshops develop the process and the collaborative learning, reflecting on the importance of collaboration of this kind of learning process; identifying the relation between collaboration, collaborative learning and the seven learning dimensions and, finally, to analyze if the process of workshops, through the dimensions of learning, provides autonomy and empowerment to students of EJA. It was observed that the Proeja-Transiarte proposes changes in educational practices, in the dynamics of the pedagogical work and in life of students, insofar as it applies new educational models based on collaboration and "praxis" of awareness and disalienation (MARX, 1996), as demonstrated by one of the groups that organized themselves and demanded the institution and the teaching management improvements in school and solution to the shortage of teachers. These actions were imbued with a political, educational and social-historical, demonstrating the historical-critical bias of the project (SAVIANI, 2003). It is hoped pointing some counterpoints that this research can contribute to improvements in Proeja-Transiarte and its disclosure, believing it is a project with potential for transformation, considering its critical nature, it can be embraced by EJA institutions as part the pedagogical proposal and as a teaching proposal.

Keywords: Collaboration. Collaborative Learning. Proeja-Transiarte. Collaborative Learning Dimensions. Youth and Adult Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diferença entre Colaboração e Cooperação.....	43
Figura 2 - Momento da contratualização e de esclarecimentos sobre a Transiarte	85
Figura 3 - Criação do roteiro/Dramatização	95
Figura 4 - Analfabetismo, uma história de superação	111
Figura 5 - Grupos em produção coletiva	114
Figura 6 - Momento de criação coletiva.....	114
Figura 7 - Reunião com o diretor da Regional de Ensino de Ceilândia	117
Figura 8 - Etapa de criação coletiva	120
Figura 9 - Vídeo Animado: Trigonometria.....	125
Figura 10 - Vídeo Animado: O Caos na Saúde	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População urbana – Ceilândia/Distrito Federal – 2013/2015	75
Gráfico 2 - População migrante segundo a naturalidade – Ceilândia/Distrito Federal	76
Gráfico 3 - População segundo o nível de escolaridade – Ceilândia/Distrito Federal – 2015 .	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População segundo o sexo - Ceilândia - Distrito Federal – 2015.....	74
Tabela 2 - População segundo os grupos de idade – Ceilândia/Distrito Federal – 2015	75
Tabela 3 - População segundo a condição de estudo - Ceilândia/Distrito Federal – 2015.....	77
Tabela 4 - População segundo o tipo de acesso à internet – Ceilândia/Distrito Federal – 2015	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Oferta EJA 2015 – DF e CEILÂNDIA	69
Quadro 2 - Esquema de Funcionamento da Pesquisa-Ação	84
Quadro 3 - Ocorrência das Dimensões da Aprendizagem Colaborativa nas oficinas do Proeja-Transiarte	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARIS	Área de Regularização de Interesse Social
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Catálogo Brasileiro de Ocupações
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CED	Centro Educacional
CEEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CED	Centro Educacional
CEM 03	Centro de Ensino Médio 3 em Ceilândia
CED 07	Centro de Educacional 07 de Ceilândia
CEM 09	Centro de Ensino Médio 09 em Ceilândia
CEP	Centro de Educação Profissional
CEPAFRE	Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia
CESAS	Centros de Estudos Supletivos Asa Sul
CIEF	Centro Integrado de Educação Física
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CREC	Coordenação de Regional de Ensino de Ceilândia
CTARD	Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em Rede na Diversidade
E- Proinfo	Ambiente Virtual Colaborativo de Aprendizagem
EAD	Educação à Distância
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
ETEC	Educação, Tecnologias e Comunicação
FIC	Formação Inicial Continuada
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Instituição Escolar
IESB	Instituto de Educação Superior de Brasília
IFCTs	Institutos Federais de Ciência e Tecnologia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MT	Ministério do Trabalho
OBEDUC	Programa de Pesquisa do Observatório de Educação

OPE	Observação Predominantemente Existencial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
PROEM	Promoção Educativa do Menor do Distrito Federal
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RA	Região Administrativa
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEEDF	Secretaria de eEstado de Educação do Distrito Federal
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
TMGCA	Taxa Média Geométrica de Crescimento Anual
UnB	Universidade de Brasília
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – CONEXÕES ENTRE A TRANSIARTE E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA.....	24
1.1 Transiarte: uma forma de ciberarte.....	26
1.2 O Proeja.....	29
1.3 O Proeja-Transiarte	31
1.4 O processo colaborativo	37
1.4.1 Colaboração.....	38
1.4.2 Aprendizagem Colaborativa.....	41
1.5 Dimensões colaborativas	45
1.5.1 Papel do Professor	48
1.5.2 Escolha do Tópico, Definição e Duração do Trabalho em Grupo	51
1.5.3 Modelos pedagógicos de colaboração	52
1.5.4 Formação dos grupos.....	53
1.5.5 Consenso e coesão do grupo	54
1.5.6 Avaliação das atividades colaborativas	56
1.5.7 <i>Groupware</i> no Proeja-Transiarte.....	57
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROEJA-TRANSIARTE	59
2.1 A educação de jovens e adultos e a educação profissional no Brasil	60
CAPÍTULO 3 – MAPA DA PESQUISA	71
3.1 Histórico da região administrativa de Ceilândia.....	73
3.2 Da cidade de Ceilândia aos sujeitos pesquisados.....	80
CAPÍTULO 4 – O CAMINHO PERCORRIDO DURANTE A PESQUISA-AÇÃO	83
4.1 Instrumentalização da pesquisa	88
4.2 Trajetória procedimental.....	89

CAPÍTULO 5 – ANÁLISES, COMPARAÇÕES E REFLEXÕES ENVOLVENDO O PROCESSO DE PESQUISA: OFICINAS DA TRANSIARTE E DIMENSÕES DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA	91
5.1 Relação entre os passos das oficinas do proeja-transiarTE e as dimensões da aprendizagem colaborativa.....	94
5.1.1 Dimensões da Aprendizagem Colaborativas: Papel do Professor.....	98
5.1.2 Dimensões da Aprendizagem Colaborativa: Modelos Pedagógicas de Colaboração....	100
5.1.3 Relação entre a Formação de Grupos e a Escolha do Tópico com as etapas das oficinas do Proeja-TransiarTE que prescindem do trabalho em grupo.	104
5.1.4 A importância da Dimensão que trata de Consenso e Coesão para o trabalho em grupo.....	104
5.1.5 Dimensões da Aprendizagem Colaborativa: A Avaliação que se aplica a todas as etapas das Oficinas do Proeja-TransiarTE.....	106
5.1.6 A dimensão de <i>Growpware</i> está presente em todas as etapas das oficinas do Proeja-TransiarTE.....	109
5.2 A pesquisa na experiência das oficinas no cem 03: prática da OPE.....	110
5.3 A experiência no CEM 03 no noturno: dificuldades no processo de desenvolvimento das oficinas e na conexão com as dimensões de aprendizagem.....	119
5.4 A pesquisa no contexto das oficinas do Proeja-TransiarTE no Centro Educacional 07: introdução de novas práticas e recursos	126
5.5 Aspectos comuns em cada experiência observada	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	142
ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

A história da EJA liga-se à História da Educação Brasileira, tendo seu início no período colonial com o processo de catequização indígena, através do ensino da leitura e da escrita, seguindo o modelo jesuíta. A partir do século XVIII, no período imperial, teve início o processo de sistematização do ensino, mas somente no século XX, após a Revolução de 1930 é que se consolidou um sistema público de educação, expresso na constituição de 1934 pela criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que responsabilizou o Estado pela oferta da educação básica, integrando a ela, a educação dos adultos. Originaram-se dessa iniciativa uma série de políticas públicas que colocaram a Educação de Jovens e adultos (EJA) como questão de âmbito nacional. Já em 1947, surge a preocupação de integrar EJA com Educação Profissionalizante (EP) pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. (MANFREDI, 1981)

Na década de 60 destacaram-se as iniciativas de educação popular que tiveram o propósito de combater o analfabetismo adulto, em zonas rurais e urbanas, principalmente nas regiões nordeste e centro-oeste do Brasil. No entanto, em decorrência do golpe militar, essas iniciativas foram proibidas e todos os envolvidos foram perseguidos. Para substituir essas iniciativas e se propondo a acabar com o analfabetismo em dez anos, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que, por não conseguir atingir seus objetivos, sofreu alterações para abranger a educação comunitária e a de crianças. Na mesma linha, o ensino supletivo foi concebido para oferecer escolarização a um grande número de pessoas, com baixo custo operacional, satisfazendo as necessidades de um mercado de trabalho competitivo. O Mobral foi extinto na década de 80 e substituído pela Fundação Educar que funcionou até a década de 90, quando o governo Collor a fechou, com a justificativa da necessidade de enxugar a máquina pública. (MOURA, 2006)

Os movimentos em defesa da educação de adultos, iniciados na década de 1960, organizaram sua ação e seu corpo teórico em torno de propostas metodológicas que buscavam a construção da cidadania para garantir não só o direito à escolarização para aqueles que, por motivos sociais, econômicos e/ou culturais tiveram que deixar a escola em idade regular, mas de inclusão escolar e social desses sujeitos, fornecendo-lhes condições de igualdade e equidade, considerando-se, que os jovens e adultos que buscam a EJA pertencem às classes populares mais pobres que historicamente, sofreram com o preconceito, resultante das desigualdades sociais provocadas e acirradas pelo sistema capitalista e imperialista. (MOURA; SERRA, 2014).

Brasília foi erguida e construída por milhares de trabalhadores analfabetos que vieram, em sua maioria, do nordeste brasileiro, por isso, desde 1963, influenciada por perspectivas marxistas (materialistas-dialéticas) e freirianas (1996), a Universidade de Brasília (UnB) se dedicou ao desenvolvimento de experiências envolvendo a alfabetização de adultos. Em 1963, Paulo Freire esteve em Brasília para apresentar seu método de alfabetização, constituído por círculos de cultura e por uma nova metodologia de ensino. Ali, assumiu os papéis de supervisor e formador de diversos círculos, junto com estudantes e moradores das cidades do Núcleo Bandeirante, Candangolândia, Gama e Sobradinho. O treinamento deveria integrar a UnB e os estudantes de Brasília ao desenvolvimento do Plano Nacional de Alfabetização, projetado durante o governo Goulart. A metodologia e a filosofia freiriana representaram riscos à ditadura, tendo sido proibidas todas as ideias e iniciativas ligadas ao educador, que foi exilado e só retornou ao Brasil, após a anistia conquistada em 1979 (CETAREJA, 2009).

A partir da Constituição Federal de 1988, a EJA foi reconhecida como parte da Educação Básica, sendo sua oferta, pública e gratuita, responsabilidade do Estado. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN/96) complementou o texto constitucional, considerando a EJA uma modalidade da Educação Básica, cujo objetivo principal é oferecer aos indivíduos que tiveram que interromper os estudos em idade regular, condições de retorno aos bancos escolares para a conclusão das séries interrompidas. Um dos principais propósitos da EJA é integrar a formação acadêmica com a profissional. A articulação entre uma modalidade de ensino e outra, tornou-se alvo de políticas públicas educacionais que visavam à qualificação profissional, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional/PROEJA (BRASIL, 2006) coordenado nacionalmente, pelo Ministério da Educação (MEC), sob a responsabilidade do Governo Federal, com o fim de promover condições de empregabilidade e de continuidade acadêmica para os jovens e adultos da EJA, por meio de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e da educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o PROEJA pressupõe a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, compreendendo e destacando o trabalho em sua perspectiva criadora e não alienante (BRASIL, 2006).

Várias propostas visando integrar a EP com a EJA foram apresentadas ao Governo Federal, por meio de projetos construídos por educadores e pesquisadores, destacando-se, dentre eles, aquele que representou iniciativas educacionais da região centro-oeste denominado: “O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades do Proeja”. Cada Instituição Acadêmica desenvolveu o projeto em seu território, surgindo, dessa dinâmica, no Distrito Federal, através

da Faculdade de Educação da UNB, o subprojeto 3, “Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, Proeja-Transiarte” que vem se desenvolvendo desde o ano de 2007, na Região Administrativa de Ceilândia, em escolas públicas que trabalham com EJA e EP (TELES; CASTIONI; HILÁRIO, 2012) com o nome de Proeja-Transiarte para atender aos objetivos do PROEJA em âmbito distrital e regional, apresentando estratégia de ensino e aprendizagem que destaca o papel de diferentes linguagens na promoção de múltiplas formas de aprendizagens, propondo a reflexão crítica sobre a realidade, com o fim de superar desigualdades e dificuldades sociais, priorizando o trabalho com pequenos grupos, a interdisciplinaridade, a formação tecnológica, o itinerário formativo dos estudantes e a transformação da realidade escolar, pela integração da arte com a tecnologia, do currículo e com as necessidades educacionais e a realidade sócio-histórica e cultural dos estudantes. Visa, ainda, à inclusão digital e social, por um processo de reflexão sobre cotidiano escolar, provocado pela colaboração e pela construção de aprendizagens colaborativas no bojo das oficinas de produção artística (TELES, 2013), que contam com a participação de estudantes e do corpo do pesquisador coletivo (Professores regentes, mestrados, doutorandos e graduandos da UNB).

O Proeja-Transiarte é realizado junto a estudantes da EJA, desenvolvendo-se num contexto de trabalho coletivo, sendo estruturada em grupos e mediada pela Transiarte, reconhecida como arte em transição (TELES, 2012) que se apresenta como uma linguagem tecnológica capaz de desafiar conhecimentos já consolidados para promover novos, auxiliando na integração curricular e na construção de imagens para as soluções de problemas cotidianos demarcados pelos estudantes, através da utilização de designer, interfaces e softwares colaborativos no ambiente da sala de aula. Acontece em meio a oficinas de produção artística, seguindo dez passos (TELES, 2012) que se imiscuem com aqueles que caracterizam a pesquisa (BARBIER, 2007), a começar pela contratualização, desenrolando-se pela problematização e exploração de situações-problemas-desafios (REIS, 2010) que retroalimentam o processo de conscientização (FREIRE, 1997) e desalienação (MARX, 2006), levando os estudantes a refletirem sobre sua condição histórico, social, político, educacional e cultural, a fim de construírem, com auxílio da Transiarte, saídas para os problemas identificados, representadas em roteiros que são transformados posteriormente, em vídeos animados que são postados em site próprio do proeja-Transiarte, onde são sendo disponibilizados para diferentes públicos, possibilitando maior democratização das obras. Toda essa dinâmica prescinde do processo colaborativo que inclui aspectos da colaboração e da aprendizagem colaborativa, considerando suas dimensões (TELES, 2015). Neste sentido, as

oficinas sintetizam o processo de construção coletiva, apropriando-se, na “práxis” (FREIRE, 1981) de perspectivas relacionadas às teorias histórico-cultural (VIGOTSKI, 1998), à histórico-crítica (SAVIANI, 2013), a análises dos estudos marxistas sobre educação e trabalho (GRAMSCI, 1991; MANACORDA, 1990), além dos princípios da Pedagogia Libertadora/Popular de Freire (1987) e dos referenciais sobre Ciberarte, Ciberespaço e Transiarte (ARANTES, 2005; BENJAMIM, 2012; TELES, 2012).

Considerando cada um desses referenciais, esta pesquisa dedicou-se a trabalhar com conceitos, paradigmas para propor algumas reflexões em torno da Aprendizagem Colaborativa e de suas dimensões, considerando o contexto das oficinas de produção artística, onde se desenvolve o Proeja-Transiarte. A aprendizagem colaborativa está estreitamente ligada ao trabalho em grupo e coletivo, dependendo da colaboração entre os membros do grupo e da participação de todos na construção de conhecimentos (CORTELAZZO, 2006). Teles (2015) evidenciou sete dimensões nesta aprendizagem, analisando-as em seu estudo e aplicando-as ao ambiente online, com educação à distância. Para o autor, a aprendizagem colaborativa promove a articulação entre os conhecimentos, incentiva a socialização e a interação entre os estudantes (VIGOTSKI, 1997) horizontalizando os conhecimentos para fazê-los circular entre todos, excluindo-se a hierarquização de saberes característica das pedagogias tradicionais (FREIRE, 1997). Nessa pesquisa, entretanto, estas dimensões foram reportadas para o contexto da aprendizagem presencial, por entender que poderiam ser aplicadas ao trabalho desenvolvido pelo Proeja-Transiarte, sobre a perspectiva da colaboração e dos pequenos grupos, sendo elas: (1) Papel do professor no gerenciamento da colaboração; (2) Escolha do tópico; (3) Definição e duração da tarefa; (4) Modelos pedagógicos de colaboração; (5) Formação dos Grupos de trabalho; (6) Consenso e Coesão do Grupo; (7) Avaliação e Groupware.

A partir desta leitura, a pesquisa foi organizada em torno da seguinte questão: Como as sete dimensões de aprendizagem colaborativa online, transpostas para o contexto presencial, ocorrem nas oficinas do Proeja-Transiarte e qual o papel da colaboração no processo de construção destas aprendizagens? – No intuito de solucionar a questão, foi constituído o objetivo geral da pesquisa, ou seja, relacionar as etapas do Proeja-Transiarte com as dimensões colaborativas, analisando se nas oficinas de produção artística se desenvolvem o processo colaborativo e as aprendizagens colaborativas. Na mesma direção, definiram-se os objetivos específicos que foram respondidos na etapa de análise dos dados e apresentação dos resultados, quer sejam, (a) refletir sobre a importância da colaboração para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa nas oficinas do Proeja-Transiarte; (b) identificar e analisar a relação entre colaboração, aprendizagem colaborativa e as dimensões da aprendizagem no Proeja-

Transiarte; (c) analisar se o processo das oficinas, por intermédio das sete dimensões da aprendizagem, proporcionam autonomia e emancipação aos estudantes da EJA.

A investigação adotou a Abordagem Qualitativa (GIL, 2012), desenvolvendo-se por meio da Metodologia da Pesquisa-Ação (BARBIER, 2007). Para levantar dados, foram utilizadas as técnicas de Observação Participante Predominantemente Existencial, sendo realizadas anotações em Diário de Itinerância (BARBIER, 2007) e em registros visuais obtidos por meio de fotografias e vídeos. Foi desenvolvida em dois recortes históricos, entre o ano de 2013 a julho de 2014, no Centro de Ensino Médio 03 e no segundo semestre de 2015, no Centro Educacional 07, com alunos do terceiro segmento da EJA, residentes, em sua maioria, na Região Administrativa de Ceilândia, localidade em que as escolas se fixam.

Por ser uma pesquisa-ação, procurou, inserindo-se na realidade, analisar se o trabalho desenvolvido pelo Proeja-Transiarte tem sido capaz de promover um processo mais aprofundado de reflexão sobre os papéis que a escola, a educação e o trabalho ocupam na formação das identidades sociais, incentivando os sujeitos a construir estratégias e caminhos para que as realidades identificadas como problemáticas possam ser modificadas.

Estruturalmente, este trabalho foi organizado em capítulos, assim, os dois primeiros constituem um corpo teórico onde são esboçados conceitos, princípios, assim como considerações históricas e reflexivas ligadas ao Proeja-Transiarte, ao processo colaborativo, envolvendo colaboração, aprendizagem e dimensões colaborativas, e alguns que abordam a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. O capítulo três contém o mapa da pesquisa, apresentando um levantamento histórico de Ceilândia, assim como trata dos sujeitos da pesquisa. No capítulo quatro é traçado o percurso da pesquisa, delineada como pesquisa-ação, nele, são apontados alguns requisitos metodológicos, como a instrumentalização e os procedimentos adotados para construir a pesquisa, procurando não só descrever tecnicamente os dados, mas imprimir-lhes dialogicidade e dinâmica crítica aos dados. O quinto capítulo apresenta os dados coletados, nele são feitas a análise e a discussão dos resultados obtidos, por meio da observação participante, cruzando essas informações com as teorias e referências estudadas no trajeto da pesquisa bibliográfica. A análise foi apresentada em quatro categorias, observando-se a dinâmica das oficinas, os passos desenvolvidos e sua relação com as dimensões da aprendizagem colaborativa, assim, foram consideradas as experiências desenvolvidas com três grupos de alunos, estudantes de duas escolas (CEM 03 e CED 07), do terceiro segmento da EJA. Observou-se essencialmente, que as dimensões da aprendizagem colaborativa estão imbricadas nos passos e nas atividades realizadas nas oficinas do Proeja-Transiarte, evidenciando-se que nos três grupos ocorreram aprendizagens colaborativas, por meio da

colaboração, não só dos estudantes, mas do pesquisador coletivo, a ponto de produzirem mudanças na realidade dos estudantes, na escola e na dinâmica do trabalho escolar.

Foi possível observar que dentre os pilares sobre os quais o Proeja-Transarte construiu sua proposta de intervenção pedagógica, aquele que trata de aprendizagem colaborativa tem especial destaque, constituindo-se um eixo para que os demais princípios se estabeleçam, tornando o processo de ensino e aprendizagem que reelabora e reconfigura o cenário escolar, significativo e desafiador. Nesse sentido, percebeu-se que quando o olhar se volta para o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas, o processo colaborativo e coletivo se completa, uma vez que todo trabalho passa a depender da colaboração dos participantes. Depreende-se então que havendo colaboração, o trabalho em grupo ajuda a construir noções de democracia, que motivam a superação das heranças deixadas pelas pedagogias tradicionais e tecnicistas, ainda presentes no cotidiano educacional brasileiro.

À medida que o Proeja-Transarte se desenvolve há um processo de provocação de mudanças, tanto no contexto escolar, quanto na vida pessoal dos estudantes da EJA, pois ele é levado à conscientização de sua historicidade cultural e social, podendo perceber que é sujeito e promotor de mudanças. As atividades realizadas nas oficinas podem fornecer elementos para que as vozes dos estudantes sejam ouvidas e atendidas, por isso, o projeto e a equipe de pesquisadores enfrentam resistências e dificuldades para se manterem no quadro do planejamento pedagógico das escolas que trabalham com EJA e EP.

À medida que o Proeja-Transarte se desenvolve há um processo de provocação de mudanças, tanto no contexto escolar, quanto na vida pessoal dos estudantes da EJA, pois ele é levado à conscientização de sua historicidade cultural e social, podendo perceber que é sujeito e promotor de mudanças. As atividades realizadas nas oficinas podem fornecer elementos para que as vozes dos estudantes sejam ouvidas e atendidas, por isso, o projeto e a equipe de pesquisadores enfrentam resistências e dificuldades para se manterem no quadro do planejamento pedagógico das escolas que trabalham com EJA e EP.

Nesta pesquisa, observou-se que o Proeja-Transarte apresenta uma proposta viável e necessária para ajudar a construir a autonomia e a emancipação, filosofada em diversos documentos oficiais da EJA, mas que estão distantes de alcançar seus propósitos, além de iniciar o processo de integração entre EJA e EP, mesmo sem contar com o apoio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para que essa integração ocorra, pois ao promover o contato de computadores e demais aparelhos tecnológicos como celulares, tablets, câmeras fotográficas e filmadoras digitais, aparelhagem de som (utilizada em rádios para gravação de músicas), Datashow e outros, põe o indivíduo em contato com novidades na área de tecnologia

que poderão abrir novas portas para a formação e desempenho em novas profissões, o que poderá mudar o ritmo e as condições de vida de muitos estudantes da EJA que estão ou não, inseridos no Mundo do Trabalho.

Mesmo destacando todos os aspectos construtivos e críticos do Proeja-Transiarte, há algumas questões que foram apresentadas durante a pesquisa, com o fim de promover maior reflexão sobre sua abrangência, flexibilidade e adaptabilidade para atender às necessidades dos estudantes da EJA. Neste sentido, discute-se a questão do papel do professor, da quantidade de membros de um grupo para facilitar a aprendizagem, a comunicação e a colaboração, por exemplo. Na medida em que as análises são feitas, essas questões são levantadas, objetivando o aperfeiçoamento dos pesquisadores e a proposição de diferentes olhares, a partir das realidades investigadas, uma vez que se pretende levar os estudantes à emancipação crítica e consciente dos processos alienantes provocados pelo modo de produção capitalista que utiliza o trabalho como fonte de exploração, expropriação e domesticação, o que torna a educação um dos aparelhos reprodutores dos modelos e dos padrões capitalistas que fortalecem a divisão entre o trabalho intelectual e o manual, aumentando, assim, a distância entre as classes sociais, solapadas pelas dificuldades impostas pelo sistema e pela luta entre elas, unindo estratégias de ensino que admitem modelos pedagógicos de colaboração e que promovam reflexões pluridimensionais.

CAPÍTULO 1 – CONEXÕES ENTRE A TRANSIARTE E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Para que se entenda a relação estabelecida entre a Transiarte e a Aprendizagem Colaborativa no seio do Proeja-Transiarte e dessa pesquisa é necessário que se faça uma imersão em alguns conceitos básicos, historicizando-os e contextualizando-os educacional, culturalmente. Assim, os textos que se seguem constituem-se na tentativa de conectar termos, conceitos e fatos, ao contexto da pesquisa. Assim, ao propor um mergulho nos fatos, espera-se que haja maior aproximação com a realidade experimentada pelos estudantes da EJA e com as ideias que somadas, formaram a personalidade e a identidade do Proeja-Transiarte.

O século XXI tem sido marcado pelo avanço de novas tecnologias e pela largueza de investimentos em projetos interativos via internet, com foco em redes sociais, formando uma grande teia de relacionamentos na web. Nesse contexto, pode-se perceber a rapidez com que as informações são divulgadas em tempo real, são notícias que ligam todo o mundo, de um extremo ao outro.

Os ambientes virtuais criam grandes redes de comunicação online, uma grande comunidade globalizada que pode afastar as pessoas, como criticam ramos da Psicologia e da Sociologia, na medida em que as condiciona a se fecharem em torno da realidade virtual, criando mundos à parte, isolados e imaginários que dificultam os processos socializadores que prescindem da interação interpessoal e cultural. Há, no entanto, outra parcela de estudiosos que acreditam serem esses ambientes, promotores de aproximação social, por uma nova via, a virtual que permite maior proximidade de diferentes comunidades e pessoas, quebrando barreiras geográficas, temporais e populacionais, por exemplo, uma vez que permite a circulação de notícias e o contato entre pessoas por meio de câmeras (Web Cam), fotos, vídeos e várias modalidades de redes sociais, formando uma grande teia global e virtual.

A despeito das considerações, é inescusável que o uso de novas tecnologias tem sido cada vez mais necessário nos ambientes de aprendizagem, principalmente, naqueles em que ocorrem processos de formação à distância (EAD), onde são cada vez mais correntes o uso de web e videoconferências, de plataformas de ensino, aprendizagem e avaliação, baseadas nos modelos de colaboração online. Reconhecendo a riqueza dessas possibilidades e pensando em investir em diversas formas de construir aprendizagens, podendo alcançar um público variado, em diversos lugares, com a participação de educadores e instituições que trabalham com EAD (regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996) é que se constroem propostas

de ensino com metodologias de trabalho em grupo, em rede, com educação assistida, focando em aprendizagens colaborativas online.

Nesse entendimento também, é que se desenvolve a proposta de Teles (2012) que organiza a aprendizagem colaborativa, a partir de sete dimensões. Apesar de, originalmente, aplicarem-se à EAD, os princípios de sua proposta fundamentam esta pesquisa, uma vez que considera a importância da utilização de computadores, tablets, celulares, câmeras e filmadoras digitais como ferramentas a serviço do homem e de sua educação. Para além do uso técnico de cada um desses recursos, busca-se sua inserção num contexto mais abrangente que encontra escopo na Arte, na era da reprodutibilidade técnica, como evidenciada por Benjamim (2012), onde se faz mais que produzir uma obra de arte, mas reproduzi-la, utilizando os recursos tecnológicos mais atuais. À época de sua obra, o cinema e a fotografia representavam essas inovações. Já Arantes (2005) reconhece essa capacidade de reprodução, considerando a expansão das obras que deveriam sair dos espaços privados para os públicos, que evolutivamente, começaram a povoar o espaço virtual, por modalidades de arte virtual, um novo ambiente de construção de sentidos e significados que podem ser utilizados não só para democratizar o acesso à arte, mas para produzir diferentes expressões artísticas, podendo transformar-se em linguagens, em expressão de seres, vontades e consciências. Assim, a arte encontra espaço para se articular e se presentifica no ambiente virtual, pela Artemídia que propõe novas alternativas estéticas, atendendo à necessidade da criação de uma cultura digital pelo “desenvolvimento de novos conceitos estéticos que possam dar conta das especificidades das práticas artísticas na era digital” (ARANTES, 2005, p. 55). Inserindo-se no ciberespaço (o espaço digital), a Artemídia promove a construção ou a reelaboração de obras de arte, por diversos interatores, tornando possível a realização de alterações e de remodelações nestas obras que perdem a “aura”, o momento exclusivo da criação (BENJAMIM, 2012), se popularizando, através de por um processo de coletivização e de democratização. Sobre o tema, Arantes (2005) destaca:

A artemídia designa as investigações poéticas que se apropriam de recursos tecnológicos das mídias e da indústria cultural, ou que intervêm em seus canais de difusão, para propor alternativas estéticas. São ações efêmeras e desmaterializadas, obras em processo, construídas coletivamente, que conseguem, muitas vezes, a árdua tarefa de conciliar o circuito da arte ao ambiente das mídias e das tecnologias informacionais. São criações que se manifestam no embate direto com o tempo ubíquo do ciberespaço, gerando estratégias que subvertem, recriam, ampliam e desconstroem o sentido muitas vezes previsto pelo contexto digital (ARANTES, 2005, p. 53).

A artemídia permitiu muitas reflexões sobre o papel da arte, que deixou os ambientes dos museus para as ruas, para as comunidades e para os ambientes virtuais, sendo divulgada

para outros públicos, e que, por isso, tornou-se também um terreno fértil para a educação. Nesse contexto, de multiplicação de sentidos, estruturou-se a Ciberarte que faz uso do ambiente virtual para produzir arte interativa, possibilitando um fluxo próprio de comunicação para gerar diferentes possibilidades para estudantes se conectarem, agirem, modificarem, intervirem e criarem diversos tipos de arte, usando ambientes gráficos de computadores, por processos digitais e virtuais. A concepção de arte interativa tem motivado a criação de propostas de ensino que usam a arte como linguagem mediadora para a construção de conhecimentos e de produção de mudanças na realidade concreta de estudantes.

Teles, Hilário, Angelim e Castioni (2012) se apropriam destes pressupostos para extrair a essência de uma forma de arte que se apresenta como uma linguagem mediadora entre conhecimentos que se constroem no terreno educacional, com aqueles que podem ser construídos com apoio da tecnologia, ou seja, eles e toda equipe de pesquisadores que constituem o pesquisador coletivo do Proeja-Transiarte, apropriam-se dos conceitos e sentidos da Transiarte para construírem e delinarem as propostas e propósitos do Proeja-Transiarte teórica e dialogicamente, pela prática com os estudantes, no contexto escolar. Essas aprendizagens são construídas em ambientes colaborativos online e presenciais, abraçando pesquisas que analisam o potencial das novas tecnologias de informação, comunicação e expressão na promoção do processo de inclusão digital de estudantes da EJA (COUTO, 2001), tornando-se importante para a superação do longo processo de alijamento e marginalização desses estudantes. O proeja-Transiarte investe em metodologias de ensino capazes de articular conhecimentos tecnológicos, científicos e práticos com necessidades no campo do trabalho, a fim de permitir a inclusão social e digital dos estudantes da EJA, sendo o universo da Arte a ponte que liga essas realidades.

1.1 Transiarte: uma forma de ciberarte

A Ciberarte é entendida como uma modalidade de arte interativa que assegura a liberdade de expressão artística e diversas combinações articuladas no ambiente virtual, permitindo o desenvolvimento da arte de recombinar, de refazer, de reestruturar, de recriar em espaço aberto e coletivo, podendo ser dividida e construída por diversos artistas, a partir do entendimento de que a função principal da arte seja a de criar eventos, e não somente de contemplar, passivamente, imagens, sons e textos (ARANTES, 2005). Além de considerar a ciberarte uma forma de arte de comunicação, Domingues (2002, p. 63) considera que esta forma de arte seja “um evento dialógico que acontece apenas com a participação do espectador. O

paradigma da representação, a ideia do belo, a contemplação da imagem ou de um objeto é trocada pela ideia de um processo a ser vivido”. Na mesma direção, Rodrigues (2009) acredita que a ciberarte possibilite a remodelagem, a reconfiguração ou a modificação da obra de arte já existente, a partir do momento em que ela é apresentada a diferentes públicos, por meio de redes sociais, onde se permite ela seja alterada, não só contemplada. Nesse processo há uma rede de interações entre autores e público.

As evoluções no campo das tecnologias e da informática, assim como do hibridismo entre arte, ciência e tecnologia vêm mudando as formas de interação dos sujeitos com o mundo e assumindo diferentes sentidos, de acordo com os momentos históricos e culturais das sociedades. Nessa dimensão, Arantes (2005) registra uma pequena historiografia das produções artísticas, com suporte tecnológico, verificando que elas recebiam designação diferente, de acordo com o período em que iam se construindo identitariamente, assim, dos anos 50 aos 60, recebeu o nome de “arte cibernética”. Nos anos 70, o termo foi substituído por “arte informática”. De 80 a 90 foram adotadas as expressões: “arte e tecnologia” e “arte eletrônica”. Atualmente, os termos mais utilizados são “ciberarte”, “arte das novas mídias” e “arte mídia”, sendo a palavra “mídia”, mais utilizada, por se relacionar aos processos de comunicação mediados pelo computador. Lemos (1997) observa que a Ciberarte se constitui a partir de cinco aspectos, por meio dos quais o mundo real é substituído por situações virtuais fictícias, definindo-os da seguinte maneira:

Essa nova forma simbólica vai explorar a numerização (trabalhando indiferentemente texto, sons, imagens fixas e em movimento), a espectralidade (a imagem é autorreferente, não dependendo de um objeto real e sim de um modelo), o ciberespaço (o espaço eletrônico), a instantaneidade (o tempo real), e a interatividade, quebrando a fronteira entre produtor, consumidor e editor. “O mundo ao qual esse ‘ciberartista’ se refere não é mais o mundo real dos fenômenos, mas o mundo virtual dos simulacros (LEMOS, 1997, p. 12)

Apresentando-se como uma das modalidades da Ciberarte, a Transiarte é uma “transcrição de arte presencial para virtual” (VENTURELLI; TELES, 2008) que pode ser usada como linguagem mediadora e integradora de conhecimentos intra e extracurriculares, com intuito de buscar a libertação e a transformação dos sujeitos e de suas realidades. Os autores ainda declaram que Transiarte seja um tipo de arte em transição que constrói uma ponte entre a arte não digital e a arte digital colaborativa e, entre o presente não virtual e o espaço/tempo interativo virtual, sendo marcada pelo processo de produção artística, onde são construídos vídeos, animações, fotografias, fotomontagens, teatros e/ou documentários. Para Teles (2007) a Transiarte constitui-se como umas das modalidades de ciberarte que se caracteriza por meio da criação coletiva e por proporcionar a interatividade de produções artísticas que são expostas

no que considera como uma galeria de arte existente na web. Trabalhando com a perspectiva de remodelar e de reconfigurar o espaço e a estética virtuais, essa modalidade de ciberarte aponta possibilidades para transformar, recriar, problematizar e refletir sobre a realidade existente, por meio do mundo da arte, ao mesmo tempo em que promove um diálogo transcultural ligando culturas hegemônicas e periféricas, (RODRIGUES, 2015, p. 17), garantindo liberdade para as criações pela utilização de técnicas mais familiares. A Transiarte foca o trabalho em grupo que pode ocorrer em formato remix¹ para facilitar a criação coletiva, a troca e a construção de conhecimentos, aproximando Transiarte e as Dimensões da Aprendizagem Colaborativa (TELES, 2012).

Considera-se que a Transiarte apresenta uma perspectiva pedagógica, de caráter inovador e revolucionário, à medida em que insere uma linguagem imbricada entre a arte e a tecnologia, reconhecendo-a como recurso de ensino-aprendizagem que pode ser explorado em sua dimensão mediadora para conhecer, reconhecer e problematizar os contextos escolares e as realidades dos sujeitos, incentivando a transformação das pessoas e das situações de opressão, de exploração e de desigualdade vivenciadas. Como linguagem mediadora, a Transiarte permite que o estudante interprete sua realidade com o auxílio da arte e, compreendendo os desafios apontados dialeticamente, também faça uso de ferramentas artísticas para formular e solucionar situações-problemas-desafios (REIS, 2010). Nesse movimento, desenvolve-se um processo de análise e representação da realidade que pode propor uma reflexão mais aprofundada sobre os processos de ensino e aprendizagem presentes na escola que conserva características e práticas tradicionais/tecnicistas. Ao trabalhar com situações-problemas-desafios, apontam-se as necessidades presentes no cotidiano, analisando-se as situações que provocam ou caracterizam a exclusão e a exploração inerentes ao modo de produção capitalista (REIS, 2011). Na Transiarte há inúmeras trocas comunicativas e negociações entre os sujeitos, havendo um processo de formação identitário que depende de aspectos culturais, fundados nos conceitos de identidade cultural, entendido aqui como uma construção fincada em tempo e espaço específicos e em permanente estado de formação, possuindo maior mobilidade e capacidade para tecer formas culturais antes inexistentes (ou não reconhecidas) e passíveis de serem

¹ Remix foi um termo criado pela Teoria da Comunicação e que representa uma sociedade acostumada a compartilhar, transformar e editar obras previamente conhecidas e protegidas por direitos autorais. A prática não está só presente na música, mas também na produção audiovisual e literária, utilizando-se da popularização dos recursos de produção de conteúdo e da facilidade de divulgá-los através das plataformas na internet. O mundo do remix tem como principal diferença a diminuição ou a ausência da permissão do autor original para consumir e modificar o produto cultural. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura_do_remix>. Acesso em: 22 jul. 2016.

(re)inventadas (RODRIGUES, 2015, p. 17). Teles (2008) observa que a Transiarte permite a interação virtual e a construção de significados para as práticas educativas que buscam solucionar problemas cotidianos, visando mudanças na vida diária dos estudantes, interligando contextos, fornecendo diferentes formas para expressão e reconfiguração do pensamento e de realidades, além da construção de uma identidade cultural pela valorização da diversidade e das identidades dos sujeitos, assim afirma:

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

No movimento de remodelar a realidade e transformar a arte presencial em virtual, a Transiarte torna-se um canal, por meio do qual essas expressões de criatividade transformam questões abstratas e subjetivas, em obras de arte que podem ser vistas, conhecidas, e até mesmo remodeladas digitalmente, por uma quantidade maior de sujeitos, democratizando e ampliando o conceito de arte para diversas pessoas e expressões, podendo se constituir artistas do cotidiano, no ciberespaço. A problematização do cotidiano e sua representação abrem caminhos para a construção de habilidades não só técnicas e cognitivas, mas também para o contato com o mundo da tecnologia, com softwares, drivers, programas de animação, de produção e edição de imagens e com redes sociais. Neste sentido, essa modalidade de ciberarte se insere na discussão sobre a importância de transformar a resignação da escola destinada às camadas populares, para se constituir em mais um campo de luta contra a seletividade, a discriminação, o rebaixamento e a marginalização das camadas sociais mais carentes. (SAVIANI, 2008, p. 31).

1.2 O Proeja

O Proeja foi instituído pelo Governo Federal, por meio do Decreto Nº 5.478 de 24 de junho de 2005, sendo substituído, posteriormente pelo Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, incluindo a oferta de cursos para o público do Ensino Fundamental e da EJA. O Programa se abrigou nas prerrogativas do Decreto nº 5154/04 que regulamenta o §2º do art. 36 e os art. 39 e 40 da LDBN\96 que, por sua vez, dispõem sobre Ensino Médio e Educação

Profissionalizante, firmando diretrizes para oferta de cursos de Educação Profissional, integrados aos cursos de Ensino Médio, na modalidade de EJA, em nível federal e nacional. O texto do decreto instituiu, então:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

1º. O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - Formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - Educação profissional técnica de nível médio

... § 2º. Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - Ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º,

... § 2º, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2014;

II - Ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º,

§ 1º, incisos I e II, do Decreto no 5.154, de 2004. (BRASIL, 2006)

Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (SETEC/MEC) o PROEJA teve o objetivo de integrar a EP com a educação básica, buscando superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual para assumir o trabalho em sua perspectiva criadora e desalienante (BRASIL, 2007). Esta integração só poderia diminuir ou dirimir a distância entre dois tipos de escola e educação, se ela concebesse o trabalho como princípio educativo, promovendo formação direcionada para romper com a lógica da alienação capitalista, consolidando-se noções e princípios que auxiliariam na formação do sujeito emancipado, com o sentido de libertar das estratégias de desumanização inerentes à exploração do Capital. Roio ao prefaciar o livro de Tonet (2005) verifica que o processo emancipatório se liga e ao de libertação, extrapolando o campo do trabalho, para construir um tipo de educação emancipadora, necessária para romper com a submissão à cultura liberal burguesa que controla correntes de pensamento e práticas educacionais brasileiras, assim o autor comenta:

O processo de emancipação humana depende do desenvolvimento das forças produtivas sob a regência da subjetividade do trabalho associado, mas a concreção da liberdade humana encontra-se para além do trabalho, no estabelecimento de um novo nexos entre ser social e ser natural, entre objetividade e subjetividade. A liberdade humana implica o domínio consciente sobre o processo de autoconstrução genérica e sobre o conjunto do processo histórico, significando a superação de toda alienação. [Uma educação emancipadora exige o claro conhecimento dos fins e o conhecimento do processo histórico [...] mas exige também o conhecimento profundo do específico campo da educação e o conjunto de conteúdos específicos, até para que seja possível a imprescindível articulação entre atividade educativa e lutas sociais (TONET, 2005 p. 7).

Desde 2008, foram criadas instituições de educação superior básica e profissional, com caráter pluricurricular e multicampi, dedicadas à oferta de educação profissional e tecnológica,

dentro de diferentes modalidades de ensino, com objetivo de conjugar os conhecimentos técnicos às práticas pedagógicas, assim, ergueram-se os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFCT's), compondo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os IFCT's assumiram as atividades do Proeja em 2016, dedicando-se também à integração da EJA com EP, inserindo, em caráter obrigatório, a educação tecnológica, no contexto dos estudantes (MEC/DF, 2015).

1.3 O Proeja-Transiarte

Mesmo com a substituição do Proeja, os princípios e objetivos do programa continuaram direcionando as ações dos IFCT's e das escolas que passaram a atender a EJA, necessitando os estudantes, dos mesmos investimentos antes previstos. Assim, nasceu no ano de 2007, sob a coordenação da UNB, em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Proeja-Transiarte, que começou a ser desenvolvido em duas escolas da Região Administrativa de Ceilândia: no Centro de Ensino Médio 03 e na Escola Técnica ou Centro de Educação Profissionalizante (CEP). Constituem-se princípios que fundamentam o Proeja, servindo de fundamentos para a construção do Proeja-Transiarte:

Princípios da aprendizagem e de conhecimentos significativos são aqueles que se relacionam com a vivência, com a prática e com o cotidiano do trabalhador e que lhe permitem, a partir da motivação, a aquisição de novos conhecimentos. Aprendizagem significativa é o processo pelo qual um novo conhecimento relaciona-se com os anteriormente construídos, ou seja, com os conhecimentos prévios. Princípios de Respeito ao ser e aos saberes dos educandos, salvaguardando sua identidade cultural. Princípio de Construção Coletiva do conhecimento, que é mediado por múltiplas formas de interação social e que contribui para tornar os conteúdos significativos para o grupo, além de propiciar a cooperação entre os educandos, possibilitando avanços cognitivos e afetivos. Princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre Educação Básica e Profissional e Tecnológica. Princípio da interdisciplinaridade, reconhecida como nova postura do fazer pedagógico que se opõe à simples fusão de conteúdos ou de metodologias para se apresentar como interface de conhecimentos parciais específicos, como a integração entre conhecimentos, objetivando a construção de conhecimentos mais globais (BRASIL, 2007, p. 28-30).

A primeira experiência de Transiarte foi realizada em 2008, a partir da pesquisa realizada por Filho (2008) com estudantes adolescentes da Escola do Parque da Cidade, pelo projeto Promoção Educativa do Menor do Distrito Federal (PROEM/DF). As oficinas objetivavam a intervenção junto às situações de violência doméstica, recorrentes na vida dos estudantes atendidos naquela instituição. A partir do tema, explorou as situações conflituosas para reelaborá-las, criativamente, até a produção do vídeo animado, construído com a

montagem de desenhos feitos pelos participantes. Ainda em 2008, o Proeja-Transiarte, já inserido no edital da CAPES para pesquisa relacionada à integração da EJA com a EP, desenvolveu o processo de oficinas em uma escola pública com a EJA e em 2009 foi estabelecida parceria com a Escola Técnica de Ceilândia que passou a oferecer cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) de Ciberarte I e de Ciberarte II. No ano de 2010, ofereceu o curso FIC de Introdução à Arte Digital e de Fotografia Digital, levando os estudantes a conhecerem e a aprenderem a manusear softwares para criação e produção artística digital, num espaço com computadores e acesso livre à internet. A oferta desses cursos ficou restrita aos estudantes da escola pública atendida pela pesquisa. Rodrigues (2015) afirma que em ambos os cursos, os pesquisadores atuaram diretamente, com o professor formador, no plano de curso, interferindo no eixo tecnológico para integrar os passos da Transiarte aos cursos ofertados que eram ministrados por professores da Escola Técnica que, naquele período, estava sob a tutela da Secretaria de Ciência e Tecnologia, enquanto a escola de EJA pertencia à SEEDF, assim descreve:

O curso era realizado em horário contrário ao horário escolar, apenas os educandos do turno vespertino podiam participar dos cursos FIC's. Uma observação importante é com relação à quantidade de alunos: os cursos FIC's foram ofertados em uma escola técnica que atende, por turma, 25 estudantes no laboratório de informática, e onde cada estudante tem acesso a um computador, enquanto a escola de ensino médio atende 40 alunos por turma. O desafio de integrar a Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos constitui-se em formular e em implementar uma Proposta Político-Pedagógica (PPP) que atenda às reais necessidades de todos os envolvidos, de forma clara e específica. Se os cursos FIC's fossem ofertados de forma integrada, os educandos do noturno, que trabalham durante o dia, também poderiam participar, o que aumentaria a participação dos estudantes, visto que não teriam que fazer mais de um deslocamento para duas escolas diferentes, permanecendo e fazendo tudo em um mesmo lugar (RODRIGUES, 2015, p. 61-62).

A Transiarte foi se constituindo primeiro como “práxis” (FREIRE, 1996) no ambiente escolar e, depois, como eixo temático integrador de ações que convergiram para a implantação do currículo integrado. No ano 2011, os estudantes participaram da oficina Transiarte na escola onde estavam matriculados e, de forma concomitante, na Escola Técnica de Ceilândia, no curso de Arte Digital, vivenciando o projeto, em duas etapas, ou seja, a primeira no Centro de Ensino Médio 03 e a segunda, no Centro de Educação Profissional, por meio de participação em cursos de qualificação profissional (LEMES, 2012). Nesse mesmo ano, terminou o financiamento da CAPES, porém, o grupo de pesquisa seguiu com apoio da UNB em parceria com a SEEDF. No ano que se seguiu, em razão das longas greves dos professores da UNB e da SEEDF, suspenderam-se as atividades nas escolas, porém, os pesquisadores mantiveram a rotina de reuniões e encontros. Em 2013, o Proeja-Transiarte passou a integrar a rede de pesquisa do

programa Observatório da Educação – Edital 049/2012/CAPES/INEP, com a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Espírito Santo, definindo-se o projeto sobre o título, Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais.

Ainda nos anos de 2013 e 2014, o projeto foi desenvolvido somente em uma escola pública do DF, o Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia. Ressalta-se que em 2014 as Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio, o Currículo em Movimento na EJA e as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2014-2017) passaram a nortear as políticas públicas de EJA no DF, fortalecendo o propósito da integração da EJA com EP, perseguido pelo Proeja-Transiarte. No ano de 2015, em decorrência de algumas mudanças no cenário político estatal, intensificou-se a discussão em torno do processo de integração entre modalidades de ensino, o que levou ao deslocamento das oficinas para outra instituição educativa pública; passando a pesquisa a realizar-se no Centro de Ensino Médio 09 (CEM 09) que atende alunos da EJA no noturno e do Ensino Médio no diurno. Além disso, a experiência de pesquisa foi estendida para mais uma instituição pública, o Centro Educacional 07 (CED 07), ambas localizadas na Região Administrativa de Ceilândia.

Dentre as mudanças por que passaram o projeto e seus pesquisadores, destaca-se a importância de trabalhar com estratégias de integração das atividades desenvolvidas na Transiarte, com a educação profissional. Angelim (2015) sugere a possibilidade de transformar a Transiarte em “ocupação profissional” imprimindo “um novo perfil formativo” para fazer parte do Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO/Ministério do Trabalho/MT) como um curso de “Interface Digital”. Uma das questões que precisam ser colocadas para os alunos da EJA é a possibilidade de articular as atividades realizadas no Proeja-Transiarte com habilidades profissionais com a educação profissional. O proeja-Transiarte se desenvolve por meio de oficinas de produção artística, uma vez que, na Transiarte, segundo Teles (2013, p. 132), “o trabalho colaborativo é iniciado em encontros presenciais e somente ao final do processo é que se chega ao ciberespaço, onde pode ser acessado, modificado e copiado”, a partir disto, o trabalho do proeja-Transiarte estrutura sua ação a partir de dez passos que são permeados por dimensões de aprendizagem colaborativa e mediados pela Transiarte, assim define:

- (1). Contato com o educador e discussão com os educandos sobre a proposta do projeto;
- (2). Uma vez estabelecida a participação, formam-se grupos de trabalho não muito grandes, com o máximo de oito participantes, e dá-se início à discussão sobre a Transiarte;
- (3). Início da discussão sobre qual será o tema do trabalho artístico;
- (4). Formato de apresentação do tema: fotos, músicas, animações, vídeos, teatros, entre

outros, são opções a serem exploradas, todas elas para serem postadas na web; (5). Planejamento e design do trabalho; (6). Elaboração de um roteiro; (7). Execução artística (colagens, desenhos, pinturas, massinha, bonecos, teatro e outros mais). Utilização de luz, cores, harmonia, textura, proporção, interação na Transiarte; (8). Execução técnica pré-digital (técnicas artísticas digitais e audiovisuais, com fotografias, filmagens, gravação de entrevistas, depoimentos, sons e músicas); (9). Execução e montagem digital (uso de sítio/site de busca de vídeos, músicas, imagens, programas para edição de imagens e vídeos como Gimp, PhotoShop, PhotoPaint, Movie Maker, Adobe Premier); (10). Postagem no sítio/site www.proejatransiarte.ifg.edu.br (TELES, 2012, p. 132).

Nas oficinas ocorrem discussões, reflexões e análises dialógicas e dialéticas do contexto histórico-sócio-cultural e educativo dos estudantes, para que sejam reconhecidas e desmistificadas situações que caracterizam a opressão e representam as dificuldades experimentadas por eles. Isso estabelece conexão entre educação e trabalho como princípio educativo para formar o indivíduo em sua completude, fornecendo-lhe instrumentos para modificar sua realidade, também sob um ponto de vista social e cultural. Nesse sentido, tanto sob o aspecto estrutural e organizacional, quanto sob o filosófico, as oficinas seguem a lógica dos “círculos de cultura”, apropriando-se dos conceitos freirianos, retirados de sua pedagogia de ensino que caracteriza os projetos de educação popular brasileira. Fiori (1967)) ao prefaciar o livro “Pedagogia do Oprimido” de Freire (1994) observa que os círculos de cultura proporcionam momentos de reflexão e de problematização do mundo, permeados por diálogos e pela interação entre os sujeitos responsáveis pela construção e promoção de mudanças, a partir da reelaboração e desconstrução de conceitos que fortalecem a alienação, diante disto, afirma:

O círculo de cultura - no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se, de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos. [...] restituída em sua amplitude, a consciência abre-se para a “prática da liberdade”: o processo de “humanização” desde suas obscuras profundezas, vai adquirindo a translucidez de um projeto de humanização (FIORI, 1967 apud FREIRE)

Nessa dimensão, o projeto denominado Proeja-Transiarte é desenvolvido como experiência de pesquisa e ensino, em escolas públicas da Região Administrativa de Ceilândia, atendendo população carente, composta, em sua maioria, por trabalhadores empregados ou não, sendo, neste sentido, um projeto piloto que utiliza a Transiarte como mediadora de aprendizagens colaborativas, no contexto de oficinas de produção artística, por meio do trabalho de grupo que se constrói pela colaboração entre os participantes. Este trabalho ressignifica a prática e a realidade educativas, assim como propõe a reorganização curricular, as mudanças

na dinâmica do trabalho em sala de aula e a maneira de tratar com os problemas presentes no âmbito escolar, buscando, sobretudo, a superação da dualidade trabalho manual e intelectual e a emancipação de situações que mantêm os estudantes/trabalhadores em condições de desigualdade e de exclusão social. Retirando das experiências cotidianas e do repertório de cada estudante, elementos para análise e problematização das realidades que, a priori, apresentam-se postas, resignadas e pré-determinadas, a fim de construir bases para uma educação libertadora e emancipadora, fundamentada na lógica dialética e da “práxis educativa”, aliando-se educação com prática de liberdade, à luz de uma pedagogia, tal como:

A Educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará a adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida na trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais (FIORI, 1967 apud FREIRE, 1996, p. 9).

Sendo uma proposta de construção coletiva, visando à integração da arte, da tecnologia, da integração curricular e da profissionalização, mediante a inclusão digital, o Proeja-Transarte se constitui por um pesquisador coletivo que elabora, na prática educativa, seu corpo identitário, estabelecendo um diálogo amistoso, crítico e amoroso com os sujeitos. Fundado, principalmente no referencial teórico de Paulo Freire, propõe uma forma de aprendizagem ativa que modifica o ambiente escolar, pela integração entre saberes formais e informais, destacando a importância de aprendizagens promotoras de inclusão social e digital dos estudantes da EJA. Por sua natureza, pressupõe que haja uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, procurando dar novos significados às práticas educativas. Introduzindo-se na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica preconizada por Libâneo (2007) e seus colaboradores que apresentam uma metodologia dialética do processo educativo, construindo-se a partir do desenvolvimento de cinco “passos pedagógicos”, quais sejam, prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, buscando, ao fim, uma dialética prática- teoria-prática, podendo ser sistematizada, de forma simplificada, da seguinte forma:

Histórico: porque nesta perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação. Crítica por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação. Essa concepção nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a confiança dos condicionantes histórico sociais da educação. Portanto é na realidade escolar que se realiza essa proposta pedagógica. Esta Pedagogia objetiva resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando

o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar” (GASPARIN; PETENUCCI, 2008, p. 4).

Na prática social inicial são trazidas, para a sala de aula, as experiências que os estudantes têm sobre o conteúdo que será trabalhado. Na problematização ocorre a discussão de questões inerentes ao conteúdo, vislumbrando-o em diferentes dimensões (conceitual, histórica, social, política, estética, religiosa, etc.). A instrumentalização corresponde ao momento em que o educando se apropria dos instrumentos culturais e científicos necessários para transformar os conhecimentos espontâneos mostrados na prática inicial, sendo o professor, um mediador, evidenciando-se aqui a importância do trabalho sobre os princípios da teoria histórico-cultural de Vigotski que destaca o papel da zona de desenvolvimento proximal ou iminente. A catarse representa o momento da síntese mental dos conteúdos trabalhados, sendo o aluno capaz de expressar oralmente, ou na forma escrita, sua compreensão. A prática social final é o momento onde o aluno pode demonstrar, por ações ou intenções, o conteúdo vivido, problematizado, teorizado e sintetizado mentalmente, sendo capaz de transformar sua existência. A pedagogia histórico-crítica com a qual o Proeja-Transarte se identifica, fundamenta-se, sobretudo, nos estudos marxistas sobre educação e dialética prática-teoria-prática (GASPARIN, 2007).

Todo processo de elaboração da proposta do Proeja-Transarte, assim como sua aplicação no campo da pesquisa, pretende a construção de estratégias de conscientização, de criticização e de transformação da realidade dos estudantes da EJA, historicamente subjugados pela dinâmica do capitalismo e dos docentes que, conscientemente ou não, alimentam a engrenagem sistêmica e as práticas tecnicistas/tradicionais. Por ser uma proposta de pesquisa-ação, insere-se na realidade pesquisada para propor mudanças necessárias nessa realidade. Nesse movimento, a Transarte é apresentada como uma linguagem tecnológica e artística que desperta o interesse dos estudantes, auxiliando no desenvolvimento de diversas potencialidades, apoiando e oferecendo recursos para a reconfiguração e a transformação das estruturas escolares e da comunidade (representações imediatas do Estado) que devem ser modificadas para atender às necessidades e aos interesses dos sujeitos.

A aprendizagem que se constrói no bojo dessa proposta só tem sentido se estiver imbuída de um processo colaborativo que permite a interação entre todos os envolvidos e a construção coletiva de conhecimentos. Interessa, para este estudo, conhecer as experiências dos estudantes e dos educadores no desenvolvimento das oficinas de produção artística, observando as dimensões que envolvem a dinâmica de aprender em conjunto, com o outro, com o meio, com as dificuldades, com as faltas e com as necessidades, com o que se dispõe; aprender no

ambiente presencial da sala de aula, em grupo, podendo percorrer espaços dentro e fora da escola, refletindo em experimentação sobre os contextos históricos, sociais, culturais e políticos; no manuseio de tecnologias (computadores, tablets, celulares); usando a linguagem da arte e da tecnologia digital.

1.4 O processo colaborativo

A definição do universo da Transiarte, suas implicações e seus imperativos está diretamente ligada ao processo de colaboração. Por isso, é importante que se consiga delinear uma referência conceitual desse processo que mais se aproxime dos propósitos da Transiarte. Isso facilitará a compreensão do trabalho que vem sendo desenvolvido com os estudantes da EJA, pela significação de aprendizagens que não só preparam para o mundo profissional, mas também para a superação das dificuldades, por um processo emancipatório da alienação capitalista, da lógica da exploração e da opressão que acirra desigualdades sociais, excluindo e alijando os sujeitos da sociedade.

Nos processos colaborativos, é importante entender que a dinâmica tradicional de ensino é questionada, uma vez que a verticalização de informações é substituída pela circularidade e pela capacidade de co-construção. Nesses processos, todos dependem de todos para a realização de atividades. Essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar todos (KENSKI, 2003, p. 112). A escola tradicional e tecnicista foi questionada por Freire (1987) e denominada de Escola Bancária, onde as informações eram repassadas aos estudantes, sendo o professor reconhecido como o detentor das informações e os alunos como receptáculos dessas – utilizando uma dinâmica semelhante a que ocorre nos sistemas de depósitos bancários. Os processos colaborativos acolhem a perspectiva do trabalho como princípio educativo e se desenvolvem por meio da colaboração, redimensionando os papéis dos professores e dos estudantes, assim como a significação do processo de ensino e aprendizagem (definição de objetivos, metodologias, currículos e avaliações). Desenvolvem-se, ainda, pela reflexão sobre as razões de aprender, assim como pelas formas e pelas consequências dessas aprendizagens situadas social e culturalmente. Fazem isso, abandonando o papel utilitarista do ensino para atribuir-lhe significado político, crítico, histórico e social, considerando, neste âmbito, que a educação serve como meio de libertação das classes operárias e de superação do capitalismo que aponta e acentua essas contradições.

1.4.1 Colaboração

A colaboração começou a ocupar papel de destaque nos estudos e nos processos de criação artística, a partir da década de sessenta, com trabalhos coletivos realizados no teatro (TELES, 2007), diante dos quais importava a formação de uma consciência colaborativa. Essas primeiras experiências foram se expandindo para o campo da educação, mediante a introdução de metodologias de ensino que privilegiavam o trabalho em grupo que, por sua vez, dependia da colaboração dos participantes. A modalidade de EAD abraçou os princípios colaborativos para desenvolver metodologias de aprendizagem colaborativa online, levando em conta as características da web e do ciberespaço que permitem a participação de um número maior de pessoas. Nesse ambiente, a colaboração artística é uma atividade estética recente, ligada ao compartilhamento de muitas e variadas informações. Para Veiga (2008, p.270) na colaboração, os participantes dos grupos compartilham responsabilidades e tomam decisões coletivamente, construindo assim, interações colaborativas. Cortelazzo (2000) enriquece essa ideia quando afirma que a colaboração contribui com o desenvolvimento dos processos cognitivos de todos os participantes dos grupos, que em situações de partilha e interação, aprendem a negociar, repartir materiais, produtos e compartilhar observações, informações e conhecimentos. Sobre essas observações, compreende-se que, para ocorrer a colaboração é necessário que se criem e mantenham interações entre os sujeitos, considerando aspectos sociais no processo de construção de conhecimentos, reconhecendo que estas interações ocorrem nos grupos.

Vigotski (1991) foi um dos primeiros a sistematizar as pesquisas no campo da aprendizagem social, como observou Teles (2015). Ao tratar de aspectos sobre desenvolvimento do pensamento e da linguagem, destacou o papel das interações sociais e interpessoais, analisando o avanço das funções superiores e os processos de internalização, mediados pela linguagem. Com isso, definiu colaboração como sendo uma espécie de catalizador que permite o desenvolvimento do pensamento, pela interação com os colegas e/ou com um adulto, acreditando que o “curso do desenvolvimento vai do social para o individual” (VIGOTSKI, 1991, p. 18). Sobre este entendimento, apresentam-se os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) que corresponde àquela onde o sujeito é capaz de realizar dadas atividades, autonomamente, utilizando os conhecimentos já construídos e consolidados e, a Zona de Desenvolvimento Proximal, Potencial ou Iminente (ZDP/ZDI) que corresponde àquela em que há necessidade da ajuda e da intervenção de outra pessoa para que algumas atividades possam ser realizadas, pois exigem conhecimentos que ainda não foram construídos, conforme define o autor:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou de “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

Há divergências em relação à utilização dos termos, uma vez que se ligam a possíveis erros contidos nas traduções das obras vigotskianas. Os estudos sobre sua vasta obra, assim como a de seus colaboradores (LURIA, 1990 e LEONTIEV, 1978) embora recentes, estimulam diversos autores a se debruçarem sobre eles, a fim de compreender melhor os processos de desenvolvimento social. Neste sentido, Oliveira (2010) acolhe o termo Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), enquanto Prestes (2012) defende uma linha de pensamento que evidencia a existência de uma Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) com base na crítica de Corsaro (2011) sobre os erros de tradução e dos reducionismos sobre o escopo da obra de Vigotski. Assim, as palavras próximo, proximal ou imediato não transmite a característica principal do conceito que é o da possibilidade de desenvolvimento, cuja versão original é apresentada pela expressão Zona Blijaichego Razvitia, como define o próprio autor:

A Zona Blijaichego Razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível de desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes (PRESTES, 2013, p. 299).

Gasparin (2002) utiliza a expressão Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), considerando que seja o segundo nível de desenvolvimento da criança, referindo-se às ações que é capaz de realizar com o auxílio de outra pessoa. Nesse sentido, o nível de desenvolvimento da criança medido pela soma entre o que ela consegue realizar só e o que depende de auxílio (GASPARIN, 2007). Os conceitos apresentados por Gasparin compõem o estudo sobre a Pedagogia Histórico-Crítica representada por Saviani (2008) que se fundamenta nos conhecimentos apresentados pela Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski que compreende o homem como ser histórico, construindo-se nas relações que estabelece com o meio natural e social, diferenciando-se das demais espécies por sua capacidade de transformar o mundo por meio do trabalho, com instrumentos criados e aperfeiçoados cultural e historicamente (GASPARIN; PETENUCCI, 2008).

Sob o entendimento de Vigotski (1987), o indivíduo começa a aprender desde o nascimento, construindo-se nas interações que estabelece com seus pares, em primeiro plano com a família, depois com a comunidade, por isso quando chega à escola, apresenta com

inúmeras informações e conhecimentos que precisam ser levados em conta, para a definição de intervenções didático-pedagógicas. O processo de socialização dá origem ao desenvolvimento da inteligência, pois as funções superiores aparecem, primeiro, no plano interpessoal, passando, em seguida, para o intrapessoal, pela internalização, sendo mediada pela linguagem (VIGOTSKI, 1987). A aprendizagem acontece pelo compartilhamento de diferentes perspectivas, quando o indivíduo expressa seu pensamento e procura compreender o pensamento do outro, pela mediação oral ou escrita (MANTOVANI, 2005). A Transarte é compreendida como essa linguagem mediadora que facilita a colaboração e as aprendizagens. Nesse sentido, a Transarte é utilizada como estratégia para ligar conhecimentos situados na ZDR com aqueles que circulam na ZDP/ZDI, para que novas aprendizagens sejam construídas, considerando que haja uma distância entre um nível e outro que só se encurta, mediante a intervenção de um adulto ou em colaboração com seus pares (VIGOTSKI, 1998). Assim, os estudantes da EJA que participam das oficinas do Proeja-Transarte, constroem novos conhecimentos pela interação que ocorre na colaboração entre os pares, pelo jogo simbólico onde se desafiam as estruturas mentais, por meio da proposição de problemas, semelhantes às situações-problemas-desafios (REIS, 2011), utilizadas na metodologia adotada pelo projeto.

Imagina-se que os conceitos vigotskianos só se apliquem à educação de crianças e ao processo de alfabetização, não obstante, se estendermos a compreensão dos processos de aprendizagem sobre a dinâmica da incompletude dos sujeitos, ou seja, do fato de que nenhum ser humano possui todos os conhecimentos, pelo contrário, passamos a vida aprendendo (FREIRE, 1996), podemos afirmar que existem sempre assuntos, questões, fatos, situações, conhecimentos que precisam ser apreendidos e aprendidos. Assim, em relação à aprendizagem, mesmo que em nível superior, em nível de pós-graduação, doutorado ou pós-doutorado, há possibilidades de situar uma zona de desenvolvimento real e potencial/proximal, cujo intervalo depende da colaboração entre os pares para que haja um processo de ensino e aprendizagem que modifique as estruturas mentais e, conseqüentemente, suas ações e reações, diante da realidade apresentada. As formas de comportamento já consolidadas na experiência humana são aprendidas, a partir da inserção do sujeito num dado contexto cultural e de sua interação com membros do grupo social, onde participa de práticas sociais construídas cultural e historicamente. Como observa Rego (2012), o processo de interação entre os sujeitos é importante para sua formação, resultando as aprendizagens, das relações interpessoais e do contato com o meio físico e social. A autora prossegue:

Para Vigotski, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas (superiores)

mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outra pessoa (REGO, 2012, p. 60-61).

Freire (1987) trata da questão da colaboração, afirmando-a como uma “característica da ação dialógica, que só ocorre entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função e de responsabilidades”, só se efetivando na comunicação, pelo diálogo entre os sujeitos. No movimento de colaborar, o diálogo que assume características e facilita a comunicação, acaba gerando o processo colaborativo, provoca a colaboração, sem, contudo, impor, manejar, domesticar ou sloganizar os sujeitos. Neste sentido, a colaboração produz aprendizagens coletivas que interferem na individualidade e na construção das identidades dos sujeitos. O diálogo que se pretende produzir nesse contexto é amoroso, respeitoso e crítico, uma vez que é mantido com o “oprimido”, o “explorado” que não se percebe nessa condição até ser confrontado, questionado e levado a pensar sobre sua própria condição. É um diálogo que busca a construção da autonomia, da ruptura com o processo de alienação capitalista que ocorre, em princípio, pela educação com vistas à formação técnica e científica para o trabalho, a fim de conformar o sujeito aos padrões e às necessidades do sistema capitalista e de seu Mercado. Esse diálogo é uma conversa que serve para quebrar os silenciamentos, os mitos, os estereótipos, as contradições. Os conceitos e estudos advindos dessas reflexões apontam elementos para a compreensão e o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa e em grupos.

1.4.2 Aprendizagem Colaborativa

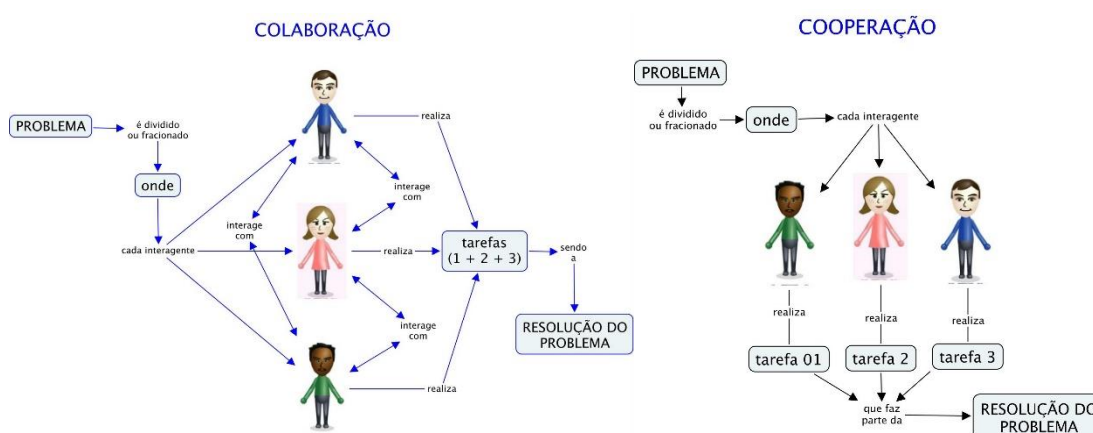
No trabalho produzido nas oficinas de produções artísticas do Proeja-Transarte, persegue-se a construção de aprendizagens pela colaboração entre os membros do grupo, a fim de significar as ações coletivas e os papéis sociais dos sujeitos. O movimento de incentivar e trabalhar em colaboração com o outro produz aprendizagens colaborativas que, segundo Hiltz (2012), são pressupostos para a construção do trabalho coletivo e em grupo que se contrapõem às abordagens tradicionais/passivas, sendo uma forma ativa e interativa de construção de aprendizagens no processo social, pela comunicação com os outros, pelo diálogo e pelo confronto de ideias, resultando o conhecimento das reações e das respostas produzidas nestas situações. Definindo com termos mais técnicos, Cortelazzo (2006) afirma que a aprendizagem colaborativa é a atividade de adquirir conhecimentos, habilidades e formar atitudes no processo de interagir com membros do grupo, neste sentido, é possível entender que aprendizagem

individual se constrói em grupo. Contribuindo com este entendimento, Torres, Alcântara e Irala (2004) consideram que aprendizagem colaborativa seja uma estratégia de ensino, utilizada para encorajar a participação do estudante em todas as etapas do processo de aprendizagem, tornando-o ativo e efetivo, sendo, ao mesmo tempo, reconhecida como conjunto de abordagens educacionais que podem ser desenvolvidas em pequenos grupos. As autoras atribuem mesmo sentido aos termos colaboração e cooperação, entretanto, há literatura que contraponha essa sinonímia, sobre o entendimento de que os termos representem duas visões diferenciadas de trabalho em grupo, divergindo também em relação a metodologias de ensino e dos resultados que cada termo produz na prática educativa, por essas distinções, há que se observar o significado de cada termo de forma acurada. No contexto do Proeja-Transarte, é preciso que se entendam as diferenças não só no campo semântico, mas no ontológico e no axiológico. Barros (1994, p. 38) afirma que cooperação significa auxílio e contribuição que se dá pela có-realização, enquanto colaboração representa o trabalho conjunto realizado com uma ou mais pessoas.

A produção coletiva pode acontecer de forma cooperativa ou colaborativa, o que define a forma é a concepção extraída do sentido de cada termo, ou seja, a primeira leitura é etimológica, a partir das palavras “co” que significa ação conjunta; *operare*, significando operar, executar, fazer e funcionar; e, *laborare*, com sentido de trabalhar e produzir com vistas a um determinado fim. Com isso, quando ocorre a cooperação entre os membros de um grupo, há execução de tarefas que não são resultantes de uma negociação do coletivo, neste sentido, as relações são desiguais e hierarquizadas, havendo subserviência de uns em relação a outros. Por outro lado, em atividades fundadas na colaboração, todos os componentes do grupo podem trabalhar conjuntamente, apoiando-se mutuamente, sem hierarquização das relações (BOA VIDA; PONTES, 2002, apud VEIGA, 2008, p. 271), caracterizando o trabalho colaborativo, onde as lideranças são compartilhadas, havendo corresponsabilidade pela organização e pela realização do projeto proposto (VEIGA, 2008). Corroboram com esta perspectiva Costa, Pimentel e Fulks (2012) que observam as diferenças práticas entre os vocábulos *cooperare* e *laborare*, apesar de terem o mesmo prefixo (co) que supõe a ideia de ação conjunta, na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente, não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, à liderança compartilhada, à confiança mútua e à corresponsabilidade pela condução das ações.

Para Lave e Wenger (1991) é pelo engajamento em atividades cotidianas, desenvolvidas no grupo de trabalho, que ocorrem a produção, a transformação e a mudança na identidade das pessoas, em seu conhecimento e em suas habilidades práticas. A ilustração abaixo (figura 1) faz distinção entre o processo de colaboração e o de cooperação. Entende-se que na colaboração há circulação de ações, participação de todos os componentes, sem hierarquias ou submissões, voltando-se para a resolução de problemas, enquanto na cooperação, o trabalho é verticalizado, hierarquizado, voltado para o cumprimento de tarefas, de forma isolada.

Figura 1 - Diferença entre Colaboração e Cooperação



Fonte: Mapas Conceituais. Processos de Colaboração e Cooperação. Educação Online. Autor: Pimentel, Costa e Fulks (2012).

O processo de colaboração é aquele que interessa para a construção de aprendizagens colaborativas, por meio do qual ocorre, socialmente, a produção de conhecimentos, pelo trabalho coletivo que gera consenso sobre os assuntos tratados, mesmo que haja divergência de opiniões. Nessa dimensão, conhecimento pode ser entendido como a construção de algo, mediado por conversas entre pessoas, pelo diálogo respeitoso, onde podem ser apresentados pontos de vista divergentes sobre um mesmo tema, com o intuito de alcançar um consenso dentro do grupo. A conversa tem caráter reflexivo e problematizador, com o fim de encontrar respostas e saídas para os impasses apresentados. A aprendizagem colaborativa para Bruffee (1999) ocorre dentro do processo de modificação cultural, pelo acolhimento de diferentes culturas e pela construção do respeito a cada uma, devendo ser transversalizada, reconhecida e respeitada no ambiente escolar, admitindo-se a multiculturalidade. Sobre este entendimento, quando o estudante aprende em interação cultural com o outro, passa a compor novas comunidades de conhecimento. Em um artigo, o autor faz a diferenciação entre aprendizagem colaborativa e cooperativa, da seguinte forma:

Descrever o aprendizado cooperativo e colaborativo como complementar é subestimar algumas diferenças importantes entre os dois: algumas das tarefas que a pedagogia da aprendizagem colaborativa recomenda é que os professores tendem a enfraquecer parte do que você espera alcançar na aprendizagem cooperativa e vice-versa (BRUFFEE, 1999, p.16)

A aprendizagem colaborativa ocorre no interior do trabalho em grupo, onde confluem uma diversidade de conhecimentos, culturas e histórias significativas que podem ser compartilhadas. É nesta dinâmica que ocorrem as trocas de experiências, de conhecimentos e informações, abrindo caminhos e possibilidades para que se construam situações de aprendizagem, permitindo que os próprios estudantes possam intervir no processo, agindo como mediadores da aprendizagem sobre a ZDP (VIGOTSKI, 1991). A visão da aprendizagem colaborativa insere um papel sócio-político que valoriza a experiência de vida e a gerência do processo educacional pelo próprio indivíduo, ressaltando a aprendizagem grupal com o sentido de promover transformação intelectual e social, por meio do diálogo e da negociação, propondo-se a participação em debates, discussões e assembleias para tirar os estudantes da passividade e torná-los militantes de uma luta social que se inicia por meio da educação que, nem sempre, precisa ser formal (LIBÂNEO, 1986).

Um dos objetivos da aprendizagem colaborativa é promover independência e autonomia, além de incentivar os estudantes a realizarem articulações para lidarem com conflitos, buscando soluções, no lugar de evitá-los ou suprimi-los. Neste sentido, este tipo de aprendizagem se constrói, na medida em que os membros do mesmo grupo se ajudam. Sob a perspectiva de pedagogias sócio-históricas e histórico-críticas, existe a preocupação em ressaltar a importância do trabalho colaborativo e de grupo, diferenciando-se do entendimento ambientalista que acredita que o indivíduo nasce desprovido de conhecimento, só podendo adquiri-lo, mediante sua interação com o meio. Exemplo dessa visão é configurado por Jonassen (2005) ao defender a ideia de que o ambiente da aprendizagem colaborativa deva ser controlado e delimitado para propor situações desafiadoras, assim os conhecimentos são construídos a partir do confronto entre ideias, fatos e realidades, evidenciando diferentes interpretações para um mesmo fenômeno. Em síntese, as aprendizagens são condicionadas aos ambientes.

Na possibilidade de admitir toda ideia de Jonassen (2005) seria necessário adotar o método científico como forma de resolução de problemas, ficando a realidade circunscrita à esfera de um laboratório e as ações humanas que são subjetivas e complexas, reduzidas a “factoides” desmembrados da realidade concreta, ao contrário disto, sobre uma perspectiva libertadora, histórico e crítica, a aprendizagem colaborativa não se resume a simples operação

de resolução de problemas, nem de assimilação de conhecimentos, mas se constitui em um processo de encontrar e de compartilhar informações, a partir de recursos ilimitados, sendo, por isso, bem diferente do trabalho tradicional. Para desenvolvê-la, é preciso preparar estruturas de informação, fazer evoluir e intercambiar o que se aprende, usar a análise exploratória heurística, construir modelos de teste, considerar o desempenho a partir dos resultados do grupo e criar mapas de ação (PALLOF; PRATT, 2004).

Junto aos estudos voltados para aprendizagem colaborativa vêm se desenvolvendo aqueles que tratam do uso de tecnologias colaborativas, incluindo as tecnologias de informação e de comunicação, a multimídia e a telemática que permitem maior rapidez na criação de produtos e de trabalhos criativos. Nesse contexto, encaixam-se as pesquisas no campo da educação à distância com uso de tecnologias e interfaces lúdicas e interativas como as desenvolvidas por Lúcio Teles e por equipes de educadores que trabalham com fundamentos da aprendizagem colaborativa online, como a rede CTAR do Departamento de EAD da Faculdade de Educação da UNB e o projeto Proeja-Transiarte.

No desenvolvimento de pedagogias de aprendizagem colaborativa, Teles (2015) vem trabalhando sobre suas sete dimensões, observando seu desenvolvimento no ambiente online, com o intuito de enriquecer o processo de ensino aprendizagem, proporcionando aos alunos a internalização e a construção de conhecimentos cognitivos, pela interação interpessoal, por meio de interfaces lúdicas. No Proeja-Transiarte essa experiência é levada para o ambiente presencial, associando-se ao trabalho em grupos e ao desenvolvimento dos dez passos das oficinas de produção artística. Teles (2015) afirma que a aprendizagem colaborativa deve enfatizar o trabalho em grupo e a realização de tarefas conjuntas, promovendo participação e interação dos estudantes. Observa-se que a separação em dimensões surgiu de pesquisa na área de Aprendizagem Colaborativa online, identificando-se, nesse sentido, tópicos que ocorrem com maior frequência no processo de aprendizagem.

1.5 Dimensões colaborativas

As dimensões colaborativas da aprendizagem ocorrem e garantem a aprendizagem factual dos estudantes, sendo importantes para o processo de elaboração e gerenciamento de design e docência online. Por sua natureza, oferecem elementos para serem usados como promotores do desenvolvimento dos indivíduos, mas cabe entender como funcionam e se aplicam ao ambiente presencial da sala de aula, no contexto do trabalho em grupo e, mediante a construção e a resolução de situações-problemas-desafios, usando, para análise, as

considerações de Reis (2011) e os fundamentos da Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008; GASPARIN, 2008), uma vez que existem experiências bem-sucedidas com a aplicação deste modelo de aprendizagem online e poucas pesquisas sobre sua projeção em ambientes presenciais, surgindo a necessidade de investir no tema e verificar como as dimensões se processam no ambiente presencial, analisando como contribuem com a aprendizagem social, interativa e colaborativa.

No contexto da aprendizagem colaborativa, o aluno se situa no centro do processo educativo, assim como suas preocupações, interesses, necessidades, condições histórico-culturais, sociais, econômicas, psicológicas, afetivas e todo construto de conhecimentos já aprendidos e consolidados. A definição conceitual de aprendizagem colaborativa pressupõe uma desconstrução dos conceitos e dos paradigmas tradicionais, tecnicistas e positivistas ainda presentes no contexto educativo e na escola que atende aos interesses do capitalismo, e que, dentre outras questões, volta-se para a preparação para o trabalho, alimentando a dualidade trabalho intelectual e manual e as diferenças de classes. Nessa dimensão, estão presentes, muito marcadamente, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova que, do ponto de vista de Saviani (2003), apresentam entraves para o desenvolvimento de pedagogias de cunho político e social que visam à formação integral, multidimensional e pluricurricular. Bulgraem (2010) verifica que as teorias educacionais e pedagogias advindas destas, são construídas a partir dos estudos de Saviani (2007), da seguinte forma:

O método tradicional de ensino trazia em sua essência o autoritarismo total na figura do professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar, corrigir e ensinar a matéria, estabelecendo uma relação vertical entre professor e aluno, impossibilitando, assim, qualquer espaço em que o aluno pudesse se “impor”, explicitar o seu modo de entender o mundo. Na Pedagogia Nova, ao contrário da tradicional, tudo partia do interesse do aluno, o professor agiria somente como um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Assim sendo, a aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre alunos, o meio e o professor (BULGRAEM, 2010, p. 32).

Cabe, aqui, lembrar a crítica de Freire (1987), quando fala de Escola Bancária. Adorno (1972, p. 69) percebe que, sob a ótica tradicional, o professor se tornou um vendedor de conhecimentos e, ao mesmo tempo, o responsável direto pelos resultados “ineficientes”, pelos problemas educacionais como o fracasso escolar, a evasão e a repetência. As críticas à escola tradicional também foram feitas pelas teorias críticas e pós-críticas da educação que cuidaram de aspectos ligados aos currículos (SILVA, 1999), ao cientificismo relativo à prática e ao ensino, valorizando a técnica e a teoria, para transformar a prática em meio de reprodução das teorias. Tudo isso originando as críticas sobre reprodução, pois foi percebido que o Estado

utilizava a escola como um aparelho reprodutor de suas ideologias e estruturas, para preparar e separar trabalhadores, de acordo com as ocupações e funções no Mercado de Trabalho, fortalecendo assim, a estratificação social. Sobre este prisma, o sistema educativo é avaliado por Marrow e Torres (1994, p. 159), analisando as observações de Bowles e Gintis (1982), como incapaz de modificar as questões ligadas às desigualdades sociais criadas pelo sistema de produção capitalista, uma vez que o desenvolvimento pessoal seria regulado pelas condições e exigências do Mercado, pela propriedade e pelas relações de poder do capitalismo. No cenário da crítica ao tipo de educação tradicional e tecnicista que serve ao capitalismo, alienando o trabalhador pelo desconhecimento de sua condição existencial, pela exploração e pela acomodação enxertada nas práticas e na vida escolar, surgem, como relata Giroux (1986), as teorias de resistência que se apresentam como proposta para transformar o terreno educativo, modificando as práticas sociais, redefinindo os papéis docentes e discentes, propondo caráter socializador e transformador para a educação, a fim de que se mude a lógica de transformar o trabalho educativo em reprodução do trabalho fabril, o autor prossegue:

A tese central (das perspectivas radicais) é que as relações sociais que caracterizam o processo de produção representam uma força determinante na modelação do ambiente escolar. Bowles & Gintis estabelecem uma base teórica para essa posição e argumentam que a forma de socialização, e não o conteúdo do currículo formal, é que propicia o principal veículo para se inculcar nas diferentes classes de alunos as disposições e as habilidades que eles precisarão a fim de assumir seus papéis correspondentes na força de trabalho [...] No cerne destes estudos está o que se chama de “princípio da correspondência”. Em essência, argumenta que as relações sociais da escola e da sala de aula refletem as relações sociais do mundo do trabalho, sendo o resultado final a reprodução das divisões sociais e de classe necessárias à produção e legitimação do capital e de suas instituições (GIROUX, 1986, p. 83).

A Teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica também analisam a educação tradicional e tecnicista, discutindo o papel do professor e as condições concretas para promover aprendizagens, por meio da valorização e da vivência em situações cotidianas (naturais), a fim de que se desenvolvam aspectos de ensino que permitam a criação e a recriação de significados para as realidades experimentadas, a partir de suas próprias experiências e na sua interação com o meio físico e social. Sob o ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica que tem como elemento fundante o movimento dialético: prática-teoria-prática que ocorre de forma circular e processual, é fundamental que haja uma apropriação dos princípios e das ideias histórico-críticas, superando, nessa dimensão, a superficialidade teórica e o sincretismo de tendências educativas que oscilam e admitem a estrutura tradicional de ensino, incluindo os princípios escolanovistas e as pedagogias libertárias (propostas pelo anarquismo, por autores como Baktin,

citado por GALLO, 2007) que produzem mais confusão e dificuldades, impedindo que se construa um trabalho que extrapole o tecnicismo e a reprodução.

Para combater essas visões, é necessário que se desenvolvam noções historicizantes e consciência político- histórico-social para que se ampliem os olhares educativos, uma vez que a Pedagogia Histórico-Crítica se liga à teoria histórico-cultural e se estrutura por um método de ensino que tem como propósito estimular o professor a tomar iniciativas, com fulcro no diálogo, levando em consideração os interesses, as necessidades e as capacidades dos estudantes, assim como seu processo de desenvolvimento e características individuais para sistematizar os conhecimentos que se pretendem construir. Extrai fundamentos do materialismo-histórico-dialético que por sua vez, funda-se na interpretação da realidade, na visão de mundo, na práxis, na materialidade e na concreticidade, sendo a contradição, o princípio da dialética que parte da realidade empírica para alcançar abstrações (GASPARIN; PETENUCCI, 2008).

A inserção e a exploração dos conceitos teóricos, coloca o Proeja-Transarte não só no terreno da cientificidade, mas da estruturação político, histórico e social para delimitar mais largamente, as intenções de construir estratégias de conscientização e de transformação pela prática docente, representando o entendimento das complexidades presentes no terreno educativo e dos desafios no campo político e social enfrentados pelos estudantes da EJA, assim como pela escola pública, pela educação brasileira e todos os indivíduos que constituem a comunidade educativa. O campo conceitual também oferece prerrogativas para situar as pretensões em torno das aprendizagens colaborativas e do papel da colaboração que efetiva interações interpessoais, por meio das quais, culturas e conhecimentos se interligam.

1.5.1 Papel do Professor

O professor tem forte influência e importante função no processo de ensino aprendizagem, uma vez que é preciso desconstruir a tradicionalidade incorporada às práticas e às concepções educativas que marcam a identidade docente. Sob o ponto de vista de Teles (2008), que, para desenvolver um projeto unindo educação e informática online, adota as dimensões de aprendizagem colaborativa, o professor tem papel importante no design, no gerenciamento e na pedagogia do ambiente colaborativo online, assim como nos resultados alcançados, o autor acredita que é necessário que o professor se envolva ativamente em um modelo pedagógico de colaboração para assegurar o sucesso de sua disciplina e de seus alunos (TELES, 2015).

Na dinâmica do trabalho desenvolvido no Proeja-Transarte, tanto o professor regente, quanto aqueles que compõem o pesquisador coletivo exercem função mediadora, desafiadora e motivadora, uma vez que trabalham na mesma dimensão de colaboração com os estudantes, compartilhando conhecimentos e informações. Nas atividades de grupo, com foco na colaboração e no desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, o professor/mediador, precisa conhecer e estimular o desenvolvimento dos quatro pilares do projeto Proeja-Transarte: a colaboração, o processo de inclusão digital e social, o reconhecimento e a valorização da identidade cultural dos estudantes e a integração curricular entre conhecimentos, necessidades e interesses desses sujeitos com os currículos e saberes da EJA e do Ensino Profissionalizante.

No processo de levantar, identificar e resolver situações-problemas-desafios, professores e turmas trabalham juntos, o professor procura organizar o trabalho, propondo as discussões iniciais que acontecem na dinâmica dos “círculos de cultura” e auxilia na construção dos grupos, no uso de ferramentas computacionais e da arte para apresentar as soluções encontradas. Há um trabalho de parceria que propõe uma nova roupagem para o todo trabalho educativo. Nessa dimensão, pode-se afirmar que o professor assume papel integrador, organizador, motivador, de fazer circular informações, facilitando a comunicação entre os membros do grupo, além de auxiliar, como colaborador e coautor, nas etapas da produção artística, no planejamento e no design do trabalho, aprendendo a compartilhar com os alunos os momentos de construção, desconstrução e remodelação de conhecimentos e de situações cotidianas.

Na dialética da produção artística, professores e alunos ressignificam a prática e o cotidiano educativo, uma vez que a ação docente se constitui como base para a formação crítica, podendo contribuir com a construção de uma sociedade pensante; não obstante, o educador necessita assumir compromisso com aprender a aprender e aprender a ensinar, em um movimento dialógico e dialético (FREIRE, 1987). Na medida em que se supera a hierarquização entre professores e alunos, o ato educativo apropria-se dos princípios democráticos de igualdade, permitindo que ambos possam desempenhar papéis de complementação, representando o professor, a figura mediadora de aprendizagens que reconhece e constrói pontes para que o estudante possa atravessar níveis de desenvolvimento intelectual, social e cultural. Nessa perspectiva, Saviani (2003) verifica que há uma relação social de ensino entre professores e alunos, cujo objetivo é estudar os conhecimentos acumulados historicamente, com o fim de construir e de aprimorar novas elaborações do conhecimento, Bulgraem (2010) concorda com essa ideia, quando trata do papel do professor e do estudante, sob a perspectiva da teoria histórico-crítica, assim, “o ponto de partida da ação pedagógica não seria a preparação

dos alunos, cuja iniciativa é do professor, nem a atividade que é de iniciativa dos alunos, mas seria a prática social comum a professor e alunos” (BULGRAEM, 2010, p. 32) mesmo que hajam diferenças nos papéis desempenhados por professores e alunos, do ponto de vista pedagógico, onde se avaliam as questões de conhecimento e experiência.

Na medida em que o pesquisador atua como um mediador, ele interage com os estudantes, esclarecendo dúvidas, sugerindo leituras, respondendo perguntas, certificando-se de que o estudante compreendeu bem o tópico em questão (TELES, 2013), assim como os auxilia na escolha das situações-problemas-desafios, propondo e estimulando a reflexão sobre a cotidianidade, contribuindo para a desmistificação da realidade e para o afloramento e reconhecimento de situações conflituosas e problemáticas no contexto sócio-histórico-cultural e educacional, a fim de levá-los a construir caminhos e estratégias que promovam mudanças nesse cenário e o rompimento com a dinâmica da opressão e da minimização capitalistas. Essa perspectiva nos remete a Freire (1996) que enxerga o aprender do aluno como criação e liberdade, sendo imprescindível que a prática pedagógica promova sua autonomia, o que só acontece quando o professor respeita os construtos dos aprendizes e propõe uma relação dialógica, valorizando as produções para estimulá-los no sentido de aumentar a confiança em seu potencial criador. Com base nisso, os professores e o pesquisador coletivo do Proeja-Transarte orientam a formação de grupos, a distribuição de tarefas, a dedicação e a contribuição de cada participante do grupo, intermediando o diálogo e os possíveis conflitos que possam advir de lideranças impositivas que serão trabalhadas no decorrer do processo em grupo, a fim de que se transformem em lideranças democráticas pela mediação de opiniões divergentes, na busca de conduzir o grupo a um objetivo comum para atender às necessidades da maioria dos seus membros e despertar a interação e a participação de todos nas atividades propostas nas oficinas.

Teles (2013) defende a ideia de que a aprendizagem colaborativa tem que evitar a dependência dos alunos em relação ao professor; nesse sentido, é preciso trabalhar para que não se faça a reprodução de ideias autoritárias como as que descrevem o professor como o detentor dos conhecimentos, sendo, portanto, a autoridade máxima nos assuntos. É preciso enxergar o professor como fonte de conhecimentos, que está na mesma posição dos estudantes. Assim, cabe ressaltar, na aprendizagem colaborativa não é o professor que supervisiona a aprendizagem em grupo, mas o grupo, junto com o professor, que assume papel de mediador, que constrói estratégias para que todos se responsabilizem e realizem as atividades planejadas e organizadas em torno de objetivos comuns e da construção do conhecimento. O estilo, a função e o grau de envolvimento do professor com a aprendizagem colaborativa, assim como

alunos e professores interpretam a questão da autoridade e de poder para estabelecerem os patamares do relacionamento interpessoal são fatores que diferenciam um trabalho colaborativo de um trabalho cooperativo, tradicional, com foco no conteúdo e nas orientações/avaliações/concepções dos professores.

1.5.2 Escolha do Tópico, Definição e Duração do Trabalho em Grupo

Para Teles (2015), existem pelo menos três maneiras de escolher o tópico para o trabalho em grupo, considerando o ambiente virtual: de forma aleatória; cada indivíduo escolhendo um tópico (dentro do espectro dos objetivos da disciplina) e depois compartilhando com os demais que se agrupa, de acordo com o tópico escolhido (TELES, 2015). O professor discute com o grupo, valida o foco e o trabalho é iniciado. Como terceira estratégia, o professor também pode, baseado no perfil do aluno, escolher os membros e formar o grupo.

No contexto das oficinas do Proeja-Transiarte EP, o tópico é escolhido na medida em que se desenvolvem os primeiros passos da oficina de produção artística, durante a escolha do tema-gerador e da situação-problema-desafio. Após conversa e discussão crítica sobre sua realidade escolar, cultural e social, os estudantes podem apontar problemas, necessidades, interesses e situações que requeiram intervenção para produzir mudanças. O tema-gerador fornece elementos para a elaboração de uma situação-problema-desafio, para a qual buscarão solução presencialmente, utilizando recursos artísticos concretos e midiáticos. Assim, as soluções são transformadas em arte virtual.

A escolha do tema deve estar diretamente ligada ao currículo da disciplina. Com toda a turma disposta em círculo, o mediador, por meio de conversa informal, discorre sobre a Transiarte, falando sobre seu funcionamento e seus objetivos. Com a turma esclarecida, inicia-se o diálogo em busca do tema gerador. Em meio à discussão, debates e trocas de experiências, é definida a situação-problema-desafio que norteará os trabalhos e as oficinas com os alunos no decorrer do semestre. A partir desse tema maior, os grupos sugerem subtemas que desejam desenvolver e que devem estar necessariamente ligados à situação-problema-desafio central. Nessa dimensão também é definida a duração do trabalho em grupo.

É importante que o professor incentive a participação de todos os alunos, pois, quanto maior e mais intensa a participação, maior a possibilidade de se desenvolver um trabalho colaborativo e interativo. Dentro do grupo, os conhecimentos dos estudantes são socializados e a aprendizagem passa a ser colaborativa, na medida em que novos conhecimentos se inserem no repertório individual pelo coletivo, através da participação de todos os membros do grupo

pela exploração das experiências individuais, de forma coletiva, entendendo que o processo colaborativo é socializador de experiências (GRANOT; GARDNER, 1994).

1.5.3 Modelos pedagógicos de colaboração

Teles (2013) distingue dois tipos de organização de grupos: aqueles espontâneos, que são constituídos informalmente e os que dependem de uma estruturação e da orientação de professores (tutores, mediadores) para exercerem determinada atividade, no âmbito de uma disciplina ou curso. A aprendizagem colaborativa depende do trabalho desenvolvido pelos grupos estruturados. Partindo destes pressupostos, o Proeja-Transiarte adota um modelo pedagógico estruturado que se coaduna com o trabalho em grupo e com a resolução de problemas, contando com a mediação do professor e do pesquisador coletivo. O modelo adotado objetiva realizar algumas alterações no formato, na organização e na estruturação do ambiente da sala de aula, assim como interferir na dinâmica das interações entre os sujeitos. Assim, utiliza duas formas específicas de trabalho pedagógico: o trabalho em grupo e a metodologia de resolução de problemas.

Quando a turma é organizada em grupos, muda-se a dinâmica de organização da sala de aula. O modelo tradicional verticalizado que posiciona o professor à frente da turma como transmissor de conhecimentos e os alunos, enfileirados mecanicamente, para receberem informações, é substituído pela organização de alunos em pequenos grupos para facilitar maior proximidade entre eles, a troca de experiências e conhecimentos (valorizando os construtos culturais e o itinerário formativo de cada aluno) e a construção de novos conhecimentos, a partir da interação, do diálogo, do cruzamento de ideias, da pesquisa, da investigação e da busca de soluções para os problemas colocados. Nesse contexto, os professores transformam-se em coautores do processo de ensino-aprendizagem e mediadores que instigam a dúvida, o desafio, o questionamento e a construção coletiva de conhecimentos.

Essa nova organização se completa com os referenciais do modelo pedagógico que trabalha com a colaboração para que se construam aprendizagens com significado concreto para a vida dos estudantes, onde a colaboração se constrói no movimento de resolver problemas, constantes na realidade e em integração curricular, segundo Teles (2015, p. 07) “o modelo pedagógico de colaboração estruturada pode ser organizado em vários formatos que podem incluir jogos online, atividades de pesquisa, visitas e discussões virtuais em sites previamente estabelecidos, como os museus virtuais”. No contexto do Proeja-Transiarte é possível a

utilização de diversos formatos para promover a colaboração, o uso de jogos musicais, teatrais e simbólicos são mais comumente utilizados na construção do roteiro para o vídeo animado.

1.5.4 Formação dos grupos

Nessa dimensão, o professor e o pesquisador coletivo podem trabalhar sobre três possibilidades de formação de grupos: por afinidade pessoal, por afinidade de tema, ou por localização geográfica (proximidade/onde moram), levando em conta o tamanho do grupo e a modalidade onde a aprendizagem colaborativa se desenvolve, quer em ambientes online ou presenciais. Em ambientes presenciais, Bruffee (1999) afirma que os grupos devem ter no máximo seis componentes, e, no ambiente online, o indicado por Paloff e Pratt (2007) é a formação de pequenos grupos, considerando a especificidade das turmas ou o caráter dos grupos em formação, assim Teles (2015) afirma que em turmas online com trinta alunos, o interessante é que se formem trios, ou em cursos com um número grande de participantes, as turmas e os grupos podem ser compostos por não mais que trinta pessoas. Essa especificação do tamanho do grupo, se liga à necessidade de se manter a fluidez nos processos comunicativos e interativos e facilitar a circulação de informações, o diálogo, o consenso e a coesão entre os membros, em torno de assuntos discutidos, assim como na formação de lideranças positivas e a participação ativa e igualitária de todos. Nos grupos pequenos, torna-se mais fácil a tarefa de mediar os trabalhos e acompanhar os estudantes, reconhecendo suas necessidades, uma vez que os alunos aprendem a se auxiliar mutuamente, o que acaba diminuindo a busca do auxílio do professor e aumentando o nível de independência.

Apesar dessas classificações, pode-se afirmar que não há uma regra definida, a priori, para a estruturação de grupos no Proeja-Transiarte, uma vez que os estudantes podem se agrupar por eixos de interesse, por temas ou por situações-problemas-desafio, já que é feita a escolha de um tema-central para que todos os grupos da turma trabalhem sobre ele. Constitui-se uma das tarefas dos professores e pesquisadores orientar os grupos na distribuição de tarefas e delimitação de responsabilidades, sobre a compreensão da importância de cada membro para a conclusão das atividades. A partir disto, o trabalho em grupo se constrói em torno da perspectiva de mudanças na vida dos estudantes e de suas comunidades, por isso é preciso garantir um bom nível de integração entre os membros do grupo, diminuindo-se os “ruídos” e as dificuldades surgidas no processo de produção artística, dentre elas a delegação de responsabilidades e de funções para os membros, em torno de um objetivo comum, a resolução do problema,

priorizando-se a participação democrática desde a primeira etapa da construção em grupos, até o momento em que resultará em obras de caráter coletivo. (TELES, 2015)

A colaboração entre os membros do grupo é importante para que saídas possam ser produzidas artisticamente, saídas para os problemas detectados no cotidiano. Nesse sentido, deve haver um fluxo simétrico de ação para que a informação perpassa por todos os seus componentes. Essa informação precisa ser discutida, analisada, processada pelo grupo que a transformará em conhecimento enriquecedor da ação colaborativa. Tal simetria permite a fluidez das informações e um processo límpido de comunicação que facilita a criação quando acontece em espaços colaborativos, como percebe Veiga (2008, p. 272), o grupo colaborativo precisa de flexibilidade, devendo estar sempre aberto e preparado para rever os acordos, dependendo o êxito ou o fracasso dos trabalhos do grupo, da forma como os participantes enfrentarão as dificuldades e contradições presentes nas relações e interações interpessoais. Propor simplesmente o trabalho em grupo não é certeza de que ocorrerá construção coletiva e aprendizagem colaborativa. É necessário haver mediação do pesquisador, que, neste contexto, é coletivo, buscando-se, então, a formação da “consciência coletiva”, da necessidade de trabalhar em conjunto e em torno de um objetivo comum. A própria constituição do grupo para solucionar situações-problemas-desafios requer mudanças conceituais em relação à natureza das tarefas, dos objetivos que se pretende alcançar com as reflexões e com as construções artísticas/estéticas, assim como da natureza dos problemas e dos sujeitos. Tanto o contexto sócio-histórico-cultural e educativo, quanto os sujeitos sofrerão mudanças, reconhecendo, como Engels, que na medida em que o homem transforma a natureza, transforma a si mesmo, sendo o trabalho e seus instrumentos, os meios da transformação. (VIGOTSKI, 1998).

1.5.5 Consenso e coesão do grupo

Essa dimensão agrega alguns aspectos interessantes que devem ser observados na elaboração do trabalho em grupo, a fim de que o planejamento previsto no desenrolar das oficinas não se torne mecanizado. Sobre coesão, Teles (2015) afirma que esse aspecto depende da qualidade da tarefa executada. “A coesão do grupo pode ser afetada por dificuldades inerentes à tarefa e à forma como os seus membros tratam de resolver estas dificuldades” (TELES, 2015, p. 9). A aprendizagem colaborativa online baseada no trabalho consensual tem como resultado o acordo mútuo, firmado nos termos da colaboração que garante a expressão de opiniões e o desenvolvimento da habilidade de escutar o outro para aprender a respeitá-lo, assim “os grupos de trabalho se tornam mais engajados com a tarefa a ser executada, quando seus

membros, com assistência do docente, determinam os objetivos, os planos de ação e o produto final do trabalho” (TELES, 2015, p. 9). Para o autor, no trabalho de grupo em que se busca o consenso, foca-se em uma visão comum do que se deve fazer e de que caminhos seguir, facilitando a distribuição de poder e a tomada de decisões, com vistas à maior democracia e representatividade, despertando-se, assim, maior compromisso dos grupos com os objetivos firmados entre eles, a partir do objetivo comum.

Para se efetivar o trabalho colaborativo, mantendo-se a coesão e o consenso no trabalho em grupo, é preciso que os participantes trabalhem para alcançar os objetivos comuns, considerando que cada membro tenha seus próprios objetivos que se atrelam a seus projetos individuais, entretanto, há aqueles, com os quais os objetivos do projeto coletivo se inter-relacionam. Esta é uma questão de fundamental importância, pois, se houver diferentes objetivos sem que haja convergência entre eles, não serão construídas aprendizagens colaborativas. Teles (2012) e Cortelazzo (2000) destacam a importância da definição das tarefas desenvolvidas em grupo e a contribuição que cada participante deve ter no trabalho em grupos colaborativos, ou seja, o grupo tem uma tarefa e alguns objetivos comuns, cada um deve participar e produzir coletivamente, unindo esforços individuais em prol do coletivo. Concorda com essa afirmação, Dillembourg (1996, p. 3), ao observar que na colaboração ocorre um processo de “engajamento mútuo dos participantes em um esforço coordenado para a resolução do problema em conjunto”, não havendo uma hierarquização demarcada nas atividades desenvolvidas pelos grupos no contexto da aprendizagem colaborativa, nem no momento de definir as atribuições de cada membro, uma vez que trabalham de forma coordenada e síncrona, primando pela construção e manutenção da abordagem compartilhada de um problema.

Nesse sentido, no contexto do Proeja-Transarte, é preciso entender que os grupos partem de um objetivo comum (um eixo central ou uma situação-problema-desafio) para realizarem seu planejamento e traçarem suas estratégias de ação. Sob a perspectiva da aprendizagem colaborativa, a participação de cada componente do grupo acontece no trabalho coletivo, onde cada um precisa ter noção de sua importância para o resultado final do trabalho. Contudo essa é uma construção feita ao longo da realização das oficinas, mais precisamente durante os primeiros debates, onde se define a situação-problema-desafio, por meio de relatos e de troca de experiências para a elaboração do roteiro. Nas dinâmicas e nas atividades colaborativas, o professor orienta as tarefas, mas pede para que os membros do grupo se organizem e negociem, definindo seus papéis nos trabalhos. Além disso, incentiva a formação de lideranças e a participação de todos os membros nas tarefas propostas, principalmente nos momentos destinados à avaliação, onde passam a gerenciar seu desenvolvimento e

aprendizagem, por valores pontuados por eles, ao que se denomina autoavaliação. Em contrapartida, em atividades onde a cooperação é estimulada, o professor define as tarefas, coordena as atividades, define os papéis para os membros dos grupos e realiza as avaliações sobre padrões definidos por ele mesmo.

Segundo Teles (2013), para se chegar ao consenso, é necessário certo tempo. Grupos de trabalho se tornam mais engajados nas atividades, quando os membros têm a oportunidade de criar seus próprios objetivos, o plano de ação (roteiro) e o objetivo final. Para se criar consenso, é necessário ter um objetivo comum, um entendimento de como funciona o processo e um mediador para conduzir a discussão. Tanto o consenso quanto a coesão podem facilitar a redistribuição de poder dentro do grupo, na tentativa de evitar a monopolização por parte de alguns membros, levando à tomada de decisões mais conscientes e consistentes, mais coerentes com os temas e com os propósitos das atividades; estimula-se maior compromisso no grupo e maior foco no trabalho. A partir da argumentação e de uma dialética consciente, podem nascer produtos ricos e significativos para cada um dos participantes. Não é necessário que todos pensem da mesma forma, uma vez que não se espera unanimidade no trabalho, mas respeito às ideias e às opiniões divergentes. É imprescindível que o grupo, em processo de diálogo e debate, chegue a um objetivo comum, a fim de que a maioria seja contemplada com o tema escolhido.

1.5.6 Avaliação das atividades colaborativas

De acordo com Silva (2006, p. 27), avaliam-se os procedimentos desenvolvidos pelo grupo nas ações durante o processo, no desenvolvimento das atividades, nos aspectos subjetivos ligados ao compromisso dos alunos com as tarefas, nas mudanças evidenciadas em hábitos, comportamentos, atitudes e situações problemáticas, principalmente por se tratar de pesquisa-ação, uma vez que a metodologia só é adotada, mediante acordo e objetivo de mudança no contexto e na realidade dos participantes. Para Teles (2015) nas atividades que desenvolvem aprendizagens colaborativas podem ser usadas dois tipos de avaliação, a formativa, referindo-se ao desenvolvimento do grupo na realização dos trabalhos e a somativa que está relacionada ao produto final, sendo o professor responsável pelo feedback podendo utilizar vários aplicativos e funcionalidades como interfaces de registros (diários, fóruns de discussão, redes sociais como whatsapp e Facebook). O autor destaca a importância da autoavaliação envolvendo os alunos, os professores e os pesquisadores.

A avaliação formativa é processual, estando integrada aos objetivos das aprendizagens, assim, constitui o par objetivo-avaliação (VILLAS BOAS, 2004) que faz circular informações

importantes para a correção de erros e distorções, buscando o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Sobre esse prisma, entende-se que o Proeja-Transarte trabalha com avaliação formativa e somativa, sendo usadas “pelo professor da disciplina” durante todo desenvolvimento do trabalho em grupo e na apreciação do produto final construído pelos alunos. Esse professor pode atribuir uma quantidade x de pontos às atividades realizadas nas oficinas, assim como avaliar a participação e a produção de cada aluno, imprimindo valor e importância às atividades desenvolvidas no projeto e aos benefícios de aprendizagens construídas nesse espaço e nesse ambiente. O pesquisador coletivo se utiliza da avaliação processual, avaliando a participação, o envolvimento e a aprendizagem colaborativa, observando e apreciando os resultados das ações realizadas durante as oficinas, pela produção dos vídeos e dos trabalhos postados no site do projeto. A produção artística apresenta, com imagens, as respostas encontradas para as situações-problemas-desafios construídas no processo das oficinas. A avaliação está ligada aos objetivos do ensino e da aprendizagem colaborativa, numa interação cíclica (VILLAS BOAS, 2004). De acordo com o Currículo em Movimento da EJA, a avaliação no contexto da Aprendizagem colaborativa deve:

Estabelecer uma relação de autonomia com o educando, de possibilidades de diálogos com os novos conhecimentos. Considerando os sujeitos da EJA constituídos de saber e cultura, relacionados com o mundo do trabalho e em contínuo processo de aprendizagem, valorizando a diversidade e reconhecendo suas diferenças, a avaliação é parte integrante da práxis pedagógica e não deve distanciar-se das necessidades dos educandos, buscando cumprir seu papel social como modalidade, na formação da cidadania e na construção da autonomia destes sujeitos (DF, 2014, p. 21).

Ao final do ciclo de oficinas, realiza-se uma Roda de Conversa, onde os alunos fazem uma avaliação livre e depois direcionada, comentando e analisando sua experiência e suas impressões das atividades realizadas no Proeja-Transarte, apresentando pontos fortes e fracos do projeto, identificando aspectos que podem ser melhorados, assim como aqueles que precisam ser mantidos e neste caminho são incentivados a fazerem sua autoavaliação, levando todos os envolvidos com o projeto a realizarem uma autoanálise de seu desenvolvimento, envolvimento e compromisso com o projeto e com a aprendizagem colaborativa. As respostas para essas questões auxiliarão no estabelecimento de vínculos e de compromissos colaborativos futuros (CORTELAZO, 2000).

1.5.7 *Groupware* no Proeja-Transarte

Na aprendizagem online, o tipo de *Groupware* utilizado define a identidade do trabalho e seus resultados, uma vez que se trata de software apropriado para um determinado tipo de

trabalho em grupo. Teles (2012), com base nos conceitos definidos por Peter and Johnson-Lenz (1978), destaca que a interface do sistema online ou *Groupware* deve ser clara, límpida e consistente, intuitiva, de alta usabilidade com demais especificações técnicas ajustadas ao desenvolvimento de novas interfaces e sistemas da Web. A proposta é pensar em interestética ou a estética da interface para o design do ambiente online (Arantes, 2005). Sob essa perspectiva, o *Groupware* deve ser facilmente conectado à Web ou a qualquer outro site como Facebook, Twiter, blogs, revistas, jornais ou bibliotecas. De acordo com (TELES 2012), no contexto da aprendizagem colaborativa online que pode ser facilmente adaptada a ambientes presenciais, as funcionalidades disponíveis no *Groupware* devem incluir criações de grupos e subgrupos, de forma que o criador e tutor da disciplina disponha de diferentes opções para organizar, gerenciar e fornecer ferramentas apropriadas aos grupos, a fim de que melhorem seu desempenho no trabalho colaborativo. A participação em ambientes online criativos e interativos que funcionam em redes sociais auxilia no desenvolvimento de aprendizagens colaborativas.

Essa perspectiva tem sido experimentada no trabalho desenvolvido nas oficinas do Proeja-Transiarte, mediante o uso de computadores, tablets e celulares em sala de aula que permitem a exploração de aplicativos de redes sociais para uso em pesquisas, comunicação entre os grupos e alunos da escola, para apresentação e divulgação dos vídeos, enriquecendo os momentos de aprendizagem colaborativa. Há vários projetos e pesquisas acerca do uso de tecnologias e softwares na educação, entretanto, a maior parte está ligada à educação à distância e online. A etapa das oficinas onde mais se observa a presença de *Groupware* é a de edição das imagens e reprodução do vídeo animado, porém com a introdução do celular, alguns grupos têm utilizado o aparelho como instrumento de pesquisa, desde o momento em que se inicia a discussão sobre o tema-gerador.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROEJA-TRANSIARTE

Dando continuidade ao esforço de compreender o Proeja-TransiarTE dentro do contexto da Educação de Jovens e Adultos, observando-se sua relação com a TransiarTE e com as teorias educacionais voltadas para o desenvolvimento de processos de aprendizagem colaborativa, pela construção da colaboração entre os pares e da interação interpessoal, de viés social, histórico, cultural e crítico, este capítulo tem o propósito de estabelecer relação entre o Projeto e a Educação de Jovens e Adultos, preocupando-se também com a formação profissional. São apresentados conceitos importantes e uma breve descrição histórica dos desafios e contradições enfrentadas pela EJA no Brasil, até situarmos a proposta do Proeja-TransiarTE como possibilidade de inovação para os estudantes e para a escola que trabalha com esta modalidade de ensino.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos vem marcada por histórias de exclusão e seletividade, características do modelo de produção capitalista em que se constituiu a escola como instituição representativa e organizadora do Estado. Os métodos de ensino, assim como os objetivos da EJA sempre estiveram envoltos das ideologias, mitos e processos de naturalização que ajudaram a fortalecer o processo de alienação da força de trabalho. Para combater essas estratégias alienantes e domesticadoras, levantaram-se na história brasileira, movimentos de educação em torno do direito dos “excluídos” e dos “oprimidos”, como a iniciativa de educação popular encabeçada por Paulo Freire, a partir do sertão nordestino, cujas ideias influenciou uma geração de educadores e transformadores sociais no Brasil e fora dele (MARTINS; AGLIARDI, 2013). A principal luta desses movimentos direcionava-se à superação das ideologias e do senso comum, à construção de um processo de desalienação, de conscientização e de libertação do oprimido, reconhecendo na escola, um terreno de despertar de mentes, por onde é viável a superação das divisões de classe e da dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

Daí que a luta contra o sistema não se leva a cabo contra esta ou aquela ideologia, senão contra o caráter ideológico que possui sua própria estrutura (o que não impede que eventualmente se combata esta ou aquela ideologia, precisamente que tematiza e defende aquele caráter), como Marx e Engels colocam em relevo (BRASIL, 2011, p. 15).

A partir de uma perspectiva histórico-crítica, de cunho social torna-se possível pensar em projetos de ensino e educação que possam promover a emancipação dos sujeitos da alienação ligada aos modos de produção capitalista. Assim, que se faz necessário conhecer a

trajetória desta modalidade de ensino para entender os motivos porque se construiu a proposta do Proeja-Transarte.

2.1 A educação de jovens e adultos e a educação profissional no Brasil

Na década de 40, a partir de um conjunto de políticas públicas, a EJA foi ampliada e tomada como uma questão de âmbito nacional, criando-se, nesse período, o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), além da promoção de diversos eventos como o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A CEAA demonstrou entendimento da necessidade de integrar a formação acadêmica com a profissionalização, uma vez que organizou duas frentes de ação: uma que previa a alfabetização de grande parte da população e outra que pretendia a capacitação profissional, com atuação junto à comunidade. Em 1950, desenvolveu-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que foi extinta junto com as demais campanhas em 1963, a fim de que o Estado pudesse dar prioridade à educação de crianças e jovens (VIEIRA, 2004).

As discussões envolvendo educação de adultos e a necessidade de investimentos nessa modalidade de ensino não cessaram. Em 1952, foi lançada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que ficou conhecida como uma das instituições que mais promoveram o desenvolvimento na zona rural brasileira. Em 1958, realizou-se o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, destacando-se, nesse ambiente, a delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire fez parte, inserindo, no debate, a perspectiva de educação popular. Nesse Congresso foi discutida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que gerou a elaboração do Plano Nacional de Educação, extinguindo as campanhas nacionais de adultos em 1963. Na década de 60, houve um avanço nos movimentos de educação popular, com maior incidência nas regiões Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, onde os índices de analfabetismo eram maiores. Entretanto, com o golpe militar de 1964 todos esses movimentos foram proibidos, permanecendo somente o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado ao MEC e à Igreja Católica até o ano de 1966 (VIEIRA, 2004).

Na década de 1970, pretendendo acabar com analfabetismo em dez anos, o Estado ditatorial fundou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que não conseguiu atingir seu objetivo inicial, uma vez que, na década de 1980, ainda havia cerca de 25,5% da população acima de 15 anos, em condições de analfabetismo. O Movimento sofreu diversas

alterações em relação a seus objetivos, ampliando sua área de atuação para a educação comunitária e a educação de crianças. Em 1971, foi criado o ensino supletivo que objetivava a escolarização de um grande número de pessoas, com baixo custo operacional para satisfazer as necessidades de um mercado de trabalho competitivo. No entanto também não alcançou seus propósitos, devido à falta de apoio político e de recursos financeiros (HADDAD, 1991), além dos problemas metodológicos ligados a não exigência da frequência dos estudantes, que resultou em altos índices de evasão escolar (tornando-se um grave problema para o sistema de ensino brasileiro) e no aligeiramento da formação para alcançar rápida certificação e lugar no mercado de trabalho (HADDAD, 1991).

Esse período foi demarcado por movimentos em defesa da escola pública e da reestruturação do sistema educacional brasileiro para dar conta das novas demandas, uma delas foi o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) reunido para formular uma Nova LDBN, onde a EJA encontrasse respaldo legal, requerendo investimento e tratamento igualitário, considerando as demais modalidades de ensino. Em 1988 passa a vigorar a Constituição Federal da República do Brasil que dá garantia de gratuidade e obrigatoriedade à educação para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. No governo de Collor, com a justificativa de enxugamento da máquina administrativa, foi extinta a Fundação Educar. A partir de então, a responsabilidade com a EJA foi repassada para os estados e municípios (BRASIL, 2006).

A despeito de todas as alterações normativas iniciadas na década de 80 que operaram mudanças no cenário da educação, destacam-se aquelas voltadas para as modalidades de EJA e EP. Considerando o recorte histórico que engloba a década de 1980, Lemes (2013) traz à memória o processo de redemocratização iniciado no Brasil, com o qual contribuíram os movimentos populares, incluindo aqueles de educação popular. Nesse processo, em 1988, o Deputado Octávio Elísio apresentou Projeto de Lei nº. 1258/88 (BRASIL, 1988) à Comissão de Educação da Câmara, contendo oitenta e três artigos, dentre eles, aquele que propôs que a escola de segundo grau assumisse características de escola politécnica, entendendo a politecnia sob a perspectiva do “trabalho como princípio educativo, que possibilite não só a técnica, mas também a compreensão científica do objeto de estudo” (LEMES, 2013, p. 27-28). Nesse sentido, o trabalho seria associado à técnica e ao ensino profissional, vinculado à Educação Básica, fragmentando e limitando a formação dos trabalhadores a requisitos técnicos. O Projeto de Lei acirrou o debate sobre que funções a escola e o ensino deveriam assumir no novo modelo de sociedade que vinha se firmando, mesmo que pretendesse organizar a escola de segundo grau, mantendo objetivos tecnicistas e tradicionais.

No início dos anos 90, constituiu-se, como já mencionado, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) formado por vinte e seis (26) entidades sociais ligadas à educação, para apontar sugestões, considerando necessidades e interesses da sociedade e construir uma Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Lemes (2013) informa que o Fórum apresentou o manifesto contendo seis preceitos basilares para a produção da Lei, destacando-se aquele que elegeu o modelo de escola unitária para organizar didática e pedagogicamente a instituição:

a) Escola pública como instância privilegiada na formação comprometida com uma transformação social; (b) Gestão democrática na escola e no sistema; (c) Escola Unitária, como organização didático-pedagógica, tendo o trabalho como princípio educativo; (d) Investimento dos recursos públicos na educação pública; (e) Padrão Universal de qualidade da escola pública; (f) Valorização dos profissionais da educação: excelência na formação dos educadores e piso nacionalmente unificado (LEMES, 2013, p. 29)

Em razão das mudanças ocorridas no cenário político e econômico brasileiro, o processo de construção da LDBN, até então democrático, foi apressado e substituído por um projeto de autoria do professor Darcy Ribeiro que, procurou costurar diversas ideias para atender ao mesmo tempo, as exigências neoliberais que caracterizaram o governo de Fernando Collor e mais tarde o de Fernando Henrique, atendendo também aos princípios e compromissos legais firmados internacionalmente, por acordo, após a Conferência Mundial de Educação, realizada em Jontiem, em 1990 e as propostas do FNDEP, apresentadas pelo PL, que foram aprovadas através da Lei nº 9394 em 1996, fundada nos quatro pilares que teriam que sustentar e orientar os sistemas de ensino dos países signatários da Declaração de Jontiem, ou seja: aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (OSTERNE; JIMENEZ, 2013).

A Nova Lei continha avanços e muitos pontos polêmicos, uma vez que tentou agregar, ideias divergentes sem, contudo, refletir sobre as impossibilidades de se concretizar algumas propostas, dentre elas, a de pretender conciliar princípios fundantes da politecnia (SAVIANI, 2003) e da escola unitária (GRAMSCI, 1991), o que provocou e continua provocando discussões e confusões no campo da prática pedagógica, quando os docentes não conseguem distinguir uma proposta da outra, nem delinear, teórica e filosoficamente, sua atuação pedagógica. Na verdade, são expostos princípios de dois modelos de educação e duas perspectivas de sociedade: a politécnica e a escola unitária. Para Lemes (2013), a escola unitária, sob a perspectiva marxista, representaria um projeto de sociedade centrada no trabalho como princípio educativo, como descreve:

A escola unitária representa nessa conjuntura a consolidação de um projeto de sociedade que tenha como centralidade o trabalho entendido na perspectiva marxista, como destacado por Engels (1974, p. 171): “condição fundamental primeira de toda vida humana”. Na contramão da lógica das relações sociais capitalistas nas quais homens e mulheres são divididos entre os que pensam (os intelectuais) e os que fazem (os operacionais), ter o trabalho como princípio educativo é considerar que todos os seres humanos, independentemente de sua classe social têm o direito a uma educação que integre pensar-fazer. Para Gramsci (1978, p. 125) “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social”. Novas relações sociais contrárias à lógica hegemônica de divisão social do trabalho no capitalismo (LEMES, 2013, p. 28).

Gramsci (1991) definiu em seu livro ‘Os intelectuais e a organização da cultura’, a escola unitária como sendo um projeto de via unitária que ancora seu currículo tanto em conhecimentos gerais, possuindo matiz intelectual; como em conhecimentos manuais e técnicos, de modo a superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual, possibilitando o início de mudanças nas “[...] relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida” (p. 125).

O conceito de politecnia nasceu com o sociólogo alemão Karl Marx (1996) na primeira metade de 1800. Marx dedicou-se a compreender e a intervir na realidade imposta pelo processo de industrialização e de implantação do capitalismo. A necessidade percebida pelo sociólogo passou a ser objeto de estudo de vários educadores e sociólogos. Rodrigues (2008) assinala que o objetivo do capitalismo seria a fragmentação e a fragilização dos trabalhadores, a fim de fortalecer os mecanismos de exclusão e de exploração inerentes ao processo de industrialização, a começar pela escola, afirma que, enquanto houver educação que pretenda a divisão social do trabalho, haverá a necessidade de uma concepção embasada na politecnia de Karl Marx. Partindo dessa compreensão, um grupo encabeçado por Saviani construiu uma proposta pedagógica, como método para promover a reflexão sobre a formação humana, a partir da formação politécnica, neste sentido é enxergada à semelhança de “um desejo no campo educacional que parte do desejo mais amplo de superação total da exploração do homem pelo homem, onde o desenvolvimento de um é condição e possibilidade do desenvolvimento de toda a humanidade” (RODRIGUES, 1998, p. 80). Nesse sentido, a proposta de escola politécnica necessitaria de embasamento “em práticas pedagógicas concretas para romperem com a profissionalização estreita, por um lado, e com uma educação geral e propedêutica, livresca e descolada do mundo do trabalho, por outro” (RODRIGUES, 1998, p. 117).

Saviani (2007) afirma que o foco da ação deveria ser a formação de homens totais, em detrimento da formação de homens parciais, esvaziados e alienados e, que, no âmbito da escola, não importando a terminologia utilizada, “unitária, omnilateral ou politécnica” (FRIGOTTO, 1993, p. 41) tenha como horizonte de luta, uma escola “unitária, universal, pública e laica” a

todos (FRIGOTTO, 1988, p, 455). A politecnia objetiva formular um projeto socialista-revolucionário de uma nova sociedade por um lado e, por outro, impedir a sua ‘naturalização’, ou a confusão com o termo polivalência, utilizado por tecnicistas e liberais para formar unilateralmente, de forma fragmentada os sujeitos, com vista à adequação social para o mercado de trabalho, propostas tayloristas e fordistas. Por meio dos estudos sobre os escritos de Marx, Saviani (2007) afirma que o sociólogo usou, primeiramente, a palavra politécnica junto com a palavra tecnologia. Compreendendo não só o sentido etimológico do termo, mas sua função social, o autor, observa que, enquanto politécnica vem da união de poli e téchne, onde o primeiro termo indica muitos, múltiplos e o segundo, conhecimento da prática para a realização de uma tarefa, a politécnica significa, literalmente, múltiplas técnicas, na mesma direção, tecnologia se refere ao estudo da técnica, ciência da técnica ou técnica fundada cientificamente, fazendo mais sentido o uso da palavra politécnica em lugar de tecnologia (SAVIANI, 2007).

Em contrapartida, Manacorda (1990) e Paolo Nosella (2004) afirmam que o termo tecnologia seria mais adequado para explicar a completude da formação dos trabalhadores e dos homens, uma vez que politecnia referenda a prática, o que tende para a polivalência e para o agrupamento de várias técnicas desarticuladas e a tecnologia reside na união teoria e prática dos conhecimentos. Para Frigotto (1988, p. 444), a escola que pretende assumir os princípios da politecnia tem “que ser uma escola que aceita o desafio da modernidade” que se revela na tentativa de “formar e reformular-se, refletindo as novidades e (im) possibilidades, fortificando os debates nascidos em Marx com as discussões, atuais tendo em vista a realidade social e produtiva”. Machado (2016) destaca a importância da construção de propostas capazes de transformar o caráter do trabalho pela formação da consciência socialista, mediante a criação de condições objetivas e subjetivas para que o trabalho possa mediar novas relações sociais, de liberação da força criadora do povo e do seu poder. Nesse sentido, estabelecer relação entre o trabalho e a educação requer uma força de articulação entre os processos educativos e os sociais, visando à transformação e a emancipação humana e social. Em síntese, pode-se afirmar que a proposta de politecnia concebe o trabalho como princípio educativo e luta para que não haja mais diferenciação entre trabalho manual e intelectual. Nesse sentido, Saviani (2008) entende que a escola deve construir estratégias para formar integralmente, o indivíduo para que se liberte das condições alienantes impostas pela exploração do capital através do trabalho, onde a união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderia ocorrer se houvesse a socialização dos meios de produção, pondo-se todo o processo produtivo a serviço da coletividade e do conjunto da sociedade. Sob o ponto de vista marxista, o conceito de politecnia prescinde do entendimento

de que deva haver união da escola com o trabalho, da instrução intelectual com a produção material, configurando assim, a unificação da instrução.

Para Manacorda (1990), Marx se opõe à instrução para o trabalho dentro da fábrica capitalista porque nota que a indústria não tende para desenvolver a omnilateralidade, divergindo da compreensão de Gramsci que propõe os comitês de fábrica, cujo objetivo é formar intelectuais para conduzirem o processo de transformação social, rumo à construção de mudanças em direção ao socialismo. As discussões acerca dessas divergências teóricas estão longe de serem finalizadas, na medida em que as demandas sociais apontam novas necessidades e investimentos pedagógicos. Quando se trata de integrar EJA com EP, levanta-se a polêmica sobre que tipo de formação pretende-se oferecer a esses estudantes, se uma formação uni ou omnilateral, que pense na multidimensionalidade dos sujeitos e nas múltiplas necessidades sociais, culturais e históricas que estes estudantes têm que enfrentar no cotidiano e na vida escolar, ou na preparação para o trabalho, respondendo às demandas do Mercado.

As implicações da perspectiva filosófico-educacional adotadas definem concepções, comportamentos, paradigmas e conceitos que se expressam nas práticas educativas. As práticas tecnicistas, cognitivistas e comportamentais (behavioristas com tendência a uniformização, a classificação e a seleção de pessoas, de padrões e de comportamentos individuais e sociais) ainda estão presentes no contexto escolar, onde também se infiltram concepções sócio-interacionistas, construtivistas e histórico-culturais, correndo o risco de interpretação equivocada, somente pela troca ou substituição vocabular. O que se pretende é a transformação de posturas, a ruptura e a desconstrução de conceitos, pré-conceitos, valores e padrões usados para reforçar a lógica excludente, classificatória e desigual da educação burguesa/capitalista que sustenta um sistema, prestando um desserviço ao indivíduo, no que se refere a sua formação integral e a sua constituição como “sujeito da história” que constrói a História e a modifica com sua ação crítica, reconhecendo e enfrentando política, social e culturalmente, as engrenagens do sistema capitalista, e, mesmo ainda inserido nele, não o aperfeiçoa, mas luta para superá-lo.

Ainda que, no campo normativo, não haja uma clara definição do tipo de educação ou de perspectiva que possa dar identidade à EJA, este estudo se propõe a buscar significação para a ação educativa que se desenvolve no bojo dessa modalidade de educação, considerando o público atendido e as diversas necessidades experimentadas por eles, no seu itinerário formativo. O Currículo em Movimento construído coletivamente com a participação de professores, especialistas, representantes de estudantes, da comunidade escolar e de entidades educativas, afirma que a EJA é:

Uma modalidade de educação destinada a pessoas jovens, adultas e idosas, trabalhadoras com empregabilidade ou não, que não iniciaram ou interromperam seu percurso formativo escolar em algum ou em diferentes momentos de sua trajetória de vida... Essas pessoas, sujeitas de saberes, encontrando-se muitas vezes à margem da cultura letrada e do acesso aos bens culturais e sociais pelos mais variados motivos relacionados às condições sociais e econômicas, retornam para a escola buscando iniciar ou dar continuidade ao processo de escolarização interrompido, em geral, mais de uma vez... Constitui uma possibilidade de organização do conhecimento formal com vistas à elevação da escolaridade, à possibilidade de ascensão social, econômica e acadêmica. Para atender a essa demanda tão específica, faz-se necessário um currículo voltado às singularidades da pessoa jovem, adulta ou idosa com a diversidade presente em suas origens e culturas (BRASIL, 2013, p. 12).

O Livro da Coleção Educação para Todos (2007) EJA considera que essa modalidade de ensino seja capaz de equalizar oportunidades e colocar os estudantes em condições de igualdade, em relação ao direito de acesso, permanência e inserção, tanto no universo da escolarização, quanto no social, sendo compreendida como parte do processo de formação continuada dos cidadãos, não como uma etapa final ou como uma oferta de cunho assistencialista que transforma o ensinar e o aprender em “faz-de-conta”. Além disso, destaca a função transformadora do processo de aprendizagem que pode ser construído no bojo da EJA, admitindo, e até mesmo incentivando, mudanças na realidade histórico-cultural e social, assim como na sua condição de sujeito frente à sociedade. É possível entender essa posição a partir de suas afirmações:

A EJA constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizando oportunidades educacionais e resgatando a dívida social para com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar. Compreendida enquanto processo de formação continuada dos cidadãos, a EJA deve, pois, configurar-se como dever do Estado e receber apoio da sociedade. Fundada nos valores da democracia, da participação, da equidade e da solidariedade social, a EJA deve permitir aos educandos mudar a qualidade de sua intervenção na realidade. Seu objetivo primeiro é, pois, a construção de novas formas de participação e de exercícios pleno e consciente dos direitos de cidadania. A formação para o trabalho, entendida como uma das dimensões da educação continuada de jovens e adultos deve articular-se à educação geral e atender aos fins da educação nacional (BRASÍLIA, 2007, p. 27).

A EJA foi normatizada em 1996, através da LDBN, sendo definida pelo artigo 37, na seção V, como a modalidade que se destina aos que não tiveram acesso ao ensino ou que precisaram suspender os estudos, não lhe dando continuidade em idade regular, tendo o propósito de permitir o retorno desses alunos ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, como define o texto régio:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento, incluído pela Lei nº 11.741, de 2008 (BRASIL, 1996).

Uma das preocupações da EJA é com a qualificação e com o aperfeiçoamento profissional dos jovens e adultos trabalhadores, para isso, precisa investir em estratégias de integração entre essas modalidades. Os alunos do Ensino Médio têm acesso à EP e técnica concomitante ao curso ou após o término deste. Já pela especificidade do público da EJA, a maior parte trabalhadora, não é possível que o aluno frequente uma escola técnica, uma vez que o trabalho é sua prioridade. Observa-se que, no âmbito legal, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação preocupa-se com a construção curricular da EJA, e assim define que o currículo deve:

[...] ser construído a partir do conjunto das relações sociais estabelecidas pelos trabalhadores, pelo setor produtivo e pela sociedade. Nessa construção, precisa-se levar em consideração os conhecimentos, as experiências dos sujeitos, bem como suas diversidades. Dessa forma, o currículo precisa expressar claramente essas relações nos seus princípios, programas e metodologias e não se constituir apenas como uma série ordenada de conteúdos (BRASIL, 2009, p. 28).

Para regulamentar a integração entre EJA com a EP, firmam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº. 6/2012 do CEB/CNE) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006. Nesta mesma dimensão, a Resolução nº. 6/2012 e o Decreto nº5 corroboram para a consecução da Lei nº 11.741 de 2008 que acrescentou emenda à LDBN/96 prevendo a articulação entre EJA e EP, objetivando a criação de cursos voltados para a construção de habilidades e de competências para qualificar profissionalmente os estudantes.

No DF, a EJA é ofertada pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), por meio de cursos presenciais e à distância. A idade mínima para ingresso é de 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio. É ofertada por meio de cursos presenciais e à distância na SEEDF, havendo exames oficiais de certificação pelo ENCCEJA (Ensino Fundamental) e pelo ENEM (Ensino Médio) ofertados pelo Ministério da Educação. A EJA presencial se organiza em três segmentos, sendo o primeiro relacionado ao EF, anos iniciais (1º ao 5º anos) com duração de quatro semestres e carga horária de mil e seiscentas (1.600) horas;

o segundo, referente ao EF que corresponde aos anos finais (6º ao 9º anos) com duração de quatro semestres e carga horária de mil e seiscentas (1.600) horas e o terceiro segmento que se refere ao EM com duração de três semestres e carga horária de mil e duzentas (1.200) horas. Essa organização segue as orientações da Resolução nº 1/2012 do Conselho de Educação do DF (CEDF), que imprime características específicas à EJA, diferenciadas das demais modalidades de ensino, para atender aos objetivos principais de sua organização. Segundo essa Resolução, a EJA pode se organizar em períodos, segmentos, semestres e fases; realizar matrícula por componente curricular ou por outra forma de organização, em qualquer época do ano; adotar currículos flexíveis e diversificados, como o Currículo em Movimento; utilizar diferentes formas de avaliação e de frequência, a fim de adequar-se à realidade dos jovens e adultos. As matrículas no DF são feitas em três passos: inscrição pelo canal do telematrícula (156), semestralmente; divulgação da listagem, depois das matrículas feitas no sítio da SEEDF, na CRE e nas escolas para efetivação, mediante comparecimento às instituições em que as vagas foram concedidas.

Os Centros de Estudos Supletivos Asa Sul, CESAS ofertam EJA em EAD nos três segmentos, com carga horária específica, assim, para o 1º segmento (anos iniciais), são mil e duzentas (1200) horas; para o 2º segmento (EF /anos finais) são mil seiscentas e quarenta (1640) horas e para o terceiro segmento (EM), um total de mil duzentas e setenta e cinco (1275) horas. É também desenvolvida por um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e pelo E-Proinfo, um software público, desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) realizado pelo Ministério da Educação, contando com o acompanhamento de professores tutores, por meio do AVA e, presencialmente, nos plantões de atendimento no CESAS. No ano de 2014 a SEEDF ofereceu turmas de EJA em cento e catorze unidades escolares pertencentes à rede pública de ensino do DF. De acordo com os dados do Censo Escolar realizado pela SEEDF, no segundo semestre de 2015, foram feitas quarenta mil, cento e oitenta e oito matrículas (40.188) contabilizando mil duzentas e trinta e três (1223) turmas, no DF e em Ceilândia, lócus da pesquisa, foram realizadas sete mil, trezentos e vinte e três (7.323) matrículas, totalizando cento e oitenta e nove (189) turmas. O quadro 1, discrimina a quantidade de matrículas e turmas em cada segmento escolar, assim:

Quadro 1 - Oferta EJA 2015 – DF e CEILÂNDIA

LOCAL	SEGMENTOS	TURMAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS
CEILÂNDIA	PRIMEIRO	30	626
	SEGUNDO	75	3209
	TERCEIRO	84	3488
DISTRITO FEDERAL	PRIMEIRO	273	4.414
	SEGUNDO	479	16.922
	TERCEIRO	471	18.852
TOTAL		1123	40.188

Fonte: SEEDF, Censo escolar, 2º semestre, 2015.²

Apesar da implantação de políticas públicas de combate ao analfabetismo, de investimento na educação básica e séries iniciais, buscando a universalização do ensino, maior número de vagas e pessoas na escola, ainda é grande o número de analfabetos no DF e no Brasil, assim como é alta a taxa de evasão escolar segundo o IPEA (2015). Embora se evidencie uma queda nos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional, o Brasil ainda contabiliza quase quinze por cento da população acima de quinze anos, em situação de analfabetismo. Esse índice é alarmante, pois cresce, na medida em que aumenta a idade dos estudantes. Quanto mais velhos, menor a probabilidade de retornarem e permanecerem na escola. Pela pesquisa realizada pela PDAD em 2011, o índice de analfabetismo no DF era de dois, zero três por cento 2,03%, que corresponde a cinquenta e um mil, novecentos e sessenta e sete (51.967) pessoas. Em relação ao EF e EM, a pesquisa indica que oitocentos e quarenta e quatro mil e seiscentos e vinte e três (844.623) habitantes do DF com quinze anos ou mais não concluíram o EF; vinte e nove, trinta e três por cento (29,33%) possuem o EF incompleto; 9,12% têm o ensino médio incompleto.

Revela ainda que sessenta e nove, trinta e quatro por cento (69,34%) da população do DF não estuda. Corrobora com essa informação a publicação denominada Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 16/11/2011, que revela o índice de analfabetismo no DF de três e meio por cento (3,5%), o que corresponde a sessenta e oito mil, cento e quatorze (68.114) pessoas de quinze (15) anos ou mais de idade que não sabem ler

² Notas: 1- Incluídas na CRE PP/Cruzeiro o PROEM - Esc. Parque da Cidade, Escolas Meninos e Meninas do Parque; Escola da Natureza e CIEF - Centro Integrado de Educação Física. 2- Incluídas as Instituições Educacionais vinculadas às suas respectivas CREs: as Escolas Parque, Centros Interescolares de Línguas; Centro de Educação Profissional (CEP) - Escola de Música de Brasília; CEP - Escola Técnica de Saúde de Planaltina; CEP - Escola Técnica de Ceilândia e CEP - Escola Técnica de Brasília.

e escrever. O Currículo em Movimento verifica que os estudantes da EJA carregam as marcas de exclusão social, assim como da diversidade e multiplicidade de histórias:

Os estudantes da EJA trazem a marca da exclusão em sua história de vida e não é demais destacar sua característica de sujeitos da classe trabalhadora nos mais diversos contextos que esta condição lhes impõe... São sujeitos marcados pela diversidade, seja em suas trajetórias pessoais ou mesmo em suas especificidades de atendimento. Pessoas jovens, adultas, idosas; em cumprimento de medida socioeducativas; com restrição de liberdade (sistema prisional); população em situação de rua (vulnerabilidade social); sujeitos com necessidades educacionais especiais diagnosticadas ou não; integrantes de movimentos sociais e populares; trabalhadores da cidade e do campo. Portanto, a EJA é a representação viva, na escola, da complexidade, diversidade e pluralidade da sociedade brasileira (BRASÍLIA, 2013, p.12).

Basta que se realize uma pesquisa na internet, usando um celular smartphone, um iphone ou tablet, buscando as expressões: “agressão a professor” ou “agressão a alunos” para que se evidenciem inúmeras situações de desrespeito que modificam o status, a identidade, o papel e a função social da escola e de seus agentes. Esses também são elementos que têm transformado a realidade escolar e têm dificultado o trabalho do professor, assim como sua motivação para investir em metodologias de ensino “inovadoras”:

Na escola, não raras vezes, os jovens e os adultos enfrentam o desafio de aceitá-la tal qual está posta e fazem um esforço gigantesco para atingir a resignificação de si próprios, superando marcas desagradáveis de experiências superiores, de insucesso (pois muitos já frequentaram escola). Os jovens e adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente abandonam a escola. Esses jovens e adultos abandonam histórias longas de negação de direitos, histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde a identidade coletiva racial, social e popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA, que passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas (BRASIL, 2013, p.12).

Por essas razões é tão importante conhecer o contexto escolar, as necessidades dos professores e dos estudantes e sensibilizá-los para que reconheçam os problemas que se manifestam e emperram o processo de ensino e aprendizagem. Compreender as dimensões da Educação de Jovens e Adultos requer o desenvolvimento de práticas curriculares capazes de “incorporar as especificidades e a diversidade cultural presentes no universo dos jovens, adultos e idosos” para criar “situações ou estratégias de aprendizagem que dialoguem com seus saberes, conhecimentos, experiências e projetos de vida” (BRASIL, 2013, p.12).

CAPÍTULO 3 – MAPA DA PESQUISA

A pesquisa realizada com os três grupos de estudantes da Educação de Jovens e Adultos considerou a historicidade desses sujeitos, assim como das escolas em que estavam inseridos, neste sentido, foi necessário realizar um levantamento estatístico para caracterizar as instituições escolares e a cidade em que estavam inseridas, para isso, foram analisadas pesquisas da Codeplan, como a PDAD, que forneceram dados, informações, gráficos, tabelas e quadros relacionados ao tema estudado, servindo para auxiliar na compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes e professores da EJA e pela equipe de pesquisadores coletivos do Proeja-Transiarte, todas essas informações compõem o capítulo que se segue.

A cidade de Ceilândia foi escolhida como chão para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa Proeja-Transiarte por já possuir uma história de produção científica, de forte empiria. Angelim (2012) relata sua experiência com alfabetização de adultos pelo Método Paulo Freire, no Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (CEPAFRE), construída em parceria com outros professores e mestrados da UNB, desde o ano de 1985, período em que foi iniciado o trabalho com alunos da Escola Normal de Ceilândia, onde foram estruturados círculos de cultura em toda região, com o fim maior de combater o analfabetismo. Nesse período, havia 3 complexos regionais na cidade de Ceilândia, ficando a Escola Normal sob a tutela do Complexo “A” que teve em sua direção, o professor Erasto Fortes também comprometido com os movimentos de luta e organização da Educação de Jovens e Adultos. Ele aprovou e apoiou o projeto de Alfabetização Popular Paulo Freire que seguia a orientação pedagógica de mestrados da Faculdade de Educação da UNB, contando com o envolvimento de normalistas como estagiários para alfabetizar a comunidade, como descrevem os mestrados envolvidos com o projeto, nesta ocasião:

Em maio de 1985, quando a nova direção eleita do Complexo “A” de Ceilândia (Prof. Erasto Fortes Mendonça) iniciou o processo de participação efetiva da comunidade (líderes de associações locais) na decisão de oferta de serviços educacionais de seu interesse, a alfabetização de adultos foi indicada como necessidade urgente e o “método” Paulo Freire como o mais eficaz da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB (ANGELIM; COUTINHO; FORTES, 1990, p. 35-38).

A cidade de Ceilândia apresentou o projeto piloto de Alfabetização pelo método Paulo Freire, que foi se estendendo a outras cidades do DF. Seus resultados influenciaram o processo coletivo de formulação da Proposta Curricular da Fundação Educacional do DF que foi aprovada pelo Conselho de Educação do DF.

Em 1986, em decorrência de problemas políticos relacionados à educação, os diretores eleitos e comprometidos com a referida “experiência piloto” foram exonerados e a FEDF retirou o apoio ao Projeto de Alfabetização realizado em Ceilândia, entretanto, ele continuou, fora da escola, com a participação de estudantes do Grupo de Jovens Em Busca de Algo Mais (JEBAM). Em 1987, após estender e organizar projeto de alfabetização no Paranoá, atendendo às reivindicações do movimento popular do Paranoá, a UnB, pelo Decanato de Extensão, apoiou a alfabetização de jovens e adultos em Ceilândia, construindo parceria com a Fundação Rondon. No ano de 1988, mantendo a parceria com a Fundação Rondon, a UNB/DEX firmou novo convênio com a Fundação Educar, “resultando na mobilização de jovens estudantes como alfabetizadores de Ceilândia, que ao final, alfabetizaram 1.182 pessoas” (CEPAFRE, 2013). Desde 1989, a UNB e o Movimento Social GTPA/Fórum EJA/DF se empenham para minimizar os índices de analfabetismo no DF, investindo em projetos que se fundam nos princípios da educação libertadora que é voltada para as classes populares, mantendo vivas a chama e as ideias de Paulo Freire, dando continuidade aos investimentos dessa área, na cidade de Ceilândia.

Atualmente, o CEPAFRE continua ligado à UNB, atendendo alguns grupos de alfabetizando espalhados pela cidade de Ceilândia e no DF, o Fórum GTPA estendeu sua atuação para além do apoio às iniciativas de alfabetização, envolvendo-se em várias frentes que tratam da Educação de Jovens e Adultos, somando conquistas nessa área e ampliando seu nível de interferência nas esferas públicas e políticas que tratam e são responsáveis por essa modalidade de ensino, estendendo-se por vários estados do território nacional. Entretanto, mantém o apoio e presença constante à iniciativas de educação voltadas para superação de dificuldades ligadas à EJA no DF e, na cidade de Ceilândia, como a iniciativa do Proeja-Transiarte.

A população de Ceilândia também tem suas especificidades que chamam atenção para que propostas de ensino voltadas à educação popular, com caráter emancipatório sejam desenvolvidas em suas escolas, uma vez que é uma cidade constituída por população carente, de trabalhadores inseridos ou não no Mundo do Trabalho, composta por muitas famílias pobres e/ou na linha da miséria, com núcleos familiares desestruturados e recompostos e, com grande número de pessoas fora da escola, desde crianças a adultos mais velhos. Há também um bom número de indivíduos fora da idade escolar e com dificuldades de aprendizagem. A maior parte das escolas está bastante sucateada, pois são antigas, necessitando de reformas e de melhorias nas instalações físicas, assim como nos materiais pedagógicos e ambientes oferecidos aos alunos.

Há um índice de criminalidade muito grande na cidade de Ceilândia que tem alcançado as escolas e preocupado professores e comunidade escolar, aumentando os riscos para todos e a necessidade de maiores investimentos psicopedagógicos para tratar com problemas ligados à

violência no ambiente escolar e violência doméstica, a exemplo. Sob um ponto de vista sócio-político e econômico é possível afirmar que o aumento da marginalidade e da violência esteja ligada aos índices de miséria, pobreza e desemprego, mesmo que tenham se intensificado as políticas públicas assistências (programas assistencialistas) para garantir condições mínimas de subsistência a essas famílias, prova-se que sem investimentos sérios na melhoria das condições de vida e na garantia dos direitos fundamentais como trabalho, moradia digna, educação, saúde, segurança, transporte, lazer, saneamento básico, dentre outras garantias, não é possível resolver os problemas resultantes das desigualdades sociais acirradas pelo capitalismo.

Sobre o entendimento de toda essa realidade e contexto sócio-cultural é que se encontram os estudantes da EJA, fruto das desigualdades sociais, são homens e mulheres, cada vez mais jovens, que deixam a escola para buscarem trabalho e cuidarem da subsistência de suas famílias. Mais recentemente, os estudantes que não conseguem concluir o ciclo de alfabetização na idade certa, em ensino regular têm sido enviados para a EJA, a fim de terem novas oportunidades de aprendizagem, ainda assim, muitos desistem, porque não conseguem aprender. Há uma multiplicidade de fatores que levam indivíduos a saírem da escola e a voltarem para ela, após longo tempo de abandono. Pensando nestas questões e na possibilidade de oportunizar novos meios para que os estudantes da EJA possam compreender sua condição nessa realidade e superando as dificuldades, comecem a promover mudanças em seu cotidiano e história, a partir de pequenas ações e reflexões no âmbito das atividades promovidas na escola, por meio das oficinas e das intervenções críticas é que o proeja-Transarte constrói sua proposta e se insere na comunidade de Ceilândia em escolas que atendem a EJA, desde o ano de 2007.

3.1 Histórico da região administrativa de Ceilândia

Segundo os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) a cidade de Ceilândia surgiu em decorrência da Campanha de Erradicação de Favelas (CEI), primeiro projeto de erradicação de favelas realizado no DF, pelo governo local. As remoções para a nova cidade foram iniciadas em 27 de março de 1971, estabelecendo a data de sua fundação, a partir da transferência de cerca de oitenta mil moradores das favelas da Vila do IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão e Morro do Querosene. A chegada constante de novos migrantes ao DF e a criação do Programa Habitacional da SHIS, levaram o governo a criar outras áreas em Ceilândia, assim, em 1976, foi criada a QNO (Quadra Norte “O”) e, em 1977, o Núcleo Guariroba, situado na Ceilândia Sul. Depois os Setores “P” Norte e “P” Sul (1979). Em 1985, foi expandido o Setor “O”, em 1988 ocorreu o acréscimo do Setor “N”, em 1989, o

Setor “P” Sul e QNQ e em 1992, o Setor “R”. Inicialmente, ficou estabelecida uma área urbana de 20 km² para conter 17 mil lotes, pertencentes à Região Administrativa de Taguatinga.

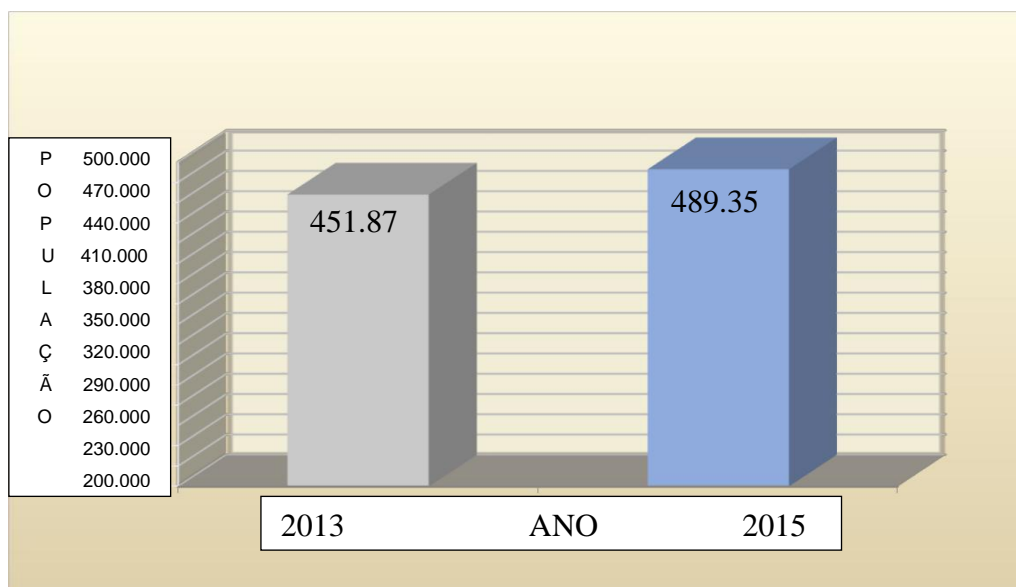
Atualmente, a Ceilândia possui uma área urbana de 29,10 km² e está subdividida em diversos setores: Ceilândia Centro, Ceilândia Sul, Ceilândia Norte, P Sul, P Norte, Setor O, Expansão do Setor O, QNQ, QNR, Setores de Indústria e de Materiais de Construção e parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA – área rural, Setor Privê, e condomínios que estão em fase de legalização como o Pôr do Sol e o Sol Nascente. A área destes setores situa-se em terreno de concessão de uso que foi fracionado de forma irregular, a partir da década de 1990, fragmentação que se intensificou a partir de 2000. Para identificar as relações existentes na caracterização da População Urbana de Ceilândia foram utilizados os dados do ano de 2015 da PDAD, demonstrando que o índice populacional interfere, diretamente, na delimitação de suas necessidades, principalmente de escolarização, assim, aumentando a quantidade de habitantes, cresce a necessidade de escolas. Observa-se também que a maioria da população de Ceilândia é constituída por mulheres, representando 51,82% da população, evidenciando-se equilíbrio entre o percentual homens e mulheres no Pôr do Sol e Sol Nascente, como se pode observar na tabela 1.

Tabela 1 – População segundo o sexo - Ceilândia - Distrito Federal – 2015

Sexo	Ceilândia Total		Ceilândia Tradicional		Pôr do Sol e Sol Nascente	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Masculino	235.782	48,18	188.261	47,64	47.521	50,45
Feminino	253.569	51,82	206.891	52,36	46.678	49,55
Total	489.351	100,00	395.152	100,00	94.199	100,00

Fonte: PDAD 2015

Segundo a PDAD de 2015, estima-se que a população da cidade de Ceilândia tenha 489.351 habitantes. No ano de 2013 havia 451.872 (Gráfico 1). Comparando-se os dados, chega-se a uma Taxa Média Geométrica de Crescimento Anual de 4,06% ao ano. A TMCGA de Ceilândia Tradicional, no período analisado foi de 3,25% e a do Pôr do Sol e do Sol Nascente foi de 9,26%. Salienta-se que a PDAD considera os dados pela divisão de setores, como demonstrado no gráfico de migração (página 78).

Gráfico 1 - População urbana – Ceilândia/Distrito Federal – 2013/2015

Fonte: PDAD 2015

A partir da identificação estimada de habitantes, buscou-se também a compreensão da faixa etária, uma vez que essa pesquisa tem como sujeitos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarização na idade certa. Do total de habitantes de Ceilândia, 46,17% estão na faixa etária de 25 a 59 anos; os idosos, acima de 60 anos, correspondem a 16,90% da população. Entre zero a 14 anos totaliza 20,80%. Destaca-se que, nos setores Pôr do Sol e Sol Nascente, somam alto percentual de crianças, 27,84% e o menor de idosos, 5,69% (Tabela 2).

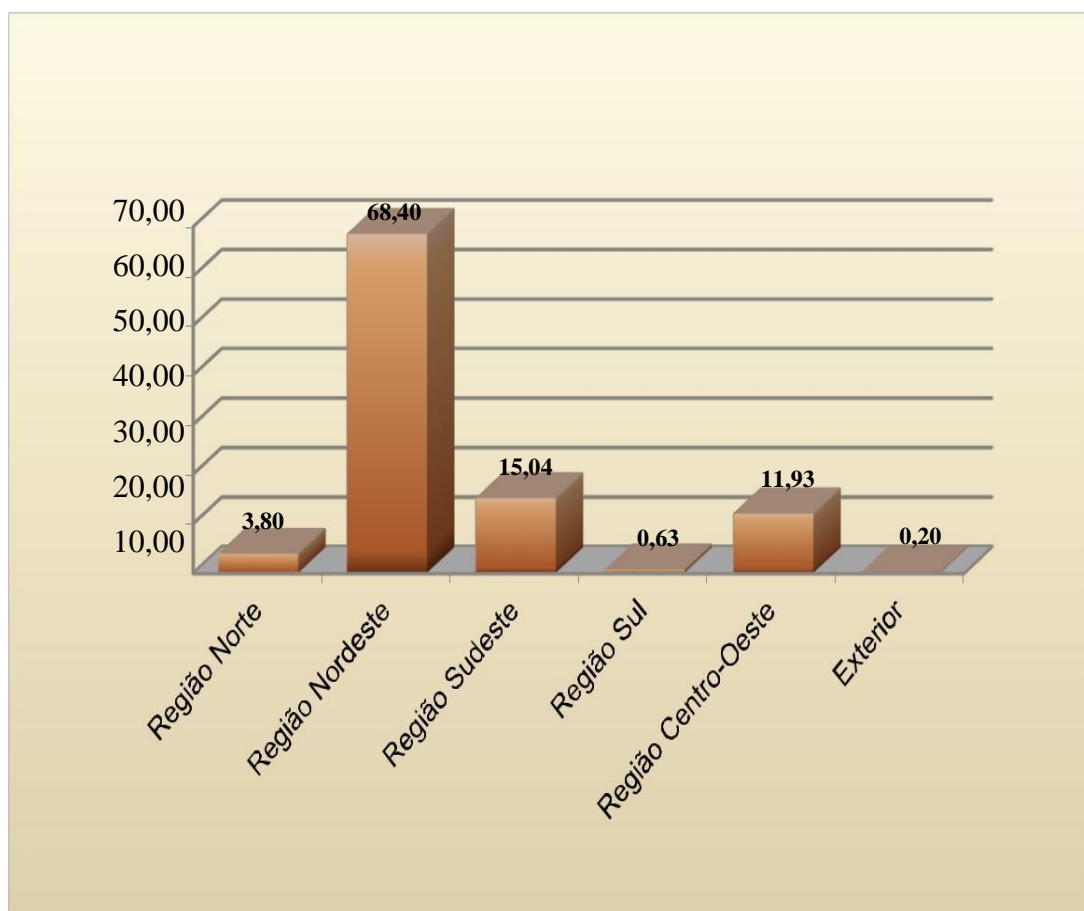
Tabela 2 - População segundo os grupos de idade – Ceilândia/Distrito Federal – 2015

Grupos de Idade	Ceilândia Total		Ceilândia Tradicional		Pôr do Sol e Sol Nascente	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0 a 4 anos	26.790	5,47	19.411	4,91	7.379	7,83
5 a 6 anos	11.523	2,35	8.107	2,05	3.415	3,63
7 a 9 anos	21.391	4,37	15.825	4,00	5.566	5,91
10 a 14 anos	42.140	8,61	32.273	8,17	9.867	10,47
15 a 18 anos	35.717	7,30	27.284	6,90	8.433	8,95
19 a 24 anos	43.152	8,82	34.846	8,82	8.307	8,82
25 a 39 anos	111.291	22,74	86.919	22,00	24.372	25,87
40 a 59 anos	114.660	23,44	93.156	23,58	21.505	22,83
60 a 64 anos	24.644	5,04	22.451	5,68	2.193	2,33
65 anos ou mais	58.043	11,86	54.880	13,89	3.162	3,36
Total	489.351	100,00	395.152	100,0	94.199	100,00

Fonte: Codeplan – PDAD 2015

O gráfico destaca a faixa etária de 15 a 59 anos, dando relevância ao fato de que corresponde a maioria das matrículas na EJA em Ceilândia, no segundo e no terceiro segmentos, que indicam as series finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesse sentido, a migração é um fator relevante para compreensão tanto do aumento da população, como da influência social e cultural da cidade. Segundo os dados da PDAD 2015, dos residentes em Ceilândia, 51,67% do contingente populacional são de nascidos no DF, enquanto 48,33% são constituídos por imigrantes. Deste total, 68,40% são naturais do Nordeste; 15,04% do Sudeste, 11,93%, do Centro-Oeste (menos DF); 3,80% vieram do Norte e 0,63% do Sul, conforme Gráfico 2. No Pôr do Sol e no Sol Nascente, o percentual de população nascida no DF é de 52,86%.

Gráfico 2 - População migrante segundo a naturalidade – Ceilândia/Distrito Federal



Fonte: Codeplan – 2015

O gráfico de migração mostra a diversidade que sempre existiu na cidade de Ceilândia, desde sua constituição que foi marcada pela migração de pessoas que vieram trabalhar na construção de Brasília. Esse mesmo fator de migração ainda persiste, conforme observado na

PDAD em 2015. A migração nordestina pode ser percebida com maior destaque na Feira Permanente de Ceilândia, considerada ponto central de encontro da cidade, assim como na casa do cantador. As manifestações culturais, tanto na culinária, como na música ou na dança demonstram traços da vida nordestina, influenciando com seus costumes e traquejos, a vida da cidade.

A composição habitacional, migratória e etária torna-se ainda mais importantes para essa pesquisa, quando se observa a instrução de forma interligada com a oferta e a demanda da EJA. Com relação à instrução da população total de Ceilândia, destaca-se o percentual daqueles que não estudam, 72,12% o que representa (352.925), um quantitativo ainda muito alto, se considerarmos o fato de ser Brasília, a capital do país, onde os investimentos teriam que ser bem maiores. O DF possui bom número de escolas, mas não o suficiente para atender à demanda populacional que vem crescendo, exponencialmente. Na cidade de Ceilândia são noventa e duas (92) escolas para atender desde a educação infantil ao ensino médio. Segundo os dados da PDAD – 2015, a quantidade dos sujeitos que frequenta a escola pública soma 23,47%, com 1,14% em período integral. Na escola particular, a pesquisa registrou 4,41%. Nos setores Pôr do Sol e Sol Nascente, a escola pública responde por 29,63%, e a particular, por apenas 2,64%. Conforme demonstra a Tabela 3.

Tabela 3 - População segundo a condição de estudo - Ceilândia/Distrito Federal – 2015

Condição de Estudo	Ceilândia Total		Ceilândia Tradicional		Pôr do Sol e Sol Nascente	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não estudam	352.925	72,12	289.212	73,18	63.713	67,65
Escola Pública Tradicional	109.190	22,31	82.710	20,93	26.480	28,11
Escola Pública Integral	5.565	1,14	4.131	1,05	1.434	1,52
Escola Particular	20.885	4,27	18.397	4,66	2.488	2,64
EAD Pública ⁽¹⁾	120	0,02	78	0,02	42	0,04
EAD Particular ⁽¹⁾	666	0,14	624	0,16	42	0,04
Total	489.351	100,00	395.152	100,00	94.199	100,0

Fonte: Codeplan - PDAD 2015

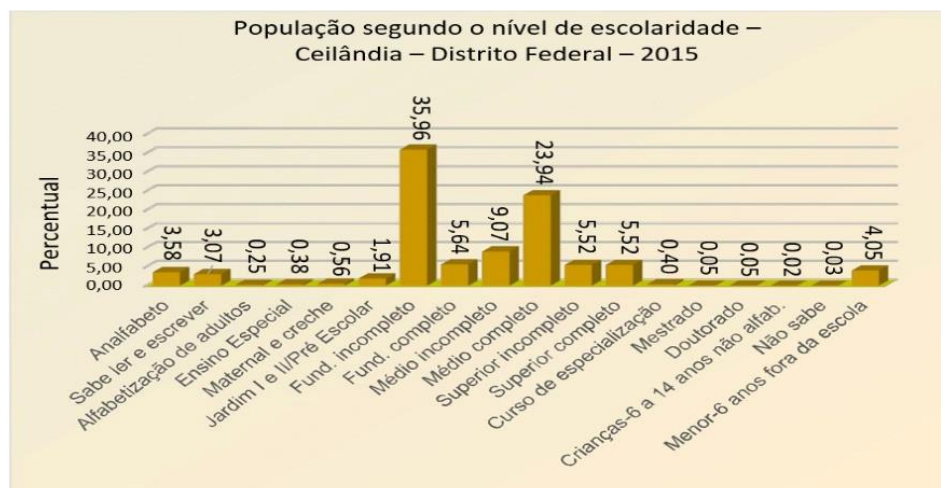
Na tabela 3, destaca-se a inserção da modalidade EAD na condição de estudo, um fator que merece ser melhor compreendido por pesquisas futuras, uma vez que a rede pública de ensino do DF em Ceilândia tem a oferta na modalidade à distância, apenas para o PROEJA Técnico em Informática e Técnico em Administração, mantido pela ETC que é uma escola de educação profissional que oferta cursos básicos, também denominados FIC (Formação Inicial

Continuada) e técnicos presenciais (subsequente). Sendo apenas o PROEJA em nível técnico ofertado na modalidade à distância para estudantes que tenham o Ensino Fundamental completo. Nesse contexto, observa-se que o ensino no formato presencial ainda é a maior oferta da rede pública, assim é a modalidade que os estudantes frequentam.

Com relação ao nível de escolaridade, de acordo com os dados da PDAD a população de Ceilândia concentra-se na categoria daqueles com nível fundamental incompleto, sendo representada por 35,96% da população, seguido pelo ensino médio completo, representado por apenas 23,94%. Observa-se que o potencial para a modalidade da EJA passa de 35,96% quando se levam em conta os Analfabetos (15 anos ou mais), os que sabem ler e escrever (15 anos ou mais), e a alfabetização de adultos. Percebe-se que para melhor compreensão dos dados, saber a média de idade em cada categoria, ajudaria a entender questões que não são destacadas colocados à frente ao processo de juvenilização da EJA, com o aumento de estudantes de 15 anos em suas turmas. Como identificar quem são esses sujeitos que não têm o ensino fundamental incompleto? Como identificar se esses sujeitos estão matriculados nas escolas da cidade?

Com relação ao ensino superior, percebe-se a cada ano há um avanço no número de pessoas que concluem o curso superior, assim como aqueles que chegam aos cursos de especialização, sendo exceção aqueles que alcançam e concluem o mestrado e, ainda mais raro o doutorado, perfazendo um total de são 6,02%. A Tabela 3 e o Gráfico 3 apontam esses índices e consideram nessa análise também os percentuais de analfabetos na região que representam cerca de 3,58% e a quantidade de estudantes da Educação de Jovens e Adultos somam 7,19%, como se pode conferir:

Gráfico 3 - População segundo o nível de escolaridade – Ceilândia/Distrito Federal – 2015



Fonte: Codeplan – PDAD 2015

No Pôr do Sol e Sol Nascente, o nível superior é de apenas 3,13% da população, prevalecendo o fundamental incompleto, com 39,68%. A PDAD apurou que 4,05% da população são compostos por menores de seis anos fora da escola. Dos alunos moradores da Ceilândia, 84,50% estudam na própria Região, 9,40% em Taguatinga e 2,86%, no Plano Piloto. As demais localidades de estudo são pouco relevantes individualmente.

Tabela 4 - População segundo o tipo de acesso à internet – Ceilândia/Distrito Federal – 2015

Tipo de Acesso	Ceilândia Total		Ceilândia		Pôr do Sol e Sol Nascente	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não acessam	169.946	34,73	127.612	32,29	42.334	44,94
No computador de casa	221.907	45,35	188.806	47,79	33.101	35,14
No computador do trabalho	2.347	0,48	1.715	0,43	632	0,67
No celular	89.799	18,35	72.342	18,31	17.457	18,53
No tablete	2.981	0,61	2.728	0,69	253	0,27
Na <i>Lan House</i>	1.962	0,40	1.793	0,45	169	0,18
Não sabem/não querem informar	409	0,08	156	0,04	253	0,27
Total	489.351	100,00	395.152	100,00	94.199	100,00

Fonte: Codeplan - PDAD 2015

Com relação ao uso da internet, segundo os dados do PDAD, na cidade de Ceilândia há um percentual expressivo da população que acessa a internet, principalmente no computador de casa, 45,35%, enquanto 18,35% dizem acessar no celular. Declararam não acessar a internet 34,73%. Esses dados podem ser questionados, quando se observa nas escolas, nas ruas, nos ônibus, no metrô, as pessoas no celular utilizando a internet mesmo que seja para acessar Whatsapp e Facebook. Nos setores Pôr do Sol e Sol Nascente o número dos que não acessam a internet é mais expressivo, 44,94%, enquanto 18,53% dizem acessar no celular. Com relação ao uso da internet, segundo os dados do PDAD, na cidade de Ceilândia há um percentual expressivo da população que acessa a internet, principalmente no computador de casa, 45,35%, enquanto 18,35% dizem acessar no celular. Declararam não acessar a internet 34,73%. Esses dados podem ser questionados, quando se observa nas escolas, nas ruas, nos ônibus, no metrô, as pessoas no celular utilizando a internet mesmo que seja para acessar Whatsapp e Facebook. Nos setores Pôr do Sol e Sol Nascente o número dos que não acessam a internet é mais expressivo, 44,94%, enquanto 18,53% dizem acessar no celular. É possível verificar essas informações na Tabela 4.

Em relação à internet é possível verificar que seu acesso a estudantes é restrito, o que pode estar relacionado diretamente ao custo para as escolas, dos provedores de acesso. Além

desse fator, as instituições oferecem resistência para liberarem senhas de acesso, justificando a restrição, em função da segurança e da má qualidade do provedor de internet, que não é capaz de suportar um grande número de usuários.

3.2 Da cidade de Ceilândia aos sujeitos pesquisados

Considerando que a comunidade estudantil de Ceilândia, principalmente, os estudantes da EJA, necessite de investimentos e de intervenções político, pedagógico, sociais e culturais, a fim de superar as condições de desigualdade social e as dificuldades para ingressar no mundo do trabalho, de forma equânime com os estudantes da rede regular de ensino, é que o Proeja-Transarte envia esforços para, inserindo-se na realidade escolar, levantar e discutir essa realidade, a ponto de propor e de construir, em colaboração, importantes modificações (CASTIONI, 2012), caminhando para a promoção da emancipação desses estudantes, a partir do confronto e da ruptura com todos os princípios que reforçam as formas de alienação capitalista que ocorrem por meio do trabalho, entendendo a escola como uma estrutura organizada como as fábricas (GRAMSCI, 1991).

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, realizando-se com grupos diferenciados de estudantes. A primeira etapa ocorreu entre os anos de 2013 a julho 2014, no Centro de Ensino Médio 03, com a participação de alunos do terceiro segmento da EJA, residentes em diversos bairros de Ceilândia e nas proximidades da escola. As atividades de produção artística do Proeja foram desenvolvidas em aulas de Geografia, no diurno e no noturno, nas aulas de matemática, contando com a colaboração do professor de Geografia que se somou ao pesquisador coletivo. A segunda etapa ocorreu no ano de 2015, no Centro Educacional 07, com turmas dos segundos e terceiros anos, respectivamente, contando com a professora de Artes que já fazia parte do Proeja-Transarte como pesquisador coletivo.

O CEM 03 foi escolhido por reunir características próprias e diferenciadas de outras escolas que oferecem a EJA. Pela atuação política da direção e dos seus alunos. Esta tem sido uma escola de referência em Ceilândia, ocupando papel essencial na evolução e no desenvolvimento da cidade. Contudo, por funcionar em um prédio antigo, fundado em 1971, sempre enfrentou problemas estruturais, dificuldades pedagógicas e falta de incentivo governamental. A Instituição Escolar fica situada no centro de Ceilândia, próxima à administração da cidade. Oferece Ensino Médio no turno matutino e EJA, no vespertino e no noturno. Uma boa parcela de alunos vem de famílias carentes, muitas famílias são oriundas de outros estados, principalmente da região Nordeste.

Os CED 07 oferece Ensino Médio durante o dia e a Educação de Jovens e Adultos no noturno. O Proeja-Transarte foi desenvolvido em turmas do terceiro segmento nas três instituições escolares. A escolha foi feita por ser esta a fase de conclusão de estudos e de ingresso no mundo do trabalho, enfrentada com dificuldade pelos estudantes da EJA, alvos da desigualdade e da exclusão social. No contexto da Transarte, o mundo do trabalho é “entendido como definição mais ampla do exercício de uma atividade, onde as relações de troca são substituídas por outras relações, como as empregadas no sentido da economia solidária” (ANGELIM, 2012, p. 78-93).

No período observado, de 2013 a 2014 no CEM 03, as turmas eram formadas com uma larga variação entre idades: no vespertino, os estudantes tinham de 18 a 72 anos, sendo a maioria mulheres. Já na turma do noturno, os estudantes eram mais novos, ficando entre 18 a 30 anos, havendo somente uma aluna com 56 anos, confirmando a análise apresentada pela pesquisa do IBGE (2013) que trata do público-alvo da EJA e das questões que envolvem o processo de juvenilização desta modalidade de ensino. Os dados do IBGE e do PDAD são recentes e contribuem para a nova realidade da EJA, extraindo-se informações de que a maior parte dos estudantes matriculados na EJA é de mulheres de baixa renda, na faixa etária entre 18 e 39 anos de idade, perfazendo um total de 54%, destas, 70% responderam que procuram a EJA para voltar a estudar ou para adiantar os estudos e cursar faculdade, apenas 19% das entrevistadas responderam que a motivação para estudar era para conseguir melhores oportunidades de trabalho (PDAD, 2015).

No ano de 2015, as turmas apresentaram perfil diferenciado, uma vez que atendiam jovens entre quinze e dezoito anos, considerando o intervalo entre o primeiro e o terceiro segmentos, havendo poucos estudantes com idade superior. Muitos eram egressos do Ensino Fundamental, tendo sido reprovados várias vezes e, por não encontrarem lugar na escola regular (marcados pelo fracasso escolar), recorreram à EJA, confirmando os elaboradores do documento que orienta o Proeja para o Ensino Médio e EJA:

Os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo o fracasso escolar e a chamada “evasão”. Desta forma, ainda hoje, mesmo os que chegam ao final saem sem dominar a leitura e a escrita. Este fato tem representado um aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridade descontínua, não-concluintes com êxito do Ensino Fundamental, obrigados a abandonar o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicador do próprio “fracasso”, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade e a degradação das relações de trabalho, ao decréscimo do número de postos. Essa presença marcante de jovens na EJA, principalmente nas áreas metropolitanas, vem desafiando os educadores, do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletir sobre os sentidos das juventudes – e de seus direitos – que permeiam as classes de jovens e adultos (BRASIL, 2007, p. 18-19).

Muitos estudantes afirmam que buscaram a EJA com o fim de acelerar os estudos, cursar o nível superior e participar do mundo do trabalho, ocupando melhores posições. Ao serem questionados pela pesquisadora sobre a razão de estudar à noite, um dos alunos (18 anos) respondeu:

[...] Ah fessora, só tinha zé ruela na escola, as professoras tudo ruim, reprovei várias vezes (sic), vivia levando advertência, não conseguia aprender. Não gostava da escola, bagunçava, ficava com os ‘parça’ (sic). Agora vou tentar levar a sério, tentar aprender. (João)

Outro aluno, de 19 anos, procurando justificar sua opção, relatou: “Minha namorada engravidou, precisava trabalhar e, para não ficar tão atrasado, resolvi voltar a estudar à noite e me formar mais rápido”. (Marcos)

As falas ilustram a realidade desses jovens estudantes. Para eles, a EJA passa a ser o lugar de busca. Dentro da realidade pesquisada, quanto mais jovem, maior a bagagem de desinteresse pelos estudos, por trazerem à luz um contexto de reprovações marcado por experiências ruins, vividas nas escolas regulares. Apesar das dificuldades relatadas, no transcorrer das atividades desenvolvidas nas oficinas do Proeja-Transiarte, pela análise dos discursos desses sujeitos é possível identificar que possuem experiências e expectativas semelhantes, independentemente de suas idades, sonham em conquistar algo através do estudo.

CAPÍTULO 4 – O CAMINHO PERCORRIDO DURANTE A PESQUISA-AÇÃO

Levando em conta a natureza metodológica do Proeja_Transiarte, esta pesquisa percorreu o mesmo caminho do método para investigar e observar os grupos nas oficinas, em meio ao trabalho colaborativo. Nessa dimensão, dedica este capítulo para apontar conceitos e sistematizar referenciais teóricos que fundamentaram esta escolha, assim como para discorrer sobre as estratégias e instrumentos utilizados para construir todos os momentos de investigação. O Proeja-Transiarte tem como base metodológica, a pesquisa-ação que permite a inserção do pesquisador no contexto pesquisado, levando-o a construir, junto com os investigadores, respostas para os problemas que demandaram a pesquisa e a desempenhar o papel do interator dentro dos grupos, de mediador e construtor de aprendizagens, perseguindo a dialética e a dialogicidade do movimento de pesquisa-ação que remete os envolvidos à resolução de problemas cotidianos e a mudanças necessárias.

Pela Abordagem Qualitativa, os acontecimentos podem ser interpretados para que se entendam as relações existentes entre as teorias e as opiniões do pesquisador, levando em consideração seus vieses, seus valores e suas origens pessoais, tais como gênero, história, cultura e status socioeconômico que podem moldar suas interpretações durante o estudo (CREWSELL, 2010). A abordagem qualitativa abriga diferentes métodos de pesquisa-social, incluindo a pesquisa-ação que, segundo Barbier (2007), é caracterizada por uma ação colaborativa sustentada pela reflexão crítica e pelas transformações que a realidade demanda, podendo orientar todo o percurso investigativo, por meio de diferentes estratégias. Apropria-se também dos princípios e dos fundamentos da Pesquisa-Ação Existencial, dedicando-se à análise das realidades investigadas para propor mudanças.

Para Barbier (2007), a pesquisa-ação existencial pode modificar as formas de compreender e de realizar pesquisas em Ciências Humanas e pode produzir novas relações entre pesquisador e sociedade, onde o pesquisador desempenha seu papel profissional numa dialética que articula, constantemente, a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte (RODRIGUES, 2015). Sobre a metodologia, Barbier (2007) ressalta:

A pesquisa-ação torna-se existencial e passa a perguntar sobre o lugar do homem na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe um sentido. Ela se define, então, em 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).

A escolha pelo método esteve relacionada à própria postura e metodologia de pesquisa adotada pelo Projeja-Transiarte e pela natureza desta pesquisa que facilita a compreensão e delimitação do objeto de estudo, assim como permite a participação ativa do pesquisador no contexto investigado, sendo parte da construção das soluções das situações-problemas-desafios. De acordo com Barbier (2007), o objeto da pesquisa-ação é constituído a partir de três dimensões: Objeto Abordado (situação problemática apresentada, pedido de ajuda, constituição do pesquisador coletivo e análise das implicações e escuta sensível), Objeto Co-Construído (hipóteses dos esclarecimentos existenciais, referência a um corpo teórico existente, tratamento dos dados) e Objeto Efetuado (tratamento de dados, confirmação junto ao grupo, escrita do relatório parcial pelo pesquisador coletivo, avaliação e supervisão da existência concreta do sujeito nas consequências dos efeitos de sentido – mudanças - validação) sendo necessária sua análise para a construção de uma proposta metodológica, como sintetiza Barbier (2007):

Quadro 2 - Esquema de Funcionamento da Pesquisa-Ação

MOMENTOS DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO	OBJETO ABORDADO	Situação problemática de um sujeito (pequeno grupo ou comunidade) ocasionando um sofrimento, destruindo as relações humanas ou bloqueando a ação sobre a realidade.	TEMPORALIDADE RECONHECIDA, CONFLITOS E MEDIAÇÃO ASSUMIDOS
		Pedido de ajuda do sujeito ou proposta de esclarecimento do pesquisador profissional interessado pela situação.	
		Constituição do “pesquisador coletivo” delimitação do grupo-alvo. Negociação da intervenção do pesquisador profissional, contratualização.	
	OBJETO CO-CONSTRUÍDO	Análise das implicações do pesquisador coletivo e estudo/informação sobre a situação problemática como totalidade ecossistêmica. Questionamento, discussão e implementação de um dispositivo de pesquisa em relação ao problema a resolver. Escuta sensível das práticas, dos discursos e da vivência emocional no grupo-alvo.	
		Primeira fase: hipóteses de esclarecimento existencial da lógica interna dos comportamentos do sujeito em face da situação. A questão do “sentido” existencial (diagnóstico) e a confirmação das hipóteses junto ao grupo-alvo (1ª perlaboração). Novas questões a reintroduzir na pesquisa.	
		Segunda fase: referência a um <i>corpus</i> teórico existente ou a desenvolver e a inventar. Segunda série de hipóteses apoiando-se sobre os pontos-chave da situação problemática e construção de um modelo de análise multirreferencial.	
	OBJETO EFETUADO	Novo tratamento dos dados encontrados durante a abordagem do objeto e novas questões. Nova produção de dados e elaboração de um “atribuir um sentido” pelo pesquisador coletivo. Confirmação junto ao grupo-alvo e análise multirreferencial de suas reações (2ª perlaboração). Escrita do relatório parcial pelo pesquisador coletivo.	
		Avaliação e supervisão na existência concreta do sujeito das consequências dos efeitos de sentido (mudança). Validação da análise pelos participantes. Escrita do relatório final. (tamanho da fonte)Informação e publicação.	

Fonte: Barbier (2007, p. 122)

Segundo Angelim et all (2012), a pesquisa-ação no Proeja-Transiarte é construída coletivamente, entrecruzando conhecimentos expressos por palavras e imagens, sendo a práxis educativa resultante do movimento dialético entre ação/reflexão/ação, entendendo que a ação sem reflexão passa a ser mero ativismo que deve ser evitado na pesquisa-ação, que trabalha com a perspectiva de que os sujeitos implicados devem se envolver com o grupo, buscando um movimento de transformação da realidade, obtendo a consciência de que os sujeitos são importantes para a construção da história individual e coletiva (FREIRE, 1987; 2005). O método da pesquisa-ação implica na reflexão permanente para a produção de mudanças em diferentes níveis no lócus pesquisado.

Barbier (2007, p. 77) considera o método da pesquisa-ação como sendo um auxílio às estratégias que podem modificar o rumo das pesquisas em função das informações recebidas e dos acontecimentos imprevisíveis. Assim, ele trata de temáticas centrais, delimitando quatro passos para o desenvolvimento da pesquisa-ação: A Identificação do Problema e a Contratualização (um problema que não pode ser resolvido por uma comunidade ou sujeitos é evidenciado e apresentado ao pesquisador que se compromete com sua solução, mediante a participação e compromisso da comunidade, e, assim, firmam uma contratualização conforme apresenta a figura 2; O Planejamento e a Realização em Espiral (havendo três momentos de construção do objeto para modificar o conjunto do sistema interativo da pesquisa-ação). As Técnicas de Pesquisa-Ação (muitas técnicas podem ser usadas na pesquisa-ação, desde que estejam de acordo com os objetivos e com a dinâmica da pesquisa (o autor sugere dois tipos: a observação participante e o diário de itinerância); e, por último, a Teorização, a avaliação e Publicação dos Resultados (verifica-se, nesta etapa, que a teoria é decorrente de avaliação permanente, havendo um processo de reflexão-ação-reflexão contínuo).

Figura 2 - Momento da contratualização e de esclarecimentos sobre a Transiarte



Fonte: a autora – arquivos Proeja-Transiarte 2013

Considerando o desenvolvimento do projeto Proeja-Transiarte, na Etapa de Identificação do Problema e da Contratualização, o pesquisador acolhe um grupo que solicita sua ajuda para lidar com problemas ou dificuldades cotidianas (analfabetismo, poluição, segregação, fracasso escolar) que não conseguiu resolver, mesmo tendo buscado saídas por seus meios. A partir disto, ele pode se inserir no contexto demandado para compreender melhor o problema e, em colaboração com o grupo, definir uma “situação-problema- desafio” que se constrói pela proposição de questionamentos e pela reflexão sobre suas razões e consequências. Nesse processo, constitui-se o pesquisador coletivo (envolvendo pesquisador, graduandos, mestrandos, doutorandos e professores) que exercita a escuta sensível do outro, de suas falas, razões, juízos, leituras, historicidade, impressões, percepções, concepções, identidades e construtos, sem interpretar ou julgar o outro, ao contrário, é preciso que se resguardem os princípios do relativismo cultural, entendidos como a postura privilegiada pela antropologia contemporânea, de buscar compreender a lógica da vida do outro.

Estabelecidos os desafios, inicia-se o processo de contratualização, onde os professores da escola pesquisada aderem ao Projeto, passando a compor o pesquisador coletivo, assim, concedem tempo e espaço das aulas para o desenvolvimento das oficinas, realizam a integração curricular e motivam os estudantes a abraçarem a proposta do Proeja-Transiarte como oportunidade de desenvolvimento de aprendizagens importantes para a vida e para o mundo do trabalho. Nesse contrato são especificadas as funções de cada parte. A função do pesquisador é articular a pesquisa e a ação em um vai e vem entre a elaboração intelectual e o trabalho de campo com os atores. É a partir do pesquisador coletivo que se define, verdadeiramente, o contrato de pesquisa.

Na Etapa de Planejamento e Realização em Espiral, a dialética experimentada pelo pesquisador coletivo estimula constantemente o movimento da pesquisa-ação. Durante todo o processo de planejamento das etapas da oficina, da busca de soluções para as situações-problemas-desafios, os estudantes fazem uso de ferramentas computacionais e da Arte. As situações-problemas-desafios se configuram em meio a um processo de discussão, resultante do planejamento de atividades coletivas e colaborativas, sendo a equipe pesquisadora responsável pelo fortalecimento dos vínculos entre os membros dos grupos.

O planejamento inclui o processo de criação do roteiro que consiste na sistematização das ideias de todos os membros do grupo para a construção das imagens, onde se identificam conflitos, divergências e similitudes, buscando-se um consenso e a coesão de ideias. A produção é coletiva, com alunos dispostos em círculo, trabalhando sobre o tema escolhido na primeira etapa da oficina, procurando desenvolver aspectos políticos, sociais, culturais, históricos, de

forma crítica, criativa e construtiva, apropriando-se das formas estéticas e das possibilidades de intermediar real com virtual. A elaboração se apoia na escuta sensível do vivido, na interpretação e na reformulação do existente. Após o planejamento, os estudantes passam para o momento de captação das imagens com celular, com máquina fotográfica ou filmadora e também para criação e manipulação de imagens no software livre GIMP, com a finalidade de construir a animação, com programas de edição de imagens e de produção de vídeos. A fase de planejamento se constrói a partir de um movimento espiral de ação-reflexão-avaliação. Barbier (2007) define essa etapa, da seguinte forma:

Durante todo o processo de planejamento, a temporalidade é reconhecida com a sua sequência de conflitos e de mediações ligados à ação. O objeto vai se tornando cada vez mais “co-construído”, na medida em que a análise se torna mais sustentada pelo conjunto do pesquisador coletivo e em que as hipóteses de ação e de esclarecimento são produzidas e discutidas pelo pesquisador coletivo e são testadas junto aos membros do grupo-alvo. Dois tempos presidem a essa elaboração: O primeiro estabelece um diagnóstico, abrangendo a lógica interna dos comportamentos do sujeito em situação problemática. O segundo é referencial, recorre a referências em Ciências Humanas e Sociais e trabalha sobre os pontos-chave do bloqueio da situação. (BARBIER, 2007, p. 123).

Em relação às Técnicas de Pesquisa-Ação, Barbier (2007) afirma que todas as técnicas usadas em Ciências Sociais capazes de contribuir com a resolução de problemas podem ser empregadas na pesquisa-ação, mas, para o autor, há duas técnicas específicas da pesquisa-ação predominantemente existencial, ou seja, a Observação Participante Predominantemente Existencial (OPE) e o Diário de Itinerância. Na OPE, o observador é aceito pelo grupo, uma vez que apresenta desde o início seus objetivos como pesquisador e observador; para tanto, busca a efetivação da contratualização, que ocorre pela escuta e pela troca simbólica entre pesquisador e grupo. O Diário de Itinerância é dividido em três fases, ou seja, diário rascunho, onde o pesquisador registra tudo o que lhe parece importante; diário elaborado, que é o aperfeiçoamento do diário rascunho; e diário comentado, que é o instrumento de democratização do grupo ou de um subgrupo. Para Barbier (2007, p. 133), o diário de itinerância é “um instrumento de investigação [...]em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal”. No contexto do Proeja-Transiarte, do Proeja-Transiarte e desta pesquisa, é utilizado para o registro das atividades desenvolvidas nas oficinas de produção artística, do início até a sua finalização.

Na Teorização, Validação e Publicação dos Resultados, considerando a pesquisa-ação, verifica-se que a teoria decorre da avaliação permanente, progressiva e contínua da ação, ocorrendo em cada fase da pesquisa, antes, durante e depois das ações. A discussão faz parte da natureza da ação do pesquisador coletivo. Assim como a pesquisa-ação nasce do interesse,

das necessidades e das especificidades dos grupos, também toda ação leva em consideração o grupo. 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, tornando-se, então, fácil compreender que uma pesquisa-ação só chega ao fim quando o problema inicial é resolvido, no caso do Proeja-Transarte, com a postagem no site onde ocorre a socialização dos resultados da pesquisa e a avaliação do processo.

4.1 Instrumentalização da pesquisa

No trabalho desenvolvido pelo Proeja-Transarte e nessa pesquisa, escolheu-se estabelecer uma correlação entre os passos das oficinas de produção artística e a pesquisa-ação. Nesse sentido, constitui-se o pesquisador coletivo, a fim de que o investigador possa inserir-se na realidade estudada para interagir e intervir pedagógica, cultural, política e historicamente, ajudando reflexão sobre as realidades vividas e na proposição de mudanças. É nessa perspectiva que o pesquisador assume papel de observador participante para desenvolver a pesquisa propriamente dita e, através dela, obter os resultados objetivados. Nesse processo de pesquisa, em particular, houve uma interrupção da observação realizada, entre o período de agosto 2014 a 2015, por questões de saúde, fui acometida por um câncer de mama que forçou meu afastamento para tratamento quimioterápico, procedimentos cirúrgicos e radioterapia. No entanto, a pesquisa-ação foi retomada no segundo semestre de 2015, quando retomou-se a aplicação das técnicas de pesquisa escolhidas, ou seja, a observação participante de caráter predominantemente existencial (OPE) com registro em Diário de Itinerância (BARBIER, 2007), e o uso de recursos visuais como fotografias e pequenos vídeos das oficinas.

De acordo com Barbier (2007), a Observação Predominantemente Existencial consiste em todas as formas de escuta e de observação não codificadas, não estruturadas. Todos os lugares habituais de encontro são propícios à escuta interessante. O pesquisador precisa constituir um diário de itinerância para fazer anotações do que observa e escuta e um gravador de bolso para registrar dados imediatos. Para Ferreira, Torrecilha e Machado (2012), esse tipo de observação acaba por permitir o desenvolvimento de um relacionamento entre pesquisador e participantes, além de construir um nível de confiança necessário para que os participantes revelem "os bastidores das realidades" de sua experiência. Sobre o assunto, Gil (2012) define:

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí porque se pode definir observação participante como a técnica pela qual

se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2012, p. 103).

O uso deste tipo de observação apresenta vantagens como, poder facilitar a obtenção de informações sobre situações cotidianas em que o pesquisador ou o grupo estão envolvidos; possibilitar o acesso a dados de domínio privado e captar palavras que esclarecem comportamentos observados (GIL, 2012, p. 104). Ainda para Moreira (2004), por esta técnica de coleta de dados, o observador torna-se parte da situação observada, podendo captar o comportamento verbal e o não verbal dos participantes, dentro de seus contextos sócio-culturais, podendo seus resultados ser anotados, gravados e até mesmo filmados.

As observações foram registradas no Diário de Itinerância junto com as impressões e com os relatos das situações acontecidas em cada oficina. Durante a observação, foi feita a escuta sensível dos participantes, procurando perceber e compreender suas concepções e posições sobre o tema abordado. Entendendo que o Diário de Itinerância possui três etapas, na primeira, usando da liberdade de escrever e registrar todas as impressões e percepções sobre o contexto analisado, sem compromisso de apresentar essas anotações para outra pessoa, foram feitas anotações com impressões bem pessoais que serviram de base para maior elaboração, na segunda etapa, e ainda mais apuradamente, na terceira. Ao Diário de Itinerância foram anexados os registros, os relatórios dos estudantes de graduação que compuseram o pesquisador coletivo no projeto e fotografias com o fim de completar as considerações e os levantamentos obtidos por meio das técnicas utilizadas. As oficinas foram gravadas/filmadas para servir de apoio, se houvesse necessidade, para a escrita do Diário de Itinerância, e não foi feita a sua degravação. O processo de observar, registrar e, logo depois, analisar o resultado obedeceu às fases da pesquisa-ação, ou seja, Objeto Abordado, Co-construído e Efetuado.

4.2 Trajetória procedimental

O processo de coletas de dados foi realizado, mediante Observação Participante e Registro em Diário de Itinerância de atividades desenvolvidas em oficinas da Transiarte. As turmas escolhidas em função da disponibilidade e da disposição dos professores que se comprometeram com o Proeja-Transiarte e decidiram se envolver com todas as atividades das oficinas. Esses professores, em colaboração com os pesquisadores, trabalharam em cima da integração curricular, envolvendo os assuntos tratados no bimestre e as propostas da Transiarte. Em um primeiro momento, integraram-se, de forma mais efetiva, professores de geografia e

artes, após a apresentação do projeto ao corpo docente e à equipe gestora para concluir a fase da contratualização, incluindo os estudantes.

O Diário de Itinerância foi construído a partir das observações participantes feitas nas oficinas, dos registros escritos, produzidos pelos graduandos, mestrandos e doutorandos e dos registros visuais como fotografia e filmagens. Observaram-se comportamentos dos estudantes, assim como dos professores regentes, percepções sobre suas ações e reações diante das propostas de trabalho, da metodologia de ensino e de colaboração adotada pelo Proeja-Transiarte, assim como foram evidenciadas as dimensões da aprendizagem, verificando como elas ocorrem e se desenvolvem, na prática, verificando qual o nível de preocupação com a promoção de atitudes colaborativas para a construção de aprendizagens com sentido para vida acadêmica e para formação de conhecimentos para o mundo do trabalho. A maior parte dos registros foi construída após os encontros com a turma e com a equipe de pesquisadores coletivos.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISES, COMPARAÇÕES E REFLEXÕES ENVOLVENDO O PROCESSO DE PESQUISA: OFICINAS DA TRANSIARTE E DIMENSÕES DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Esta pesquisa situou sua reflexão a partir da problematização de um dos eixos estruturantes do Proeja-Transiarte, ou seja, a Aprendizagem Colaborativa, assim, vem tratando dos aspectos ligados ao processo de construção coletiva e colaborativo que se estrutura por meio da elaboração e da resolução de situações-problemas-desafio, mediados pela Transiarte, inscrita em produções estéticas visuais, transpostas para o ambiente virtual, por meio de vídeos animados. Todo o processo de produção é analisado, a partir da observação do trabalho que três grupos de estudantes realizaram em oficinas do Proeja-Transiarte, verificando-se a correlação entre as aprendizagens e as dimensões colaborativas. Sobre este entendimento, este capítulo dedicou-se a responder ao problema da pesquisa e observar se os objetivos foram alcançados, na medida em que se analisam as experiências dos estudantes.

Com os dados coletados, foi feito o confronto entre as informações obtidas por meio da pesquisa bibliográfica que resultou no corpo das referências, aquelas tratadas pelas observações e relatadas no Diário de Itinerância, a fim de estabelecer relação entre realidade teórica e cotidiana, verificando similitudes e divergências, primando pela manutenção da coerência, da consistência, da recorrência, da originalidade e da objetivação de ideias e dos conceitos tratados no decorrer do processo investigativo (TRIVIÑOS, 1992). Como resultado desse processo, foi construída uma análise categórica, envolvendo a extração de sentidos dos dados para lhes dar maior significação, mediante sua organização e tratamento. Nesse sentido, as falas, as ações, os comportamentos e/ou silenciamentos e as situações cotidianas são analisados via observação, uma vez que a comunicação entre os indivíduos é tão rica que apresenta visão polissêmica, permitindo ao pesquisador uma variedade de interpretações que englobam a objetividade e a subjetividade humanas, expressas no campo simbólico das interações (CAMPOS, 2004).

Nas pesquisas qualitativas, o problema da pesquisa orienta as ações do pesquisador, sendo preciso respondê-lo, por meio de técnicas como a escolha de recortes temáticos que são capazes de compor um todo, ou a escolha de temas para alcançar os objetivos da pesquisa. Campos (2004) informa que o tema pode ser escolhido pelo pesquisador, vislumbrando os objetivos da pesquisa e as impressões de seu contato com o material estudado, relacionando-o com as teorias embasadoras, havendo uma ordem psicológica, variável que permite abranger vários outros temas. “O evidenciamento das unidades de análises temáticas, que são recortes do texto, consegue-se segundo um processo dinâmico e indutivo de atenção ora concreta à

mensagem explícita, ora às significações não aparentes do contexto” (CAMPOS, 2004, p.613).

Caracterizando as categorias, o autor afirma:

[...] grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam através de sua análise, exprimirem significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos (CAMPOS, 2004, p. 614).

Na análise das atividades observadas na pesquisa, foi possível perceber dois aspectos importantes: o primeiro que se refere às dimensões da aprendizagem colaborativa, onde verificou-se a existência de algumas dimensões que perpassam vários passos das oficinas e o segundo aspecto diz respeito aos passos das oficinas de produção artística que, pela dinâmica das atividades colaborativas, puderam ser condensados em seis, de acordo com Rodrigues (2015) que fez uma adaptação prática dos dez passos definidos por Teles (2012), para dar maior praticidade às ações desenvolvidas pelos estudantes, por essa razão, essa pesquisa adotou a seguinte ordem: (1) O convite, (2) Definição do Tema Gerador e da situação-problema-desafio, (3) A criação do roteiro, (4) A criação artística coletiva, (5) Edição de imagens e (6) A postagem no site.

Estabeleceram-se categorias de análise para apresentar, organizadamente, os resultados alcançados pela pesquisa que utilizou Observações Participantes, cujas experiências foram relatadas em Diário de Itinerância. O processo de categorização e sub-categorização é definido como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (BARDIN, 1977). Nesse entendimento, definiram-se quatro categorias para verificar e analisar a relação entre as dimensões de aprendizagem e os passos da oficina do Proeja-Transiarte, considerando o papel da colaboração e avaliando se a experiência desenvolvida nesse projeto produziu aprendizagens colaborativas.

O quadro a seguir apresenta a relação entre as dimensões da aprendizagem colaborativa e os passos das oficinas de produção artística, considerando a adaptação feita por Rodrigues(2015) adotados por essa pesquisa:

Quadro 3 - Ocorrência das Dimensões da Aprendizagem Colaborativa nas oficinas do Proeja-Transiarte

DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA	OFICINAS DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA DO PROEJA-TRANSIARTE (PASSOS)
1) Papel do Professor no Design e Gerenciamento de Atividades Colaborativas	1) O convite 2) O momento de estabelecer a situação-problema-desafio 3) A criação do roteiro 4) A criação artística coletiva 5) Edição de imagens e 6) A postagem no site
2) Escolha do Tópico, definição e duração das atividades das oficinas	2) Eleição de um tema gerador e das situações-problemas-desafios;
3) Modelo Pedagógico de Colaboração	1) Convite 2) Tema e situação-problema-desafio 3) A criação do Roteiro 4) A criação artística coletiva 5) Edição de imagens
4) Formação dos Grupos (tamanho)	2) Tema e situação-problema-desafio 3) Criação do Roteiro 4) Criação artística coletiva.
5) Consenso e Coesão	2) Tema e situação-problema-desafio 3) A criação do roteiro 4) A criação artística coletiva 5) Edição de imagens 6) A postagem no site
6) Avaliação	1) O convite 2) Eleição do tema e da situação-problema-desafio, 3) A criação do roteiro, 4) A criação artística coletiva, 5) Edição de imagens 6) A postagem no site
7) <i>Groupware</i>	2) Tema e situação-problema-desafio 3) Criação do roteiro 4) Criação artística coletiva 5) Edição de imagens e 6) A postagem no site

Fonte: elaborado pela autora

Destaca-se que há várias dimensões presentes em todos os passos da oficina, demonstrando a relação imbricada entre esses dois vetores de desenvolvimento da pesquisa e dos estudantes. Essa intersecção foi notada durante a análise e observação dos estudantes realizando as atividades promovidas nas oficinas, com caráter colaborativo e serão apresentadas no decorrer do capítulo, a fim de que se compreenda melhor os aspectos e as complexidades desta conexão.

5.1 Relação entre os passos das oficinas do proeja-transiarte e as dimensões da aprendizagem colaborativa

A proposta do Proeja-Transiarte é apresentada à escola, mediante a feitura de um convite aos professores e à equipe gestora para receberem o projeto como parte do planejamento pedagógico da instituição e de seus docentes. A partir disso, os professores passam a conhecer o projeto e a entender seus objetivos e metodologia de ensino para aderirem sua proposta e integrá-las às suas atividades curriculares e disciplinares. Em seguida, a proposta é apresentada aos estudantes, a fim de que entendam que lhe são oportunizadas novas perspectivas de aprendizagem. O processo inicial é selado com a “contratualização” entendida como um “contrato de ação” estabelecido entre pesquisador coletivo e educandos da EJA. No início da pesquisa, essa etapa já tinha se completado no CEM 03 e em 2015 foi iniciado no CED 07, cabe destacar, no entanto, que o projeto é reapresentado aos professores, para que possam haver novas adesões ou desligamentos todo início de ano e/ou semestre letivo.

Decorridas as primeiras apresentações, iniciam-se as oficinas com a escolha de um tema gerador e, em sequência, a situação-problema-desafio. A eleição do tema é motivada por discussões e reflexões sobre problemas conjunturais, sociais, políticos, escolares, econômicos e históricos que afligem, direta ou indiretamente, a vida dos estudantes e de suas comunidades. Os problemas justificam a pesquisa-ação e suas etapas, uma vez que demandam a participação do pesquisador na busca de soluções, constituindo-se no princípio para o planejamento das ações pedagógicas. Evidencia-se que nesta etapa se desenvolvam as sete dimensões da aprendizagem colaborativa.

Após a eleição do tema, ocorre a divisão da turma em grupos para definir as situações-problemas-desafios, sobre as quais os grupos vão desenvolver os demais passos da oficina. A produção do tema-gerador envolve um processo de conscientização (FREIRE, 1979) onde se busca a superação da consciência mítica e do senso comum pela criticização da realidade, da condição do ser humano e do trabalhador, considerando as ideias e as condições de vida dos alunos da EJA, assim como as condições de alienação em que se encontram estudantes e professores.

Figura 3 - Criação do roteiro/Dramatização



Fonte: a autora – Arquivos do Proeja-Transiarte

O processo de conscientização é definido por Freire (1981) como uma atividade de desvelar e revelar a realidade tal como ela é, despindo-a das intencionalidades de mascarar conflitos, diferenças e preconceitos que levam os sujeitos a assumirem posturas incoerentes com suas condições materiais e existenciais, o que permite que construam visões para defenderem o ponto de vista do opressor, mesmo que esteja em condição de oprimido. No contexto da EJA, é visível essa dificuldade de enxergar a realidade tal como ela é, sem embaçamentos ou confusões ideológicas e culturais, a maior parte dos estudantes não consegue entender as responsabilidades do Estado em relação às suas condições sociais e históricas, não entendem que são marginalizados e excluídos socialmente, só por meio de um processo de questionamento e de confronto para que as contradições possam vir à tona. O mestre prossegue em suas considerações:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo (FREIRE, 1979, p. 24).

Na atividade de discutir a realidade, busca-se levar o sujeito a se compreender parte desta realidade e, portanto, do mundo e de sua história que é transformada. Na medida em que os sujeitos, em sua dialética, dão movimento e sentido aos fatos e às relações que estabelecem entre os sujeitos coletivos, significando sua existencialidade e subjetividade, põe-se em cheque

o conceito de alienação que deriva da ideia de exploração do homem pelo homem, através do trabalho que é visto por Marx como força motora das relações entre homem e natureza. Nas sociedades industriais e de consumo, a alienação transforma as pessoas e as relações interpessoais em “coisas” e em “relações entre coisas” (BARROS, 2011). A atividade escolar e a dos profissionais herda a natureza do trabalho estratificado e propulsor da alienação, desenvolvendo uma característica própria que é a de produzir e reproduzir, sistematicamente, a cultura da alienação e da opressão pelos modelos pedagógicos adotados, que se assemelham a digitais identitárias, havendo diferentes escolas para diferentes sociedades que servem a diferentes propósitos, mas com uma engrenagem estrutural típica e específica. Assim como se percebe no cotidiano da escola que atende a estudantes da EJA que está preparada para reproduzir comportamentos estereotipados para manter os estudantes em constante dependência, acostumando-se com pouca formação e quase nenhuma possibilidade de mudança. Muitos estudantes sonham em dar continuidade aos estudos, mas a maior parte deles desiste no meio do caminho, repetidas vezes.

Saviani (2003) fez inúmeras observações sobre essas diferenças, ressaltando a existência de dois tipos de escola, com o fim de sustentar o Estado e a estrutura sistêmica criada pelo capitalismo, baseada principalmente na divisão de classes; assim, criou-se uma escola destinada à classe trabalhadora e uma outra, para a classe burguesa. Nesse sentido, a primeira tem o papel de “formar” (com sentido de treinar) uma geração de pessoas para o trabalho manual, adaptando-se às condições oferecidas pelo Mercado (agente determinante de padrões e necessidades sociais), caracterizando-se o ensino técnico e profissional, e a segunda, a instituição que prepara as mentes para o comando e para o gerenciamento do trabalho. Havendo, nesse entendimento, desde a crítica de Marx à sociedade capitalista, à dualidade entre trabalho manual e intelectual, contra a qual Saviani (2003) se opõe e apresenta a proposta de escola politécnica, pensando na superação da dicotomia entre os aspectos manuais e intelectuais, observando a necessidade de sua unidade para a formação integral e para a construção de uma sociedade onde não exista a divisão de classes.

O Proeja-Transarte adota alguns pressupostos da proposta da escola politécnica, na medida em que compreende o quanto é necessário que todos tenham direito à educação multidimensional, integrada à vida, capaz de fornecer elementos para que o foco do trabalho escravizante possa ser mudado para o trabalho humanizante, a favor dos homens e das mulheres. Sob este prisma, pelo trabalho com a Transarte, arte em transição (TELES, 2012), representada e democratizada no espaço virtual, que reconhece toda expressão de criatividade humana como arte em sua galeria espacial, procura promover a inclusão digital dos estudantes da EJA e, por

meio das atividades desenvolvidas, motivar diferentes tipos de aprendizagens. Para Saviani (2003), a politécnia se apresenta como uma proposta capaz de combater a dualidade trabalho intelectual e manual, por isso, torna-se possível admitir seus princípios nas propostas de ensino e educação, como faz o Proeja-Transiarte que planta uma semente de prática emancipadora e desalienadora, impedindo que haja uma cisão entre ciência e arte.

Freire (1987) também critica a dualidade entre os conhecimentos técnicos e científicos formados nessas escolas, reconhecendo que a divisão de classes acirra as diferenças entre os sujeitos, asseverando a opressão e a exploração, constituindo a escola, o ambiente de organização dessa dinâmica. Faz ainda críticas à metodologia tecnicista e tradicional que serve para treinar pessoas, deixando de formá-las para o exercício crítico de sua cidadania. Assumindo as perspectivas marxistas, histórico-críticas e freirianas, o Proeja-Transiarte busca, através da construção coletiva do trabalho desenvolvido em todas as oficinas, construir o que para Freire (1981) representa o momento onde a palavra do homem, que foi silenciada historicamente, pelas condições da alienação capitalista, é pronunciada para produzir sentido, em favor de sua libertação, onde o homem fala o que sabe, o que quer saber, o que precisa e como precisa saber. Esse momento também é reconhecido por Vigotski (1998) como aquele em que há expressão do pensamento por meio da linguagem, que é cultural e historicamente construída, mas que representa as intencionalidades individuais. Ao que Grossi (1990) chama de zona de desconforto que põe em dúvida os conhecimentos consolidados para dar lugar a conhecimentos em formação, característicos da ZDP/ZDI (VIGOTSKI, 1997 e PRESTES, 2013).

O processo de conscientização desestabiliza a lógica tradicional, pois tende a despertar os indivíduos para as questões que precisam ser modificadas, quer em relação às práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem e avaliação, quer nos estigmas ligados aos alunos da EJA e de suas histórias. Em cada uma das etapas das oficinas de produção artística do Proeja-Transiarte, o professor e o pesquisador desempenham papel preponderante, uma vez que suas posturas, concepções e perspectivas interferem no processo de conscientização e emancipação dos sujeitos. A existência de uma teoria libertadora não é a evidência dela, a libertação se constrói na prática reflexiva, no tripé ação-reflexão-ação. Na medida em que se comprometem com o Proeja-Transiarte, professores e pesquisadores precisam assumir postura questionadora para estimular o pensamento reflexivo, aprendendo a fazer perguntas que levantam e exponham a cotidianidade, as contradições e dicotomias presentes na realidade dos educandos, produzindo, pela prática, a reflexão, a conscientização e o processo de desalienação (retomada da alienação). Os professores se identificam com o projeto, mudam a dinâmica de suas aulas

práticas cotidianas para adotarem um modelo de trabalho colaborativo que se constrói a partir da constituição de grupos e do desenvolvimento de atividades artísticas integradas aos currículos das diferentes disciplinas. Nesse percurso, alteram a lógica de organização da sala de aula, substituindo os enfileiramentos pelos círculos e depois pelos grupos. Na mesma direção, as aulas expositivas são superadas pelas discussões, conversas e produções artísticas. O papel de ensinar é dividido com o aluno; a sala de aula constitui-se pela junção de ambiente presencial e virtual, inserindo-se elementos digitais no dia-a-dia dos estudantes, como ferramentas de aprendizagem. A escola e a sala de aula passam a ser o lócus de produção cultural, política, histórica e social, na medida em que professores se conscientizam de que eles mesmos precisam superar a consciência mítica, os conceitos tradicionais enraizados em sua prática pedagógica, as posturas que fortalecem as diferenças sociais e os paradigmas elitizantes que sustentam a sociedade capitalista, sem os quais seria impossível pensar em construção de uma proposta que se espera libertadora e transformadora da realidade dos educandos. Nesse contexto, professores e pesquisadores precisam acreditar na possibilidade dessa transformação, vivendo-a em sua própria trajetória pessoal, associando a experiência educativa à realidade para que se relacionem as subjetividades dos indivíduos (SANTIAGO, 2012).

5.1.1 Dimensões da Aprendizagem Colaborativas: Papel do Professor

Em âmbito geral, o Proeja-Transiarte busca a formação de uma consciência crítica envolvendo professores e estudantes das escolas onde se desenvolve, promovendo a reflexão sobre a estrutura educativa. Quando Teles (2015) trata da dimensão que fala do Papel do Docente relacionado ao Design, ao Gerenciamento e à Pedagogia do Ambiente Colaborativo Online, pensa na reconfiguração do cenário educativo, a partir do ambiente virtual, onde o professor pode ser chamado de tutor, formador, mediador ou monitor que, para facilitar o processo de colaboração e de aprendizagem colaborativa, preocupa-se com a criação e com a aplicação de um design para o trabalho em grupo, procurando orientar as tarefas, sanar as dúvidas dos alunos, assim como também pode sugerir leituras, responder perguntas, tecer comentários e facilitar a colaboração entre estudantes (TELES, 2015). As intervenções dos professores e sua interação com os educandos tem como foco o trabalho em grupo e gira em torno de quatro funções que o profissional tem que exercer no ambiente online, ou seja, pedagógica, gerencial, técnica e social (TELES, 2009).

Considerando toda discussão feita até aqui, é possível observar que o professor tem um papel importante na construção da consciência crítica, na superação da dualidade trabalho

intelectual e manual, assim como na alienação e na exploração capitalista, por isso, não há como enxergar o trabalho desenvolvido no contexto do Proeja-Transiarte sob o mesmo prisma do trabalho online, uma vez que as interações no ambiente presencial demandam maior aproximação entre os sujeitos, envolvendo aspectos da subjetividade humana e de complexidade que têm que ser levados em conta no momento de se pensar na definição do papel ou da importância do professor para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa. O professor não se preocupa somente com as atividades que desenvolve nas oficinas, nem com o design que pode ser entendido como a formulação de estratégias e metodologias de ensino, mas, volta sua atenção para trabalhar com um ambiente colaborativo presencial, pois, dentre as questões com que se preocupa, está sua integração e interação com os grupos, o que implica na colaboração e no andar junto. Essa dimensão está presente em todas as etapas das oficinas, sendo importante a presença e as ações dos professores no processo de colaboração.

No Proeja-Transiarte, educadores e pesquisadores assumem posturas semelhantes às dos agentes de cultura dos círculos de alfabetização do Método Paulo Freire (1979), onde, como afirma Brandão (1981), o educador procura fazer vir à tona as concepções de mundo dos educandos para delas partir e construir estratégias de aprendizagens. Ao levar os estudantes a compreenderem seus problemas, o professor passa a ajudá-los a contextualizar e interpretar suas razões, buscando soluções para que haja mudanças na realidade problematizada. Essa é uma etapa importante do processo de aprendizagem, pois delinea os objetivos do Proeja-Transiarte e define o tipo de educação que se pretende construir a partir das intervenções pedagógicas desenvolvidas nas oficinas de produção artística, defendendo um tipo de educação que prepara os indivíduos para fazerem juízo crítico das alternativas propostas pelas elites, dando, ao mesmo tempo, a oportunidade para escolherem seus próprios caminhos, buscando a libertação de uma lógica que desumaniza para maquinizar e objetificar pessoas, em função do lucro e do poder.

Para elaborar as situações-problemas-desafios, assim como para solucioná-las, os alunos são organizados em pequenos grupos. Nesses grupos, produzem roteiros para esboçarem histórias com as soluções, englobando discussões, reflexões, registro de ideias e escolha do formato adotado (peças teatrais, recontos, anedotas, paródias e outras). Na etapa de criação artística coletiva, o grupo realiza as atividades de produção do roteiro planejado, partindo para a montagem das imagens, por diferentes estratégias artísticas (colagem, recorte, sobreposição, etc.), seguindo-se para a edição das imagens, para a transcrição do que foi feito manualmente, para o ambiente virtual, utilizando programas de edição de imagens, e, ao final, os trabalhos

são apresentados à turma e/ou para a escola, mediante projetos pedagógicos (não sendo obrigatória esta apresentação) e postados em site do Proeja-Transarte.

Verificou-se com a pesquisa que, no seio do trabalho colaborativo, o professor assume papel mediador para intervir nos momentos de aprendizagem, desafiando o estudante a ir mais além. Neste sentido, estimula o crescimento dos estudantes que passam a compor a cena educativa como agentes sociais, como sujeitos históricos, como pessoas conscientes da necessidade de desvelar os mitos e ideologias para construir um conhecimento que vai além do científico, que é social, cultural, histórico, econômico, político e educacional, quando a realidade e a cotidianidade, vão se transformando, dialeticamente em fatos observados, analisados e problematizados. Assim, o Proeja-Transarte não só opera mudanças estruturais, mas interfere política e socialmente na vida dos estudantes da EJA, na medida em que as oficinas se desenvolvem e que algumas práticas pedagógicas passam a alterar a rotina da sala de aula, das aulas e até mesmo da escola, pois chama a atenção dos demais alunos.

5.1.2 Dimensões da Aprendizagem Colaborativa: Modelos Pedagógicas de Colaboração

Quando trata dos modelos pedagógicos de Colaboração online, Teles (2015) volta sua interpretação para o ambiente virtual, utilizado aqui como ponto de partida para uma adequação ao contexto presencial. Analisando essa dimensão, destaca aspectos ligados à formação dos grupos: os componentes podem escolher seu grupo a partir da natureza das atividades, ou seja, se são estruturadas, contando com a orientação do professor ou espontâneas (TELES, 2015). As tarefas estruturadas aplicam-se ao contexto do Proeja-Transarte, embora não se excluam as espontâneas, uma vez que ocorrem, nos primeiros momentos, quando o agrupamento é sugerido. Nas atividades estruturadas, os objetivos são bem delineados e apresentados aos estudantes, sendo a aprendizagem colaborativa em grupos estruturados e com tarefas definidas, o formato abordado nessa pesquisa, por essa razão, entende-se que a tarefa colaborativa deva ser claramente definida pelo professor, assim como deve ser escolhido o modelo para colaboração, levando em conta, dois aspectos que englobam a disciplina trabalhada, ou seja, a tecnologia que será utilizada e na pedagogia aplicada (TORREZZAN; BEHAR, 2009).

Esse modelo facilita o uso de diferentes metodologias e a participação com propósito de mediação e interação dos pesquisadores e professores, sem que haja imposições. Há mudanças essenciais não só nas atividades, mas na maneira da turma se organizar, na forma de aprender, na forma de ensinar. Mudam-se as rotinas, os papéis desempenhados, os contextos, as formas de desenvolver conteúdos, questionando-se a visão conteudista, característica das teorias

tradicionais e tecnicistas, observando-se que, em atividades lúdicas, mesmo com adultos, é possível construir significado e funcionalidade para os conhecimentos construídos na escola. Sobre essa dimensão de aprendizagem, Teles (2015) argumenta:

Os modelos pedagógicos utilizados podem variar enormemente de professor para professor. Existem modelos pedagógicos de trabalho de grupo que utilizam o formato da “resolução de problema”, quando o grupo deve resolver uma situação que lhe é apresentada (BARKLEY; CROSS; MAJOR, 2005; DUTRA; VIANA, 2013; ZUMBACH; HILLERS; REIMANN, 2004). Essa atividade para a resolução de um problema deve se dar em um período determinado: horas, dias ou semanas. As várias resoluções do problema, apresentadas pelos grupos, são comparadas e discutidas (TELES, 2015, p. 7).

É importante destacar que a aprendizagem desenvolvida nas oficinas do Proeja-Transarte baseia-se fundamentalmente no trabalho em grupo, na organização e na dinâmica deste trabalho que valoriza e depende da colaboração entre os membros do grupo. Colaboração é compreendida de forma diferenciada da atividade de cooperar que significa somente operar em conjunto, ressaltando-se elementos mais objetivos, instrucionais e técnicos do trabalho em grupo que aqueles da colaboração, pensada como forma de incentivar os participantes a compartilharem experiências. Estabelecendo uma distinção entre os dois termos, Irala e Torres (2004) definem colaboração como uma filosofia de interação ou um estilo de vida pessoal e cooperação, como uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objeto ou produto final. Acrescentando a classificação, os autores Knihs e Araujo Jr (2002) fazem uma interpretação semântica e contextual dos termos, da seguinte forma:

Há uma diferença entre estes dois conceitos, cooperação e colaboração. Cooperar seria um trabalho em comum, auxiliar no processo de um objetivo comum juntamente com outras ações conjuntas, tendo um propósito comum. E Colaboração tem um sentido de “fazer junto”, de trabalhar em conjunto com interação, não tendo uma figura hierarquizada no grupo. Podemos analisar a palavra colaboração como co-laborar, ou seja, co-trabalhar, trabalhar junto. Assim, tomemos como exemplo um objetivo comum, cujo certo indivíduo poderá “cooperar” em certo processo de outro indivíduo sem uma identificação prévia, sem que o segundo indivíduo saiba. Da mesma maneira, verificamos que para se obter um trabalho “colaborativo”, a participação na construção, no processo, é parte primordial para definição deste conceito (KNIHS; ARAUJO JR, 2002, p. 4).

Bruffee (2003) evidencia as diferenças entre os termos colaboração e cooperação quando trata de aprendizagem, reconhecendo que a necessidade de educar grupos heterogêneos gerou uma diferença entre os termos. No seu entendimento, a aprendizagem cooperativa é mais indicada para crianças e jovens, por ser mais dirigida e sistematizada, exigindo que o professor intervenha e coordene as ações mais diretamente junto ao grupo, que auxilie nas decisões sobre tarefas, na supervisão do trabalho e na avaliação final, enquanto a colaborativa aplica-se melhor aos adultos, pois implica em maior independência e autonomia dos membros, um maior grau

de liderança compartilhada que permite que as tarefas sejam divididas entre todos, assim como as avaliações podem ser realizadas pelos próprios alunos (autoavaliação). Contudo, considera-se que a interpretação reduza a abrangência da aprendizagem colaborativa, uma vez que pode ser aplicada tanto para crianças, quanto para jovens e para adultos, considerando a própria natureza da colaboração demandada nas atividades que se realizam em grupo. Este tipo de aprendizagem desperta a independência e a autonomia, promovendo o amadurecimento e o crescimento de aspectos sociais e cognitivos importantes para o desenvolvimento multidimensional. É possível observar que tanto no trabalho cooperativo, quanto no colaborativo há necessidade de orientadores, coordenadores, tutores ou professores.

Em trabalhos voltados para o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas, é preciso que se firmem regras que permitam que os estudantes façam escolhas importantes em relação a seu processo de aprendizagem, mas que respeitem os objetivos definidos no trabalho em grupo, as atividades propostas e os demais envolvidos com a atividade interativa (TELES, 2015). O trabalho com grupos, na perspectiva dos autores, consolida-se a partir das teorias sócio-históricas, a começar com Vigotski (1991) e as elaborações sobre desenvolvimento do pensamento (das estruturas superiores) e dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Iminente (ZDI) e Real (ZDR), onde ressalta o papel das interações interpessoais, de nível social, histórico e cultural no desenvolvimento da aprendizagem e dos comportamentos. Assim, aprender passa a ser compreendido como uma atividade que é social e que precisa ser mediada por pessoas, através da linguagem.

Sob esse enfoque, verifica-se, a partir das observações das oficinas, que não é possível desenvolver aprendizagens colaborativas sem primar pela colaboração entre os membros do grupo. Quando os estudantes da EJA pensam sobre suas condições histórico-culturais e sociais, percebem que possuem dificuldades e problemas semelhantes, histórias de vida próximas, assim como necessidades similares. Essas situações criam aproximações e quebram o estranhamento e o distanciamento provocado pelo sistema capitalista quando impõe a divisão de classes. Se o trabalho de grupo pretende a colaboração, então é capaz de levar o estudante a perceber o outro e a reconhecer sua realidade, identificando-se com ela, a partir de sua própria realidade. Sob esse prisma, é possível entender que, no processo de identificação entre os sujeitos, ocorrem interações e aproximações capazes de levar as pessoas a se organizarem coletivamente para lutar por melhorias e mudanças em suas vidas e comunidades. Na medida em que trabalham coletivamente, elaboram o pensamento em prol do grupo, constroem, nesse movimento, atitudes necessárias às práticas democráticas e inclusivas, como o respeito e a tolerância, assim como a aceitação das diversidades e das diferentes opiniões.

Nas atividades em grupo há um processo de complementariedade, havendo colaboração entre os membros. Na medida em que cada componente desempenha funções e papéis específicos, ligados às suas habilidades e disposições pessoais, aumentam a participação e o interesse, como foi possível observar no trabalho desenvolvido nas oficinas do Proeja-Transiarte, enquanto os estudantes buscavam as soluções para os problemas identificados, interagem, questionavam-se, reconheciam-se, tomavam ciência de sua realidade e da existencialidade do outro, aprendiam novas maneiras de lidar com essa realidade, mediados por novas linguagens (Transiarte e novas tecnologias digitais como computadores, celulares, tablets, máquinas fotográficas e filmadoras, equipamentos de som e de estúdio de gravação etc.). Observou-se, em vários momentos, que os estudantes mais velhos apresentavam maturidade para trabalhar com o tema, preocupando-se com a parte prática das tarefas, enquanto os mais novos, com as técnicas e tecnologias como o uso de celulares, computadores e das redes sociais para realizar pesquisas e até mesmo para apresentar os resultados dos trabalhos. Por isso, os mais velhos conseguiram dividir mais facilmente as tarefas, enquanto os mais jovens apresentavam dificuldades para assumirem responsabilidades, mas desempenhavam com facilidade as tarefas ligadas ao planejamento e à execução dos roteiros, mediante o uso de computadores e da Transiarte. Demonstrando o que Vigotski (REGO, 2005) prenunciou a respeito da aprendizagem pela interação, onde se observa que, quando trabalham em grupo, trabalham sobre a ZDP ou ZDI, desempenhando a função mediadora um em relação ao outro, a fim de que a aprendizagem se concretize.

A construção coletiva dentro do processo colaborativo é tão interessante que permite que os estudantes ampliem seus conhecimentos e possam trabalhar em diferentes frentes, como ocorreu nas atividades observadas. Muitos estudantes, além de auxiliarem com as atividades dentro de seu grupo, ajudaram outros grupos, principalmente nas tarefas que envolviam o uso do celular, do computador e a manipulação de programas de imagens e produção de vídeos. Os nomes desses estudantes apareceram em várias produções. O Proeja-Transiarte objetiva o desenvolvimento do processo colaborativo, motivando a construção de novas aprendizagens porque promove a interação entre os participantes. Enquanto um aluno ajuda o outro, ocorre a ensinagem, a troca de informações e de experiências, sendo construídos conhecimentos no campo cognitivo, social, cultural, histórico, político e psicológico, sendo reconhecidas potencialidades dos estudantes e valorizadas suas experiências, como destaca Teles (2015) ao observar as questões ligadas à ZDI, onde o indivíduo precisa aprender com a ajuda de colegas e do professor que assumem papel mediador. Nesta dimensão, a colaboração entre pares ajuda no desenvolvimento de “estratégias e habilidades que, por sua vez, auxiliam na resolução de

problemas, uma vez que o processo cognitivo implícito na interação e na comunicação é internalizada pelo indivíduo.

5.1.3 Relação entre a Formação de Grupos e a Escolha do Tópico com as etapas das oficinas do Proeja-Transarte que prescindem do trabalho em grupo.

Ao falar sobre Formação de Grupos, a quarta dimensão de aprendizagem colaborativa online, Teles (2015) ressalta um aspecto importante, o tamanho dos grupos, para ele, os grupos não podem extrapolar a quantidade de seis pessoas, sob risco de interferir no processo colaborativo e na interação entre os membros, além de dificultar a divisão e a realização de tarefas e o alcance das propostas planejadas. Também aponta alguns critérios para o agrupamento, ou seja, localização geográfica ou por escolha de tema, e, sobre esse segundo critério apresenta outra dimensão: a Escolha do Tópico, Definição e Duração das atividades, onde sugere que os grupos possam se organizar aleatoriamente, por tema, pelo perfil do aluno ou por escolha dos professores. A Escolha dos Tópicos (temas) e a formação dos grupos são aspectos tratados em duas dimensões por Teles (2015), mas mantêm estreita relação entre elas, assim também podem ocorrer no contexto do Proeja-Transarte, uma vez que os grupos são formados no momento em que as situações-problemas-desafios são delineadas.

Nas experiências observadas, as especificidades das turmas presenciais de EJA, como a quantidade reduzida ou aumentada de alunos em cada turma, por exemplo, levam a composição de grupos com mais de seis componentes. Nas turmas do Centro de Ensino Médio 03, os grupos foram compostos por entre oito e dez estudantes. Mesmo nas turmas com pequena quantidade de alunos, há liberdade para que os estudantes formem grupos e escolham aquele de que desejam participar, uma vez que o tema é construído por toda turma. Essa liberdade permite uma mobilidade na composição dos grupos: em princípio, a maior parte dos estudantes, pode escolher o critério da afinidade pessoal, que pode coincidir com a idade; nesse sentido, tende-se a formar grupos de alunos mais novos e de alunos mais velhos, mas, na medida em que as atividades das oficinas começam a exigir maior organização, responsabilidade, liderança, independência e autonomia, os alunos mais novos podem se desagregar para integrarem outros grupos, tornando os grupos mais homogêneos, caracterizando os trabalhos colaborativos analisados por Bruffee (2003).

5.1.4 A importância da Dimensão que trata de Consenso e Coesão para o trabalho em grupo

Outra dimensão de aprendizagem colaborativa online que tem ligação com o trabalho em grupo e com os passos das oficinas que prescindem da colaboração que ocorre entre os membros dos grupos na realização de todas as atividades propostas é a dimensão que trata de Consenso e Coesão. Na experiência do Proeja-Transiarte, para desenvolver as atividades, os grupos precisam, necessariamente, definir um objetivo central, em torno do qual delineiam-se as funções e as tarefas para cada participante do grupo que precisa planejar e prever metas, construir roteiros, criar a história que deseja produzir, assim como decidir sobre as formas adotadas para representá-la, utilizando a arte como linguagem mediadora do processo criador.

Quando Teles (2015) pensa no processo de construir a aprendizagem colaborativa obtendo-se consenso e coesão entre os membros dos grupos e os objetivos das ações pedagógicas (do ensino), sugere que os alunos compreendam o funcionamento do trabalho em grupo, considerando os princípios da colaboração. Alcançar o consenso no trabalho em grupo requer o desenvolvimento de atitudes democráticas, como habilidades de ouvir e de reconhecer o outro, de respeitar as diferentes opiniões e divergentes visões sobre assuntos semelhantes, a fim de desenvolver o trabalho em torno de um objetivo em comum. Nesse sentido, o aspecto da coesão volta-se para o foco no objetivo. Sobre esse assunto, o autor observa:

Para criar consenso é necessário ter um objetivo e uma compreensão comum a todos os membros de como deve funcionar o processo de trabalho do grupo. Algumas das vantagens de trabalhar com consenso são: há uma visão comum do que se deve fazer e quais caminhos seguir; facilita a redistribuição de poder dentro do grupo; as decisões tomadas são melhores, pois são mais representativas; existe também mais compromisso no grupo; o plano de trabalho do grupo é mais focado e efetivo porque os membros do grupo se comprometem com os objetivos definidos de forma comum. Da coesão do grupo vai depender a qualidade da tarefa executada. O coordenador do grupo tem um papel central na coesão, incentivando a participação ativa de todos os membros, resolvendo possíveis conflitos e buscando sempre chegar a um consenso. A coesão do grupo pode ser afetada por dificuldades inerentes à tarefa e à forma como os membros do grupo tratam de resolver estas dificuldades (TELES, 2015, p. 10).

No processo colaborativo, o trabalho em grupo prima pela participação ativa de todos os estudantes envolvidos com as atividades, por isso, mesmo que se estabeleçam lideranças que são necessárias e naturais, as tarefas e as responsabilidades são divididas, respeitando-se as habilidades e os interesses dos estudantes, que definem suas ações com liberdade, a partir da necessidade do grupo. Nessa dimensão, o aspecto da coesão extrapola o campo temático para alcançar o das ideias dos estudantes e de suas ações. Observou-se nas atividades realizadas nas oficinas do Proeja-Transiarte que as ideias foram bem articuladas, pois os estudantes conseguiram manter o foco nos propósitos definidos nas etapas de planejamento e execução dos roteiros e representa-las coerentemente, nos vídeos animados que se concretizaram no formato digital.

5.1.5 Dimensões da Aprendizagem Colaborativa: A Avaliação que se aplica a todas as etapas das Oficinas do Proeja-Transiarte

Em relação à dimensão que trata da Avaliação e das atividades colaborativas de grupo Online (TELES, 2015), foi possível observar que ela esteve presente em todos os passos das oficinas, uma vez que ocorreu desde o primeiro momento, quando os professores, gestores e estudantes avaliaram a importância do projeto, assim como sua necessidade para suas trajetórias. Esse processo avaliativo promove o momento da contratualização. Nas demais etapas se presentifica quando a realidade é problematizada servindo de chão para a construção de soluções e de reflexões que tomam corpo pela expressão artística, revelada nos recursos da Transiarte e transposta para o mundo virtual. Analisando o contexto online, foi possível fazer a distinção de dois momentos avaliativos que representam duas formas de avaliar, ou seja, um formativo, referindo-se ao desenvolvimento do trabalho do grupo e outro, somativo, que diz respeito ao resultado, à tarefa produzida pelo grupo. Nesses dois tipos de avaliação o professor precisa estar presente para oferecer “feedback (TELES, 2015, p.11) A avaliação é concebida em quatro dimensões, ou seja, avaliação como medida, como descrição, como juízo de valor e como construção social (FERNANDES, 2008). A que mais se aplica à natureza do Proeja-Transiarte é a da avaliação como construção social, pois vai adquirindo uma personalidade, na medida em que se desenvolve e se realiza nos grupos. Continua exercendo função classificatória, excludente, quantitativa e observável no contexto de metodologias tradicionais, assim como pode contribuir com o desenvolvimento de aprendizagens, se entendida em uma perspectiva histórico-crítica.

Fernandes (2008), que analisa diversos autores que travam diferenças entre a avaliação formativa e somativa, afirma que a avaliação formativa avalia para as aprendizagens e a somativa avalia as aprendizagens. Nesta dimensão, como defende o autor, a avaliação formativa busca saber onde os alunos estão em relação à aprendizagem, para onde devem ir, sendo contínua e interativa, precisando de feedback do professor, sendo mais indicada para trabalhar com alunos mais ativos e usada para orientar, melhorar ou apoiar os estudantes e sua aprendizagem. Para isso, usa diversos métodos e põe sua ênfase nos processos. A avaliação somativa faz uma síntese do que os estudantes sabem e são capazes de fazer ao final de uma dada unidade (função diagnóstica), é pontual e pouco interativa, precisa de feedback objetivo, mantém os alunos passivos, sendo usada para classificar, certificar ou selecionar, usa testes para

quantificar, põe sua ênfase nos resultados. Ponderando sobre as classificações e caracterizações da avaliação, o autor prossegue:

A avaliação sumativa, baseia-se nos juízos de professores, em testes ou numa combinação de ambos, não se integra com a aprendizagem, preocupa-se em atender aos objetivos, usa os mesmos critérios para todos (padrão, mesmo modelo), pode proporcionar oportunidades para autoavaliação, usa de medidas para garantir que as informações sejam fiéis, proporciona resultados com base em critérios públicos. A Formativa é desenvolvida por professores e alunos na medida em que se desenvolve a aprendizagem, está integrada na aprendizagem, busca a consecução dos objetivos específicos, induz ações para apoiar o desenvolvimento da aprendizagem, os alunos podem avaliar seu trabalho para decidirem o que fazer (autoavaliação), não mede, nem tende a classificar (FERNANDES, 2008).

No contexto presencial do Proeja-Transarte, a avaliação tem uma concepção sócio-histórica, pois ultrapassa as funções de analisar e quantificar, de verificar conhecimentos e enumerar conteúdos, opondo-se aos modelos tradicionais de avaliação (provas, testes) para propor que a apresentação das tarefas revele o nível de compromisso, envolvimento e aprendizagens construídas. Como essa pesquisa procurou identificar se as atividades desenvolvidas no bojo das oficinas do Proeja-Transarte constroem aprendizagens colaborativas, ela se dedicou à observação e ao acompanhamento dessas atividades, desenvolvendo a avaliação, por meio dessa observação, pela conversa com os estudantes, pela autoavaliação dos professores, pesquisadores e estudantes, pela análise das atividades desenvolvidas ao final dos encontros, pela apreciação das atividades em desenvolvimento e seu resultado apresentado às turmas, à escola e ao público, por meio de projetos e via redes sociais (site do Proeja-Transarte: <http://www.proejatransarte.ifg.edu.br>, Youtube). Ressaltando-se, assim, que o foco da avaliação não pode ser só o aluno, mas também o professor, os pesquisadores e as situações experimentadas. É importante que os professores se autoavaliem.

Apesar do caráter específico do projeto, pode-se inferenciar que a avaliação também seja formativa, considerando que a natureza desse tipo de avaliação sofra influência construtivista, podendo ser admitida sob um enfoque sócio-histórico, na medida em que permite o acompanhamento do estudante em seu percurso escolar e a expressão de seu pensamento, dos significados e dos sentidos que atribui aos fatos e às situações de aprendizagem, resguardando sua individualidade, mesmo que buscando aprendizagens colaborativas e coletivas, uma vez que se funda no diálogo, com o fim de reajustar e de adequar estratégias de ensino às necessidades de aprendizagem, exigindo disposição para construir diferentes instrumentos avaliativos como registros do desempenho (Diário de Bordo, de Itinerância, Portfólio). Perrenoud (1999) observa que essa modalidade avaliativa pode ser usada como instrumento diagnóstico quer de conhecimentos que os estudantes já possuem, quer de dificuldades. Esteban

(2003) afirma que a avaliação formativa serve não só para verificar se informações foram coletadas, mas para promover e construir aprendizagens:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber possa ocorrer. (ESTEBAN, 2003, p.19)

Observando que a avaliação é processual, ocorrendo em todas as etapas, todos os momentos são ricos para analisar as contribuições do Proeja-Transiarte, assim como para perceber se suas ações têm gestado aprendizagens colaborativas, significando mudanças na vida dos estudantes para os quais se dirige. Em conversas com um dos professores observados houve importante relato sobre a atitude de um aluno que assistiu ao vídeo que ajudou a produzir. Foi feita uma sessão de apresentação dos vídeos produzidos para as turmas de EJA do Centro Educacional 07, e, durante a apresentação, um dos estudantes emocionado, começou a chorar, agradecendo a professora pela oportunidade que teve, afirmando: “jamais imaginei que produzir arte em papel com lápis de cor, pudesse ser transformado em algo grandioso como um vídeo animado”. A reação do aluno impressionou a professora e deu um feedback aos pesquisadores, mostrando a importância do projeto para a vida dos estudantes da EJA que encontram novas perspectivas de aprendizagem, podendo acreditar em seus talentos, em suas potencialidades e em suas capacidades. O reconhecimento do valor transformador e emancipador do projeto pelos estudantes é parte do processo avaliativo e constitui objetivo do projeto.

No Proeja-Transiarte há conexão imbricada entre avaliação e objetivos, uma vez que, por se constituir no bojo de atividades colaborativas, a avaliação é definida e realizada em torno dos objetivos da aprendizagem, sendo circular, processual e contínua, acontecendo desde o início do projeto, pela etapa do convite e pela aceitação da proposta à postagem dos trabalhos construídos pelos alunos em redes sociais e apresentação destes trabalhos à escola e comunidade, por meio de projetos pedagógicos, por amostras, reuniões e eventos que permitam a apresentação do vídeo. Além disso, ao final de cada oficina ocorre a avaliação, envolvendo autoavaliação dos estudantes e do pesquisador coletivo, considerando sua participação, o processo colaborativo, as construções significativas, as aprendizagens construídas, a análise de pontos que precisam de mudanças e/ou melhorias.

5.1.6 A dimensão de *Groupware* está presente em todas as etapas das oficinas do Proeja-Transiarte.

A dimensão de *Groupware* (TELES, 2015) foi evidenciada em todos os passos da oficina, a partir do momento em que se introduziu o uso de celulares (smartphones) para a realização de pesquisas, desde a etapa de retirada do tema-gerador e da formulação das situações-problemas-desafios até a divulgação dos vídeos produzidos nas oficinas. Os celulares foram utilizados como recursos educacionais que prestou auxílio aos estudantes na realização de pesquisas na internet e na troca de experiências entre eles, através do programa *Whatsapp*, que também facilitou o processo de interação entre os estudantes que compuseram os grupos, entre os grupos e na divulgação do trabalho realizado pelo Proeja-Transiarte dentro e fora da escola. Sob este prisma, entende-se que o *Groupware* tem software próprio para o trabalho de grupo online (COSTA; PIMENTEL, 2012). “O conceito de *Groupware* foi criado por Johnson-Lenz P e Johnson-Lenz T. (1982) que conceituaram o termo como um processo intencionalmente de grupo que usa software para dar suporte” (TELES, 2015).

Os celulares foram usados como instrumento facilitador da aprendizagem, introduzindo-se no trabalho do Proeja-Transiarte em 2015, desde o momento em que se iniciou o processo de pesquisa sobre o tema-gerador, dos seus significados, de sua profundidade, das notícias sobre ele, de sua atualidade e importância para a vida dos estudantes até o momento de apresentação e de compartilhamento dos resultados das produções artísticas, onde os estudantes mostraram seu trabalho para outros estudantes e disponibilizaram-no para apreciação de um público mais universal que a escola, estabelecendo relação entre os conhecimentos que se formaram dentro e fora da escola, integrando conhecimentos. Na terceira experiência observada, foi possível perceber que a utilização do celular facilitou o desenvolvimento das oficinas, dando sentido às atividades, uma vez que os estudantes puderam registrar com ele as atividades realizadas presencialmente, as quais foram transpostas para o computador, onde se arquivaram, em pastas, as produções das turmas, para comporem tanto o roteiro, quanto a animação final, permitindo uma circularidade do processo de produção artística. Assim, uma etapa liga-se a outra, sem que se necessite de uma ordem. Além do aspecto facilitador, a inserção do celular como ferramenta de ensino gerou maior interesse dos estudantes que fizeram buscas na internet para enriquecer o trabalho. Na medida em que esse trabalho é feito, os estudantes se habituem e se adaptam às novas tecnologias. Assim, tanto o *Facebook* quanto o *Whatsapp* ganham uma dimensão de plataforma colaborativa porque são utilizados para articular o trabalho em grupo, servindo até mesmo como instrumento de avaliação e de divulgação em redes sociais dos trabalhos

produzidos, representando a capacidade do Proeja-Transiarte de investir e propor inovações e mudanças nas práticas pedagógicas.

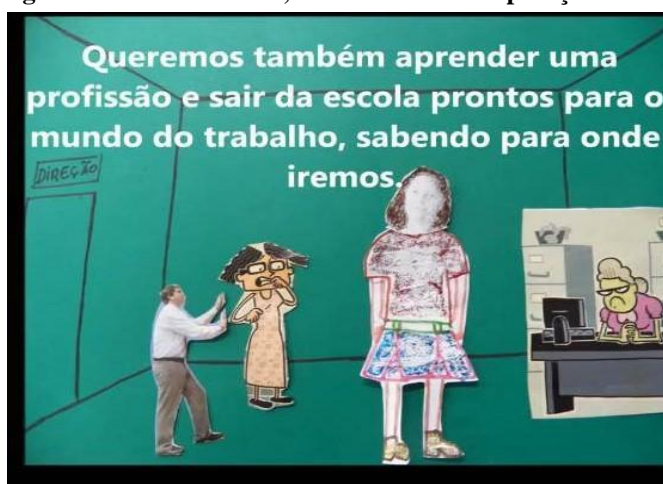
5.2 A pesquisa na experiência das oficinas no cem 03: prática da OPE

As oficinas do Proeja-Transiarte ensejam o mesmo percurso (respeitam os passos da produção artística) em todas as turmas, apresentando resultados diferentes, reações e contextos únicos, pois dependem da subjetividade dos sujeitos envolvidos, de suas histórias e de fenômenos sócio históricos e culturais. Por isso, nas turmas analisadas, houve repetição dos passos das oficinas, porém análises diferenciadas em relação às dimensões da aprendizagem colaborativa, observando-se que, embora estejam envolvidas no processo de aprendizagem pretendido pelo Proeja-Transiarte, nem sempre são aprofundadas e alcançam seus propósitos, havendo lacunas para as quais são feitas críticas e sugestões para crescimento do projeto.

Na pesquisa realizada com a disciplina de Geografia no CEM 03, observou-se que após a contratualização, a turma foi disposta em círculo, seguindo a metodologia dos “Círculos de Cultura” extraídos da Pedagogia de Freire (1987). Essa disposição se propõe a alterar a dinâmica tradicional e cartesiana do “enfileiramento” e propor o reconhecimento do outro na atividade de análise da realidade, dos problemas presentes no ambiente escolar, nas vidas dos estudantes, no tocante às dificuldades e às necessidades de cada um, assim como àquelas que são comuns a todos. A partir desta discussão foi eleito como tema-gerador, O Mundo do Trabalho. O grupo observado decidiu tratar com o subtema do analfabetismo para formular a situação-problema-desafio, sobre a qual foi feita a construção do vídeo animado que contou a história de Magnólia, uma senhora que não conseguiu entrar em um ônibus para uma cidade vizinha, onde faria uma faxina domiciliar, por não saber ler. Diante do problema, ela pediu a um senhor que estava na parada de ônibus que lhe mostrasse o ônibus que faria o trajeto necessário. O senhor ajudou-a e tomou o mesmo ônibus que ela. No ônibus, ele quis saber porque Magnólia não conseguiu enxergar o número ou o nome do ônibus, associando sua dificuldade a problemas de visão, mas ela lhe disse que não sabia ler. Foi então que ele começou a falar sobre a EJA, pois era professor, incentivando seu retorno aos estudos. Ela sentiu muita vergonha, mas, no caminho para casa, decidiu voltar a estudar. Comunicou ao marido e aos filhos, que se opuseram a sua decisão, esboçando inúmeros preconceitos. Somente uma de suas filhas lhe deu o apoio de que precisava para manter o que havia decidido. Então, fez sua matrícula e retornou à escola, onde foi alfabetizada. Considerando a importância da instituição para sua vida, percebeu, aos poucos, que existiam problemas que dificultavam sua

aprendizagem e a dos seus colegas, por isso, formou um grupo para buscar a solução para os problemas. Logo, ela e seus colegas começaram a apresentar suas reivindicações à direção, passando a exigir que medidas fossem tomadas, como se destaca na figura 04. Ao final, Magnólia escreveu um livro e participou de um encontro nacional de Educação de Jovens e Adultos, onde contou sua história e foi aplaudida de pé, por todos. A história apresentada no vídeo foi baseada em fatos reais, na vida de uma das estudantes da turma.

Figura 4 - Analfabetismo, uma história de superação



Fonte: Foto retirada do vídeo produzido pelo grupo

No trabalho desenvolvido, observou-se a relação existente entre a escolha do tema, o agrupamento e a terceira dimensão da aprendizagem colaborativa que trata do Modelo Pedagógico de Colaboração e adere a alguns princípios da Pedagogia de Problemas, adotando modelos como o de resolução de problemas que necessita da colaboração para a solução de situações específicas (TELES, 2012). Nessa dinâmica, o pesquisador coletivo auxiliou os estudantes na resolução de situações-problemas-desafios, disponibilizando diferentes formas e possibilidades de construção de conhecimentos, apresentando a Transarte como importante contribuição para levar os estudantes a terem contato com o mundo das tecnologias computacionais e digitais, uma vez que o Proeja-Transarte almeja a inclusão digital dos estudantes da EJA. A inclusão digital é um dos elementos diferenciais da proposta do Proeja-Transarte, pois ao abrir um leque para a aprendizagem da linguagem digital, o estudante passa a desejar novos níveis e novas experiências tecnológicas, surgindo assim, inovadas possibilidades de trabalho e ensino.

Neste sentido, procura fornecer condições para que os estudantes ampliem o universo de informações tecnológicas, mesmo que de forma limitada, pois as escolas não disponibilizam

seus laboratórios de informática, quer pela falta de máquinas funcionando em perfeito estado, quer pela ausência de profissionais responsáveis por este espaço. Diante das dificuldades e considerando o fato de que a maior parte dos estudantes da EJA não possui computadores, os pesquisadores se empenharam para disponibilizar notebooks pessoais e toda aparelhagem da equipe de pesquisa da UNB para que as atividades das oficinas fossem realizadas, para superar essas limitações, a professora e pesquisadora inseriu o uso de celulares, tornando as redes sociais (whatsapp, youtube) em instrumentos de promoção da interação entre os estudantes, de colaboração e divulgação dos trabalhos produzidos nas oficinas. Diante disto, os alunos construíram alguns conhecimentos básicos sobre programas de edição de textos e de imagens.

Houve nos anos de 2009 a 2010, em integração com a Escola Técnica de Ceilândia, uma parceria com o CEM 03 que permitia o fornecimento de cursos básicos endereçados exclusivamente, para os alunos que participavam do Proeja-Transarte, apesar de ter sido uma experiência com bons resultados, teve que ser interrompida, uma vez que se findou a parceria, por iniciativa da Secretaria de Educação do DF. A experiência de trabalhar as noções básicas de tecnologia teve um recomeço em 2015, com a terceira experiência observada, onde a professora e pesquisadora, no decorrer das oficinas forneceu condições para que os estudantes, manuseando computadores, aprendessem a utilizar programas de textos e edição de imagens, eles construíram sistema de arquivamento de pastas e dados das oficinas, assim como dos trabalhos produzidos.

A despeito das dificuldades com que os grupos tiveram que lidar, na medida em que o trabalho foi se estruturando a partir da reflexão dos problemas cotidianos, tornou-se possível a construção estratégias pedagógicas e artísticas, com apoio nos princípios da Transarte, dando continuidade às ideias iniciadas e representatividade à consciência coletiva. A partir daí foram feitos os agrupamentos, considerando critérios de afinidade pessoal e temática. Para a pesquisa, foi escolhido um grupo de dez alunos, sendo oito mulheres e dois homens, dentre eles, dois estudantes com necessidades especiais (Deficiente Físico e Deficiente Intelectual).

Houve três motivos que justificaram a escolha do grupo para a pesquisa: primeiro, o desafio de trabalhar com uma quantidade superior de participantes, em função da realidade da turma, arriscando divergir do ponto de vista defendido por Teles (2015) que trabalha com a perspectiva de pequenos grupos para facilitar a interação entre os membros e a delimitação de papéis. O segundo aspecto observado, refere-se à composição do grupo, com maioria feminina, cujas histórias e determinação chamaram a atenção e protagonizaram as ações grupais, e, por último, a escolha do tema que, de tão explorado, precisaria de muita criatividade para motivar ideias, posturas e olhares novos.

O processo de escolha do tema revelou-se como o momento da escuta sensível, pois, mesmo diante de polêmicas onde os participantes propuseram diferentes assuntos, foi possível eleger aquele que estava ligado à história de vida de cada um, o analfabetismo. Evidenciando-se, assim, a dimensão do consenso e da coesão no grupo. As mulheres relataram histórias de preconceito e discriminação manifestados em torno de seu retorno à escola: muitos criticavam o fato de já serem idosas ou “velhas” para retornarem aos estudos, algumas contaram que os filhos e os maridos não acreditavam que elas tivessem capacidade para aprender ou para concluir o Ensino Médio. Na medida em que as histórias foram contadas, houve liberdade para que todos se expressassem e revelassem as razões motivadoras do retorno à escola. Com o tema eleito, foi feita a integração com o currículo de Geografia Humana: Mundo do Trabalho. A figura 05 apresenta o momento de produção artística em que os estudantes elaboraram o roteiro e partem para a produção das imagens.

A etapa de construção do Roteiro iniciou-se com a discussão sobre as estratégias que utilizariam para representar as concepções e as representações dos estudantes sobre o analfabetismo. Partindo da situação-problema-desafio, elaboraram um problema, de forma escrita, sobre o qual passaram a trabalhar para buscar uma solução, utilizando diversas tecnologias, incluindo a Transiarte. O interesse dos estudantes estendeu-se a ponto de se reunirem em outros momentos, fora das oficinas, para terminarem de produzir o roteiro. Nesse sentido, foi necessário que houvesse certo distanciamento da pesquisadora para valorizar e incentivar a autonomia dos integrantes do grupo, objetivos valorizados pelo projeto e perseguidos por esta pesquisa, a promoção da autonomia e estratégias de emancipação a partir da criticização da realidade. Inicialmente, os estudantes resolveram realizar uma peça teatral, mas não conseguiram completar a ideia, já que alguns apresentaram insegurança e constrangimento. Por isso, resolveram produzir um vídeo animado que foi realizado em poucos encontros, pois exigiu maior aprofundamento do assunto, por meio de discussões e conversas. A animação foi montada com recorte e colagem de gravuras, foto montagem e produção de imagens.

Figura 5 - Grupos em produção coletiva

Fonte: A autora – Arquivos do Proeja-Transiarte – 2013

Para produzir as imagens, foram utilizados materiais de apoio como papéis coloridos, canetinhas, tintas, lápis de cor e fotografias conforme ilustra a figura 6. Cada cena foi produzida por composição de imagens em papel sulfite, depois que foi feita a captação de imagens, mediante uso de câmeras fotográficas e filmadora que produziram materiais para construir a sequência e a edição das imagens no computador. Nessa etapa, ocorreu um problema que, em outra ocasião, foi usado como situação geradora de temas: o Laboratório de Informática ficou inacessível aos estudantes, pois, segundo a direção da escola, a Regional de Ensino (CREC) havia requisitado o espaço para guardar provas que seriam aplicadas em outras escolas. Procurando solucionar o problema, os pesquisadores cederam seus notebooks, conseguindo também o empréstimo de um Datashow da escola, para que as atividades fossem concluídas.

Figura 6 - Momento de criação coletiva

Fonte: arquivos da Equipe Transiarte – Arquivo 2013

O fato de o grupo ter encontrado formas de lidar com as diferenças, mantendo a coerência, o respeito, a tolerância e o foco nos objetivos propostos no início do projeto permitiu que as dificuldades fossem superadas em grupo e que novas alternativas fossem viabilizadas.

Na observação desta etapa, evidenciou-se claramente, a importância da dimensão de aprendizagem colaborativa que trata de Consenso e Coesão (TELES, 2012), momento de construção de um plano de ação onde se esboçam objetivos finais. A partir disto, o grupo pôde divergir em opiniões, apresentar perspectivas diferenciadas sobre a mesma temática e até mesmo diferentes abordagens para tratamento dos dados, das imagens, desde que trabalhassem para alcançar o fim planejado, ou seja, produzindo a história planejada na etapa do Roteiro. Neste diapasão, os alunos podem até divergir em relação às ideias, mas entram em consenso para desenvolverem juntos, a proposta de trabalho. Havendo consenso, respeito mútuo, respeito às diferentes opiniões e a contribuição de cada um, a coesão vem por consequência, construindo-se em clima de colaboração.

Foram apresentados para os estudantes, os recursos e os programas computacionais relacionados ao software *Movie Maker*, utilizado para a edição de imagens, adição de músicas a diferentes partes do vídeo e de legendas. Apesar de abordar a dimensão de *Groupware* para dar suporte a atividades realizadas online, no Proeja-Transiarte, as aprendizagens presenciais se desenvolvem por meio da utilização de atividades lúdicas, intuitivas e estéticas, como as realizadas na etapa de criação artística, na produção das imagens, na construção dos vídeos e nas postagens em rede sociais. Em 2013, o site do proeja-Transiarte estava sendo reformulado e, por algumas questões burocráticas, não houve espaço para interação dos alunos nesse ambiente, o que dificultou a exploração da sétima dimensão de aprendizagem colaborativa, *Groupware* para o suporte das atividades online com interface lúdica, intuitiva e estética, mesmo que os estudantes tivessem produzido o vídeo animado. Nessa experiência foi possível entender que esta dimensão de *Groupware* vai além da atividade de postar os vídeos no site do projeto ou em redes sociais, o que se evidenciou foi a presença dessa dimensão em todos os momentos da oficina, principalmente, naqueles em que os estudantes manusearam diferentes tecnologias, quer pelo uso de computadores, câmeras, filmadoras, tablets e celulares, ou por imagens extraídas de jornais, revistas, materiais de pintura, desenho, recorte e colagem, com os quais se produzem as obras de arte presenciais que serão transpostas para o ambiente virtual.

Em relação ao envolvimento entre o pesquisador e os professores, pode-se inferir que houve um processo facilitado de interação entre pesquisadores da UNB e professores do CEM 03, ajudando o trabalho com os estudantes e o desenvolvimento das discussões e reflexões, além do processo de integração curricular. No caso do professor de geografia, houve três aspectos que facilitaram esse processo: o fato de ele já compor o quadro do pesquisador coletivo, de possuir a mesma formação que a pesquisadora (Geografia) e sua disponibilidade e boa vontade para ajudar a todos, em vários momentos importantes para o projeto. Com a

professora doutora Dóris, regente da turma em que se realizou a segunda etapa da pesquisa, no CED 07, essa interação também foi facilitada por sua inserção no projeto, pelo conhecimento sobre os objetivos, metas, propósitos, dificuldades enfrentadas para dar sequência às ações e perspectivas do Proeja-Transiarte e, também por sua disposição em prestar auxílio aos pesquisadores no processo de elaboração e construção dos estudos.

Para a pesquisa foram consideradas importantes para a pesquisa a análise das conversas e discursos dos estudantes durante a realização das atividades propostas, a observação das iniciativas, do processo comunicativo e interativo ocorrido entre eles, além das atitudes de independência e de autonomia tomadas para solucionar as dificuldades experimentadas durante a produção do trabalho artístico. Os estudantes conseguiram enxergar que a escola possuía uma série de problemas que ficaram invisíveis durante muito tempo, mas que teriam que mudar, uma vez que aprenderam que poderiam exigir essas mudanças. A partir de suas ações políticas, eles demonstraram essa conscientização. Os estudantes da turma observada recorreram à direção da escola e à direção da Regional de Ensino (conforme demonstra a figura 7) para exigirem que fossem enviados professores para ocuparem as carências e solucionar o problema da falta de aulas. Entendendo que uma das características da Pesquisa-Ação é promover mudanças no ambiente e na realidade histórico, cultural, social e econômica dos pesquisados, nota-se que os estudantes que participaram da primeira experiência observada, desenvolveram estratégias de organização social para reivindicar direitos subtraídos pela escola, pelo sistema educacional e pela sociedade.

Os estudantes do CEM 03 que estiveram envolvidos com o Proeja-Transiarte, do primeiro ao terceiro ano do terceiro segmento, conscientizando-se dos problemas de sua comunidade escolar, começaram a organizar diversas ações para levar os responsáveis pela instituição de ensino a tomar providências e assumir suas responsabilidades administrativas e pedagógicas para solucionar as questões apresentadas. Dentre os problemas evidenciados, destacaram-se aqueles em relação ao esgoto que ficava exposto, podendo provocar a contaminação de todos os estudantes, em razão do mau cheiro e da falta de saneamento. Ressalta-se que os estudantes expuseram suas preocupações, através do vídeo que foi apresentado à escola e postado em rede social, tornando público o problema. Além disso, exigiram a liberação do Laboratório de Informática para os estudantes, assim como a presença de responsável para ajudá-los, uma vez que souberam da chegada de mais de dez máquinas novas que, somadas às já existentes, forneceriam cerca de vinte computadores, desde que estivessem em bom funcionamento.

Outra conquista deste grupo de estudantes que motivou toda a turma a participar do movimento de reivindicação, foi a cobertura da quadra de esportes da escola, acelerando as obras previstas pela Secretaria de Educação. Em vários momentos de discussão que levavam à eleição do tema gerador, as turmas que participaram da pesquisa apresentaram reclamações em relação às melhorias no lanche, o que, mediante manifesto, descrito em vídeo, forçou providências da equipe gestora em relação ao assunto. As ações destes grupos influenciaram outros estudantes, de turmas diferentes, a aderirem ao plano de lutas por melhorias na escola e na comunidade, na verdade, vários estudantes começaram a encontrar identificação para suas críticas e observaram a necessidade de mudanças importantes. Essas mudanças na realidade escolar foram observadas pelos alunos que não participavam das oficinas, levando ao questionamento sobre a extensão do Proeja-Transiarte para as demais turmas da escola. A figura 07 ilustra a reunião com representantes dos estudantes do CEM 03 com os gestores da Gerência de Ensino de Ceilândia que acolheu as reivindicações para solucionar os problemas apresentados pelos estudantes:

Figura 7 - Reunião com o diretor da Regional de Ensino de Ceilândia



Fonte: Equipe Transiarte – Arquivo 2014 – CEM 03

Nesse momento, foi possível perceber que o trabalho desenvolvido com essa turma alcançou os objetivos para os quais o Proeja-Transiarte foi projetado. A construção de atitudes de autonomia pôde ser percebida em diversos momentos, por pequenas ações como a de catar o lixo do chão e jogar na lixeira, demonstrando consciência de preservação ambiental e de sustentabilidade; também pela economia de água, com o ato de fechar uma torneira que havia sido deixada aberta. Além de formarem hábitos de preservação, passaram a chamar a atenção dos colegas para corrigirem atitudes prejudiciais à escola, cobrando dos dirigentes escolares que assumissem suas responsabilidades em relação ao ambiente escolar e às benfeitorias na

instituição, considerando-as direito dos estudantes e dever dos gestores educacionais e administrativos, como a cobertura da quadra de esporte, melhoria na qualidade do lanche e das instalações em que é servido. As falas e os comportamentos expressaram amadurecimento e mudanças significativas, em suas formas de pensar e atuar política, social, cultural e educacionalmente, dentro e fora da escola.

Extraíu-se dessa experiência, um aspecto interessante, a reação contrária ao projeto, a resistência de alguns professores e gestores que demonstraram que se sentiram confrontados ou questionados em sua autoridade e metodologia de trabalho, quando os alunos começaram a exigir melhorias. Houve o entendimento de que não sabiam lidar com as mudanças, sendo eles mesmos, aqueles que foram alienados por meio do trabalho, acostumando-se à exploração produtiva e a todos os elementos que constituem esse processo alienante. Sendo necessário para sustentá-lo, a hierarquização de sujeitos, de profissões, de status, a massificação e a naturalização de comportamentos e práticas sociais que necessitam ser desveladas e destituídas de força. Sobre esse assunto, Junqueira (2010) observa que o novo e o diferente provocam medo, insegurança e raiva, por isso, são repulsados e recusados. No contexto educativo, para o professor, a segurança ainda está muito ligada ao conhecimento de métodos e metodologias de ensino, mesmo com a introdução de conceitos novos, pois, como acreditava Piaget (1971) se não há uma desconstrução do já existente, não é possível que haja uma adaptação ao novo, ou como definiu Grossi (1990) entre um nível e outro de aprendizagem, é preciso que haja um intermediário, onde os conhecimentos existentes são questionados, desestabilizados para poderem se reconstruir a partir das novas informações. Embora, os autores falem do processo de aprendizagem infantil, é possível que estes conceitos se apliquem ao processo de aprendizagem em todos os níveis de desenvolvimento do pensamento humano. Para nos abriremos ao novo é preciso que nos dispamos do velho.

Há várias teorias educacionais presentes na escola brasileira, justificando desde as práticas tradicionais às mais contemporâneas, como a histórico-crítica e social, contudo a existência dessas teorias não traz a certeza de que as realidades serão modificadas. A única forma capaz de trazer despertamento é o desenvolvimento de um processo de reflexão, de problematização e de conscientização. Os professores e gestores precisam entender seu papel diante da necessidade dos alunos, de suas comunidades. Poderiam assumir a mesma posição que os estudantes que participaram dessa pesquisa, aprenderam a construir, ou seja, aprenderam a refletir, de forma crítica, sobre suas realidades e problemas, buscando saídas, respostas e estratégias para lutarem, coletivamente, contra as resignações e dificuldades profissionais, reacendendo uma chama e luta que, por alguns anos esteve acesa, em relação a escola brasileira,

por meio de movimentos sociais e sindicais. O Proeja-Transiarte promove essa discussão quando motiva seus estudantes a questionarem as estruturas sistêmicas, as dificuldades, as faltas, as carências, não admitindo “nãos” como respostas, ou mensagens de resignação que revelam as falhas do sistema e a despreocupação dos agentes públicos com a educação dos trabalhadores. Por meio das observações, foi possível perceber que muitos professores recebiam bem a proposta do Proeja-Transiarte, demonstrando-se empolgação, mas com o passar do tempo, alguns foram apontando dificuldades e diminuindo sua participação, o mesmo se observou em relação às equipes gestoras.

Na avaliação dos pesquisadores, esse desinteresse pode estar ligado ao desconforto do questionamento e ao entendimento da necessidade de introduzir mudanças em sua prática pedagógica, exigidas pelos estudantes, com as quais não estão familiarizados. Nesse sentido, observa-se dificuldade para manter a colaboração de todos os agentes da comunidade escolar no desenvolvimento do projeto. Essa dificuldade vem sendo enfrentada desde o início, sendo evidenciada em alguns momentos específicos, primeiro quando foi suspensa a parceria com a Escola Técnica, depois, dificuldades para manter o projeto como parte da proposta pedagógica do CEM 03 e para inseri-lo no CED 07. Foram necessários muitos debates e conversas com as equipes docentes para destacar a importância do Proeja-Transiarte para a formação dos estudantes da EJA. Sendo preciso abordar a questão do compromisso com a integração curricular e com a inclusão digital, além da colaboração, sem a qual, o Transiarte se tornaria mais um projeto sem efeito e significação para a comunidade escolar.

5.3 A experiência no CEM 03 no noturno: dificuldades no processo de desenvolvimento das oficinas e na conexão com as dimensões de aprendizagem

À semelhança das demais experiências, esta turma seguiu os passos da Transiarte, realizando a discussão com toda a turma para se definir a Geometria como tema-gerador, levando em consideração os aspectos da integração curricular e as dificuldades desses estudantes. A situação-problema-desafio girou em torno da necessidade de compreender algumas fórmulas matemáticas, assim, o roteiro foi construído a partir da ideia de produzir uma paródia, contendo conceitos matemáticos (seno, cosseno e tangente).

Por ser uma turma composta por poucos estudantes, formou-se um só grupo com cerca de oito alunos. As atividades das oficinas foram realizadas em poucos encontros. Esta turma contou com diversos recursos tecnológicos profissionais que foram levados pelos pesquisadores, como caixa e mesa de som, microfones, programas de computador utilizados

em estações de rádio para gravar a paródia. Foi produzido um vídeo animado para apresentar a paródia, mediante a gravação das vozes dos alunos cantando e pela construção de imagens por meio de recortes, colagens, desenhos e fotos, como destaca a figura 8. As imagens foram editadas em softwares de edição de vídeo. Após a conclusão do vídeo, ele foi apresentado para toda escola em um evento realizado no auditório e postado na web, no site do Proeja-Transiarte, em rede social.

O grupo escolheu como tema, Trigonometria, em função das dificuldades da turma para aprender matemática, formularam como situação-problema-desafio: Trigonometria - um desafio de aprendizagem. O roteiro foi construído a partir dessa perspectiva e das experiências que tiveram, ao trocar informações, por meio das brincadeiras em sala, das aulas em que os alunos assumiram o papel de professor, procurando ensinar e aprender com o colega. O grupo decidiu fazer uma paródia usando as fórmulas de seno, cosseno e tangente, após produzirem coletivamente a letra de um poema que foi adaptada a uma música infantil, Superfantástico, do Balão Mágico. Em seguida, construíram as primeiras imagens para compor o vídeo, utilizando recortes e colagens em papel sulfite. Essas imagens foram transpostas para o virtual, através do uso de softwares de edição de imagens e vídeo, com apoio do computador e das câmeras digitais usadas para fotografar a sequência de imagens. Alunos e pesquisadores pretenderam superar o mito de que é impossível aprender matemática, por se tratar de uma disciplina difícil e temida. A figura 8 ilustra o momento de criação coletiva do grupo de matemática:

Figura 8 - Etapa de criação coletiva



Fonte: a autora – arquivos do Proeja-Transiarte 2013

No diálogo com os estudantes foi destacada a importância do professor no processo de ensino aprendizagem (mesmo que ele não seja mais o responsável por transmitir conteúdos), suas concepções e preocupações com o processo de aprendizagem dos alunos, o respeito ao seu desenvolvimento e aos conhecimentos já construídos, assim como suas necessidades. Entende-

se que o professor possa oferecer ajuda ao estudante para que venha a superar problemas e dificuldades. Sob esse prisma, a experiência com a disciplina de matemática apontou situações importantes que precisaram ser tratadas, uma vez que envolveram aspectos ligados às dimensões da aprendizagem colaborativa que dificultaram o trabalho do Proeja-Transiarte. A professora de matemática decidiu romper o vínculo com o projeto, após participar da primeira etapa de discussão com a turma. Segundo informou, ela precisou se afastar algumas semanas da escola e esclareceu que suas ausências seriam repostas com atividades extraclases, deixando à livre escolha dos estudantes, a participação nas oficinas que teriam que se realizar no período das cinco aulas. Diante disso, também foram necessários outros encontros em períodos de intervalo, para finalizar as atividades de produção do vídeo.

A postura da educadora forçou a análise sobre a dimensão de aprendizagem colaborativa que trata da postura do professor. Ao romper os laços com o projeto, a professora provocou um processo de confusão em relação aos objetivos da aprendizagem, das metodologias de ensino que questionam e inserem propostas pedagógicas para alterar a dinâmica tradicional do ensino escolar. Na medida em que não atribuiu valor ao projeto, levou os alunos a desconhecerem esse valor, muitos pensaram que as atividades que seriam desenvolvidas poderiam atrapalhar seu processo de aprendizagem curricular, interferindo no desenvolvimento de conteúdos necessários à vida no trabalho e ao prosseguimento dos estudos. O que o Proeja-Transiarte espera é que os professores colaborem para fazer fluir colaboração entre os estudantes, além de posicionamento aguerrido para promover a formação das consciências críticas e reflexivas. Dentre os estudantes que ofereceram resistência, um deles chegou a desistir e pedir transferência da turma, sob o seguinte argumento:

Fiquei muito tempo sem estudar, não valorizava a escola, aprontava muito, sabe? Dei muito trabalho, fiz muita coisa errada, andei com más companhias até ser preso. Passei muita coisa ruim lá dentro. Percebi o valor do estudo. Agora que estou em liberdade quero aproveitar o tempo perdido, aprender tudo que posso o mais rápido possível porque tenho um concurso para vigilante daqui a um mês e meio. Esse negócio de Transiarte, de ficar brincando para aprender não é comigo não, quero é aprender matemática do jeito normal (informação verbal).

Com o estudo, foi possível perceber que as concepções externadas por comportamentos e atitudes docentes podem influenciar os comportamentos, as motivações e as aprendizagens dos estudantes, uma vez que esses elementos se imiscuem no processo interacional que maximizam e internalizam concepções, conceitos, valores, percepções, por meio da linguagem, pelo jogo simbólico como destaca Vigotski (1991), pelas ideologias (ZIZEK, 1996, p. 9), pela violência simbólica (BOURDIEU, 1974, p. 174), pelas representações sociais (MOSCOVICI, 1978, p. 59) e pelo imaginário social (CARVALHO, 1987, p. 11). Entende-se que a escola sirva

para reproduzir os valores sociais, com o fim de fazer funcionar harmoniosamente a estrutura capitalista, como destacaram Bordieu e Passeron (2011) e Baudelot e Establet (1978). Nesse sentido, opor-se às metodologias de ensino que quebram e desafiam o conformismo e o tradicionalismo é pôr em funcionamento mecanismos de proteção às estruturas tradicionais, não combatendo o sistema desumanizante que foi naturalizado e incorporado à identidade pessoal, cultural e social dos sujeitos (FREIRE, 1987). Assim, propostas pedagógicas que inserem mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino e de avaliação (VASCONCELOS, 1994) não são aceitas com facilidade, principalmente aquelas que podem levar os alunos a se conscientizarem de seu valor e de seus direitos, o que levará à construção de posturas desafiadoras e questionadoras, propulsoras de mudanças necessárias que não ocorrem por falta de reivindicações. Na medida em que o estudante compreende que tem direitos, podendo exigir seu cumprimento, exerce sua materialidade existencial, tornando-se visível a ponto de incomodar aqueles que ainda não alcançaram essa consciência.

O processo de conscientização, que é processual, pessoal e gradual, é necessário para a libertação dos mecanismos de opressão e alienação capitalista exercidos por meio do trabalho. Sob a ótica da alienação, quando há reação contra as propostas pedagógicas que desafiam o capital, há também uma resposta mecânica ligada à alienação capitalista que precisa ser desmistificada, quebrada e superada por mecanismos de emancipação e autonomia, como objetiva o Proeja-Transiarte. Interessante destacar, que a decisão da professora reproduziu, diretamente, o que foi considerado na experiência do diurno, a questão da rejeição dos gestores e professores da escola ao projeto, às mudanças que ele propõe na dinâmica das aulas, das metodologias e no cotidiano da escola. Alguns professores demonstraram desinteresse não aderindo à proposta. Por isso fica tão evidente a necessidade de investir no processo de conscientização e desalienação para quebrar a dinâmica alienada e mecânica desses profissionais com o trabalho, tornando-o um meio de superar as variadas formas de alienação, domesticação e de hierarquização subserviente entre classes que foi naturalizada ideologicamente, essa lógica, é analisada por Rodrigues (2000) da seguinte forma:

Explicado assim, numa perspectiva histórica, pode até parecer convincente, mas a percepção dessa expropriação e o entendimento de suas consequências para cada um ficam bloqueados pelo modo como o indivíduo adquire consciência do mundo social em que nasce e no qual cresce e morre. Ele só aprende que deve trabalhar para receber o salário e viver, pois esta é a percepção que tem da realidade na vida cotidiana. Existem as fábricas e seus donos. E ao trabalhador, que não é dono de coisa alguma, cabe trabalhar nelas e ponto-final. Por causa do salário pago, o trabalho, que é obra de cada ser humano, é compreendido como algo que não pertence a este ser humano. O trabalho, que sempre foi o meio pelo qual o homem se relacionou com a natureza e com os outros homens, é individualmente percebido como algo sobre o qual o trabalhador não tem controle. O trabalhador foi separado, pelo capitalismo, do

controle autônomo que exercia sobre seu trabalho e também do fruto deste trabalho. O trabalho é então percebido pelo trabalhador como algo fora de si, que pertence a outros. A isso, Marx dá o nome de alienação. Por causa do trabalho alienado a que estão submetidos, os homens adquirem uma consciência falsa do mundo em que vivem, veem o trabalho alienado e a dominação de uma classe social sobre outra como fatos naturais e passam, portanto, a compartilhar uma concepção de mundo dentro da qual só têm acesso às aparências, sem ser capazes de compreender o processo histórico real. A isso Marx dá o nome de ideologia (RODRIGUES, 2000, p. 35).

A situação com a professora de matemática transformou-se em desafio para a equipe de pesquisa, que buscou ressaltar os aspectos positivos do trabalho proposto para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentando novas perspectivas de aprendizagens através da Transarte e dos recursos tecnológicos usados nas oficinas, movendo os pesquisadores a promoverem um processo de conscientização que envolveu reflexões e discussões sobre o papel do lúdico na aprendizagem, sobre a importância da ampliação de conceitos pelo uso de ferramentas computacionais e novidades na área de internet, de programas e softwares que poderiam ser facilitadores da formação de novos conhecimentos para abrir novas perspectivas no mundo do trabalho e novas oportunidades para os estudantes da EJA, estigmatizados por suas condições histórico-sociais e culturais, já que essa modalidade é construída, em sua maioria, por alunos pertencentes a classes sociais menos abastadas e mais pobres da população, com carência de empregos, dificuldades financeiras, necessidade do abandono escolar para ingresso no mercado de trabalho precocemente, a classe trabalhadora e proletariada que vende sua força de trabalho para obter pagamento que teria que garantir sua subsistência.

O Proeja-Transarte parte das reflexões que tratam a educação como uma via de mão dupla, como ferramenta que pode ser usada a serviço da alienação ou da emancipação, do Estado ou do indivíduo, da opressão ou da libertação. Nesse sentido, trabalha e organiza sua proposta sob a perspectiva de que suas ações e intervenções pedagógicas possam promover e estimular a emancipação dos estudantes, pela construção de mudanças concretas em suas vidas e realidades. Para Marx, a principal preocupação da educação deveria ser a de romper com a alienação capitalista provocada pela divisão do trabalho intelectual e manual que acaba criando e mantendo dois tipos de escola e de educação. Para que essa lógica seja quebrada, é preciso que se discutam os principais objetivos da educação ofertada, ou seja, entendendo para que, por que, para quem e com que propósito são articulados os conhecimentos no terreno escolar. Na tentativa de demonstrar a importância de tudo isso para os estudantes que rejeitaram a participação nas oficinas, os pesquisadores motivaram essa reflexão, politizando a temática educacional, as justificativas para superar o estudo de determinados conteúdos que servem para a formação de determinadas “habilidades” e “conhecimentos” que os mantêm em condição de subserviência e de exploração. A ação do Proeja-Transarte foi apresentada em sua perspectiva

política, histórica, cultural, social e educacional, levando os estudantes a entenderem que poderiam aprender tanto ou mais que nas aulas tradicionais, participando das atividades propostas nas oficinas.

Apesar dos problemas, após esse trabalho de reflexão-ação e reflexão, os estudantes decidiram se envolver com as atividades sugeridas, mas, ainda assim, foi necessária a adoção de posturas diferenciadas, focadas na colaboração e na interação interpessoal para quebrar o distanciamento entre eles. Para isso, foram realizadas aulas coletivas com inversão de papéis, onde os alunos assumiram as falas do professor para explicar, a seu modo, as fórmulas matemáticas que envolviam Trigonometria. Pela troca de informações e de conhecimentos, eles conseguiram expressar suas dificuldades e superá-las, tornando familiar aquilo que parecia distante e estranho, por um processo denominado de ancoragem, que “é um processo de familiarização do novo, transformando-o em um conhecimento hábil a influenciar outras pessoas, revelando-se como uma verdade para certo grupo” (MORAES et al. 2014, p. 25), processo essencial para a formação das representações sociais, compreendida por Moscovici (1978) como uma das vias de apreensão do real disponíveis na sociedade moderna, usadas para interpretar e conceber o mundo pela utilização de símbolos e ideologias. Segundo o autor, a representação social “é uma forma de conhecimento particular de nossa sociedade e irreduzível a qualquer outra” (MOSCOVICCI, 1978, p. 46), sendo “equivalente aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais” (MOSCOVICCI, 1981, p. 1).

Na medida em que o trabalho foi se desenvolvendo, observou-se um aumento da colaboração e da interação entre os pares. Dada à natureza das atividades da Transiarte, os estudantes interagiram, mediados por uma linguagem artística e computacional que representa a junção entre aquilo que já sabem e o que se constitui em novo conhecimento. Na medida em que tornavam inteligíveis as complexas fórmulas matemáticas que representavam dificuldades de aprendizagem, faziam parte de um jogo simbólico, onde representavam papéis e assumiam posturas apreendidas da realidade escolar e social. O jogo simbólico é parte do processo de desenvolvimento da aprendizagem, segundo a perspectiva Vigotskiana que reconhece no jogo, importante elemento para que os estudantes expressem todo repertório cultural internalizado e construído nas interações interpessoais, desde o momento do nascimento dos indivíduos, pela observação e imitação (REGO, 2012). Nessas situações, os sujeitos aprendem também a construir elementos para analisar problemas e planejar ações para lidar com eles. Neste sentido, pode-se afirmar que, entre o grupo observado, a aprendizagem foi se desenvolvendo na mesma medida em que se foi intensificando o processo colaborativo. Na construção do roteiro, a participação foi aumentando, quando um ou outro lançava sua opinião, dando sugestões de

melhoria, na organização do trabalho em grupo e na definição das tarefas, até a construção do roteiro e das imagens que seriam utilizadas para a produção do vídeo animado com a representação da paródia. Para suprir as necessidades da turma e superar os problemas iniciais, foram oferecidos muitos suportes materiais, o que fez crescer o interesse pelo projeto e pelas oficinas. Foram utilizados diversos recursos para a produção das imagens (revistas, desenhos, lápis de cor, canetinhas, cola colorida, fotografias, entre outros) e para a edição, softwares de edição de vídeo. A figura 9 apresenta imagens do trabalho final dos estudantes do grupo de matemática, o vídeo animado contendo a paródia:

Figura 9 - Vídeo Animado: Trigonometria



Fonte: a autora - arquivos do Proeja-Transiarte 2013

Durante o período da criação artística e da produção do vídeo, a fala toda eufórica da aluna mais velha da turma chamou a atenção dos pesquisadores:

[...] agora eu entendi o que é Transiarte, faz todo sentido. Tudo se encaixa. E como aprendi coisas novas sem perceber. Aprendi matemática, aprendi que materiais tão simples como cola, tesoura e papel colorido podem ser transformados em um vídeo animado. Não está no vídeo, mas podemos nos enxergar em cada momento de criação e aprendizagem.

Na mesma dimensão, outra aluna expressou sua surpresa com o sucesso da proposta do projeto: “[...] E a turma era tão desunida, cada um por si, agora não, todo mundo se conhece, se ajuda [...]”. Na avaliação final, reclamaram da falta da professora que poderia ter acompanhado o caminho que percorreram e testemunhado o progresso que alcançaram dentro da disciplina. Eles consideraram que obtiveram muitos conhecimentos tecnológicos, principalmente porque aprenderam a manipular alguns recursos utilizados para produzir, editando imagens e vídeos no computador, assim como para interagir em redes sociais.

5.4 A pesquisa no contexto das oficinas do Proeja-Transiarte no Centro Educacional 07: introdução de novas práticas e recursos

A segunda etapa da pesquisa foi desenvolvida no Centro Educacional 07, com estudantes do primeiro ano do terceiro segmento da EJA na disciplina de Artes, com a colaboração da professora doutora-regente que faz parte do Proeja-Transiarte desde o ano de 2007. O Proeja-Transiarte foi apresentado à instituição no ano de 2015, através da professora Dorisdei Valente e pela equipe do pesquisador coletivo da UNB. O processo de contratualização ocorreu após a apresentação do projeto ao corpo docente, à equipe gestora e aos estudantes. Em seguida, suas sete turmas foram selecionadas para a realização do Proeja-Transiarte. A professora iniciou a experiência com a nova comunidade escolar. Para realizar a pesquisa foi escolhida a turma do 1º ano A, selecionando somente um grupo para observação. No primeiro encontro, os objetivos, metodologias e fundamentos do Proeja-Transiarte foram apresentados à turma que foi levada à eleição do tema-gerador, pela análise da realidade escolar e levantamento das necessidades dos estudantes, de suas comunidades e sociedade. Em seguida, foram formados os grupos para a produção da situação-problema-desafio e, logo depois a composição das três etapas, de montagem do roteiro, de criação artística, de edição de imagens e de produção do vídeo animado para postagem no site do projeto, seguido de apresentação para a turma e para a escola.

Houve dois diferenciais no trabalho desenvolvido nesta etapa da pesquisa: o curso básico de informática que a professora ministrou para os estudantes, iniciado na etapa de apresentação do projeto, indo até a produção do vídeo animado, a fim de que pudessem manipular programas de edição de textos e de imagens, e o uso de celulares no desenvolvimento da pesquisa, para navegação em sites da internet, com intuito de realizar pesquisas sobre o tema proposto, além disso, foi privilegiado o uso do Whatsapp e a transformação dessa ferramenta de comunicação presente nas práticas sociais fora da escola, em instrumento de ensino, utilizado para promover a interação entre os estudantes, dentro e fora do ambiente presencial da sala de aula.

No curso de informática, foram desenvolvidas diferentes habilidades para integrar a formação acadêmica com o mundo do trabalho (formação de novas habilidades\possibilidades profissionais). Nesse ambiente, aprenderam a pesquisar palavras-chaves e imagens, a separar e coletar informações sobre diferentes assuntos na internet e a realizar seleções para ganhar tempo com a pesquisa, além de aprenderem a verificar as fontes de dados para futuras pesquisas. Uma inovação neste trabalho ocorreu logo na etapa de produção do roteiro, quando os estudantes

passaram a registrar as ideias, com uso do computador, utilizando a ferramenta world, por meio do qual aprenderam a transformar textos manuscritos em textos e imagens digitais. O celular fez um elo entre as modalidades de aprendizagens online e presenciais, tornando mais visíveis e possíveis as relações entre dimensões da aprendizagem colaborativa online e os passos da oficina de produção artística construídos no ambiente presencial da sala de aula.

Observou-se que o uso do celular facilitou a interação entre os estudantes e a participação em cada etapa da oficina. Eles conseguiram definir os objetivos do trabalho, mantendo o consenso e a coesão entre o tema, os objetivos pessoais e os coletivos. O processo de integração curricular foi facilitado também pelas pesquisas feitas na internet que foram coletivizadas na turma, assim, não só os conteúdos curriculares se tornaram alvo das atividades pedagógicas, mas aqueles que fazem parte da vida cotidiana e que interferem no desenvolvimento da vida pessoal e profissional dos estudantes. Entende-se por integração curricular a capacidade de integrar, significativamente, experiências e conhecimentos, ultrapassando o entendimento segmentado de currículo e disciplina comum às pedagogias tradicionais de ensino, fundadas no cientificismo e no tecnicismo (BEANE, 2003). Nesse sentido, foram introduzidos os conceitos de arte digital e era digital, dentro do cotidiano do ensino disciplinar, buscando-se a superação da ideia sedimentada da existência de conteúdos e estratégias que não se aplicavam à disciplina, uma vez que muitos estudantes acreditavam que a disciplina de artes (reconhecida como educação artística) não comportava o uso de computadores, foi preciso um processo de reflexão mais aprofundado, na etapa de discussão do tema, e novamente na construção do roteiro, até que essa ideia fosse superada.

Esta turma elegeu como tema gerador, a Saúde. Os grupos trabalharam com as dificuldades em relação à falta de atendimento do serviço público na área de saúde, entendendo que esse aspecto causa muitos problemas à comunidade do DF e de Ceilândia. O grupo observado produziu um vídeo animado, criticando a ausência de atendimento emergencial no Hospital Regional de Ceilândia e a negligência dos governos em relação às populações pobres. A ideia foi reforçada pela música escolhida para trilha sonora, O Pulso, do grupo Titãs. Foi montada uma sequência de imagens mostrando seis pessoas procurando atendimento no hospital por várias vezes, mas a falta de atendimento acabou provocando a morte de quatro deles. Somente os dois restantes conseguiram ser atendidos no pronto socorro, mas foram levados de ambulância para outro hospital. O vídeo termina com os dois personagens indo visitar, no cemitério, aqueles que foram a óbito. A música também mostra a quantidade de doenças que afetam as populações do último século e que não encontram combate correto. A figura 10 apresenta imagens do vídeo elaborado pelo grupo:

Figura 10 - Vídeo Animado: O Caos na Saúde



Fonte: foto do Vídeo animado - arquivos do Proeja-Transiarte 2015

As imagens foram produzidas em primeiro plano, por meio de técnicas de recorte e colagem, de montagem de gravuras e com imagens retiradas de revistas, utilizando fotografias de pessoas e ambientes, algumas imagens captadas pelos estudantes, com a utilização de máquinas filmadoras, fotográficas e de celulares, sendo editadas com uso do computador e do celular. Além desses recursos, na criação do roteiro também foram utilizados elementos de linguagem cênica, destacando o sentido da construção coletiva para os alunos e professores, permitindo a brincadeira com as possibilidades do real e também do virtual. Muitos estudantes puderam descobrir as múltiplas funções dos celulares e de outros aparelhos digitais como a câmera filmadora e a fotográfica. O grupo analisado utilizou as imagens capturadas pelo aparelho celular para construir as cenas do vídeo animado. Foram utilizados, na etapa de edição de imagens, os softwares Movie Maker e Photoshop e os aplicativos de celulares, Viva Vídeo e Pic Pac, além de equipamentos cedidos pela escola como o Datashow, permitindo a participação de todos na edição e na construção das imagens. Foi utilizada a técnica de stopmotion para compor o vídeo animado e o Whatsapp para transmissão de imagens e áudio, conforme a figura 10 que apresenta uma das cenas do vídeo. As imagens foram construídas com técnicas de recorte, colagem, montagem, sobreposição e superposição de imagens, com recursos materiais como papéis coloridos, cola, tesoura, fita crepe, lápis de cor e canetinhas (materiais que compõem o kit Transiarte).

Para o desenvolvimento das etapas das oficinas da Transiarte são essenciais a criatividade, a colaboração, o trabalho colaborativo, a interação entre os membros do grupo que requer respeito, a capacidade de lidar com as divergências, sem impedir que elas se manifestem e gerem novas perspectivas de trabalho. Esses aspectos fomentam aprendizagens colaborativas,

na medida em que se fundam na colaboração entendida, a priori, como atividade de trabalhar junto, em unidade, em parceria, em torno de um objetivo central. Assim, observam-se as dimensões da aprendizagem colaborativa imbricadas na dinâmica das oficinas. Em relação à democracia e divisão de tarefas que prima pela participação igualitária de todos, observou-se no grupo, a existência de uma aluna que exercia a liderança em destaque, de certa forma, fazia com que os demais componentes do grupo cumprissem os acordos e as tarefas determinadas, o que colaborou para que o vídeo fosse construído no tempo e da forma esperada. Mesmo com a evidência de um líder, não houve a sobreposição, nem a imposição de opiniões, pelo contrário, o grupo perseguiu o consenso, uma vez que a professora e a pesquisadora intervieram nos momentos onde os conflitos se instalavam com maior intensidade, procurando propor a estabilidade e o diálogo respeitoso, a fim de construir atitudes democráticas que incluíssem a tolerância e a aceitação das opiniões alheias e das divergências, evitando-se discussões desnecessárias e a criação de barreiras na comunicação do grupo. Esse aspecto mostra a importância do incentivo ao exercício da liderança para se quebrar o mito de que líderes pode ofuscar os demais participantes dos grupos, considerando o aspecto impositivo e centralizador. Nos trabalhos colaborativos, as lideranças são necessárias, elas têm aspecto motivador e organizador, podendo ser exercidas por todos os membros do grupo, alternadamente e em momentos específicos. Há um movimento de incentivar e formar a consciência de líder em cada atividade e passo das oficinas do Proeja-Transiarte, reconhecendo que as iniciativas em favor do crescimento e do andamento do trabalho, assim como a assunção de responsabilidades e a construção de conhecimentos intelectuais servem como estratégias para unir trabalho intelectual com manual, como propõe a politecnia. Sendo esta uma via de construção da emancipação e desalienação. O trabalho em grupo não só objetiva a realização de tarefas específicas, mas o desenvolvimento de atitudes, de valores e de comportamentos em torno de uma consciência de democracia e de cidadania. À medida que os grupos da turma iam completando sua atividade, mediante a produção dos vídeos, eles eram postados no site do projeto: <https://www.proejatransiarte.ifg.edu.com.br> e no Youtube (<https://youtu.be/fcauJF-8fSA>), sendo também apresentados para a turma e compartilhados pelo Whatsapp.

Considerando-se a dimensão da avaliação no processo colaborativo, os grupos realizaram autoavaliação, onde foi possível observar o nível de satisfação dos estudantes com as produções construídas, muitos relataram que ao iniciarem as atividades, não acreditavam que possuíam capacidade estética para produzir os vídeos que postaram, demonstrando surpresa no momento em que assistiram no ciberespaço (espaço digital da internet). Evidenciou-se que enquanto criam, podem aprender noções básicas de informática, mediante o desenvolvimento

habilidades artísticas, pois experimentam diferentes formas de expressão e de transição, passando do desenho em uma folha de papel à transição deste para o processo digital que é apresentado no ciberespaço, através do computador e do celular. Nesse contexto, tanto computadores, quanto celulares são reconhecidos como instrumentos e recursos tecnológicos que podem ser utilizados em favor da educação, uma vez que já estão inseridos na vida dos estudantes, mesmo que não saibam utilizar todos os aplicativos e programas disponíveis. São, como define Teles (2012), ferramentas estéticas usadas como interfaces lúdicas e intuitivas no processo de interação dos estudantes, facilitando as aprendizagens por meio da colaboração online.

Neste estudo foi possível mostrar que as dimensões de aprendizagem colaborativas que se realizam online (TELES, 2012) podem se desenvolver, presencialmente, desde que se estabeleça relação com as propostas inerentes ao processo colaborativo, incluindo aspectos da democracia, da autonomia e da construção da emancipação da alienação capitalista. Com essa turma também foi possível construir mais uma etapa de pesquisa, ou seja, a da manipulação das imagens dos vídeos após a postagem no Youtube e no site do Proeja-Transiarte. Após a produção dos vídeos, os estudantes compartilharam entre si os resultados, o grande número de compartilhamentos tornou as produções conhecidas fora do ambiente da instituição, ampliando suas fronteiras. Ao compartilhar suas produções, tecendo comentários sobre cada uma, há um processo de avaliação de tudo o que foi construído, assim como da própria produção, permitindo a inserção de sugestões de alteração no enredo ou nas imagens, que, por exemplo, pudessem melhorar algum aspecto esquecido no momento da primeira produção. Esse momento é reconhecido como aquele em que o interator (o internauta que se transforma em autor de obras) interage com a obra e a modifica no ambiente virtual, primeiro a transpondo para o ambiente virtual, pela Transiarte, depois, modificando-a. Quando se faz uma obra de arte e a coloca no quadro como a Monalisa, por exemplo, esta obra se torna inacessível aos estudantes, como se fosse algo sagrado e distante, construindo-se a sensação de impossibilidade de produzir arte, dada a sua complexibilidade. Mas, quando a arte é trazida para a sua realidade, observando-se que tudo pode ser usado para iniciar o processo de criação (tudo que faz parte da realidade e da vida dos estudantes, no contexto do Proeja-Transiarte), então há motivação suficiente para criarem, independente da técnica (ARANTES,2005). A produção é concebida na perspectiva da criatividade, da inventividade e da liberdade, com a consciência de que é possível transformar o estado das coisas postas. No Proeja-Transiarte, quando as produções são finalizadas é feita a avaliação dos resultados, da participação de cada componente do grupo e do pesquisador coletivo no desenvolvimento das atividades, assim como das aprendizagens

construídas no decorrer das oficinas de produção artística. A avaliação é necessária porque se constitui no momento de argumentação sobre todo o processo, observando-se os critérios de participação, colaboração e os resultados finais.

5.5 Aspectos comuns em cada experiência observada

A avaliação das atividades colaborativas no Proeja-Transiarte ocorreu informalmente, durante todo o processo de produção artística, assumindo aspectos de avaliação formativa e somativa, ao mesmo tempo, pois os estudantes teceram comentários sobre o que aprenderam, indicando pontos negativos e positivos do projeto, assim como puderam expressar suas ideias e sugestões, a qualquer momento das oficinas, interferindo no processo de mediação dos professores para solicitar mudanças como a introdução de novas estratégias de pesquisa, de ensino e de discussão sobre a Transiarte. Por meio das observações feitas aos grupos, foi possível perceber que os seis passos de produção artística estiveram perpassados pelas dimensões da aprendizagem colaborativa, evidenciando-se com clareza, a importância e o papel do professor, o processo percorrido para definir o tópico, a utilização do modelo pedagógico ou metodologia da colaboração, todo processo de formação de grupos, assim como os critérios estabelecidos para acontecer o agrupamento, a importância do trabalho coeso, sem que fosse obstada a discussão e a divergência; o papel da avaliação para que o trabalho alcançasse seus objetivos e as estratégias para divulgação em redes sociais, com uso de softwares e programas computacionais, atendendo às propostas da Transiarte.

Embora cada experiência tenha peculiaridades relatadas durante o processo, observou-se que, havendo a preocupação com a construção de um trabalho coletivo, envolvendo e exigindo, na medida em que as oficinas se desenrolavam, a participação de todos, também se construíram aprendizagens por meio da colaboração. Nas oficinas em que a professora da turma não participou, houve uma ruptura do processo colaborativo, que se tornou um desafio para a equipe de pesquisa, destacando a importância de se refletir sobre as dimensões que tratam do papel do professor e do modelo pedagógico de colaboração, onde a resistência de uma pessoa ou a falta de um elemento podem provocar situações que devem ser entendidas como desafios e apontamentos avaliativos para reestruturar a prática pedagógica, compreendida a partir da realidade escolar, considerando sua subjetividade e complexidade. Com base nessa avaliação, é possível afirmar que há relação imbricada entre as etapas das oficinas de produção artística do Proeja-Transiarte que se desenvolvem presencialmente e as dimensões da aprendizagem colaborativa online, conforme classificação e análise de Teles (2015).

A partir das atividades desenvolvidas nas turmas observadas, os estudantes demonstraram que foram amadurecendo ideias, entendendo os desafios cotidianos e construindo estratégias pessoais e coletivas para combater os preconceitos e as dificuldades enfrentadas por trabalhadores e pelos estudantes da EJA como a falta de materiais pedagógicos adequados, de ambiente escolar equipado para recebê-los, assim como inúmeras dificuldades em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Respondendo à pergunta da pesquisa, pela avaliação de todo processo observado, pode-se inferir que, nas três experiências, houve preocupação com o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas, evitando-se a confusão entre os conceitos que distinguem colaboração e cooperação, sendo o segundo, um modelo mais usado nas escolas que adotam, prioritariamente pedagogias tradicionais e tecnicistas e, o primeiro, mais usual nas pedagogias construtivistas, sóciointeracionistas e histórico-críticas.

Evidenciou-se, outrossim, que as sete dimensões de aprendizagem colaborativa online (TELES, 2015) podem ser aplicadas aos trabalhos presenciais desenvolvidos pelo Proeja-Transiarte, extraíndo-se seus principais conceitos e elaborações para aplicá-las e adequá-las às características do trabalho em grupo presencial. Assim, observou-se a relação existente entre essas dimensões e os passos das oficinas, verificando que o processo colaborativo desenvolvido nas oficinas promove, de fato, a colaboração entre os membros dos grupos que, em parceria, foram construindo aprendizagens ligadas à formação crítica da autonomia e de princípios essenciais para a emancipação político, social, cultural, profissional, educacional e histórica dos estudantes da EJA, e conseqüentemente dos professores, das escolas e de suas comunidades. Sob um ponto de vista histórico, social e crítico, observou-se o enorme potencial da escola para produzir transformações, por isso, destaca-se a importância de questioná-la e problematizá-la para que se construa um processo de “desocultamento” das práticas desumanizadoras e excludentes, fundadas em estratégias de domesticação e de resignação dos estudantes, por meio de pedagogias críticas como as formuladas pelo Proeja-Transiarte.

As dimensões da aprendizagem colaborativa estão imbricadas nos passos das oficinas do Proeja-Transiarte, em algumas observou-se maior preocupação com um aspecto que outro, mas ainda assim, houve o desenvolvimento de cada dimensão nas três experiências observadas. Assim, como houve colaboração efetiva no trabalho em grupo. Na primeira turma e na terceira, houve maior nível de colaboração, na medida em que todos participaram das oficinas (pesquisador coletivo e estudantes), integraram os grupos, discutiram e refletiram sobre os problemas e sobre como resolve-los, sobre como representa-los e expressa-los nos roteiros e nos vídeos. Na terceira turma, essa participação e integração entre os pares puderam ser intensificadas pelo uso de celulares smartphones, com a ferramenta do Whatsapp. Com o

celular, acessavam a internet para obter informações sobre o tema e a situação-problema-desafio escolhidos e para compor todo trabalho, ao final, também divulgaram com rapidez e muito interesse, os vídeos produzidos, incentivando a escola a desejar participar do projeto. Tornando-se também uma forma de convencer a equipe pedagógica da importância e validade do projeto para os estudantes. Pela experiência, percebeu-se que o celular, assim como os smartphones, tablets e computadores constituem-se em ricas ferramentas de ensino, sendo os aplicativos de rede social (Twitter, Facebook, whatsapp, instagram, telegrama, snapchat e outros) instrumentos promotores e mediadores da interação entre os estudantes, de articulação do trabalho em grupo e da colaboração dentro e fora da sala de aula, permitindo a extensão dos conhecimentos tecnológicos e o incentivo à pesquisa (desde que haja ensino sobre o uso desses aplicativos). Nesse sentido, supera-se a ideia de que essas tecnologias atrapalham as aulas e o desenvolvimento das disciplinas.

A realização deste estudo mostrou que apesar de haver relação íntima entre dimensões e os passos das oficinas, há questões que podem ser aperfeiçoadas, como inserir mais um passo, buscando um movimento de reflexão, semelhante ao que acontece com os estudantes no momento de eleição do tema-gerador, com os professores e com a equipe gestora, com o fim de sensibilizá-los para sua condição e para se sentirem parte da realidade dos estudantes, assim como parte das respostas para os problemas e da construção de um projeto coletivo, permitindo a expressão da subjetividade dos docentes. Seria o mesmo que estender a etapa do convite para um processo de significação do projeto para os docentes e gestores, a partir de sua realidade, possibilitando o desenvolvimento de uma oficina com esses sujeitos para perceberem as oportunidades para aprofundarem a dialética do trabalho e suas dimensões.

Considera-se que esta pesquisa seja importante porque dá maior visibilidade às experiências desalienadoras e emancipadoras como as apresentadas pelo Proeja-Transarte, assim como seus resultados em relação às aprendizagens que se constroem na prática e em relação direta com a colaboração entre os sujeitos envolvidos com o projeto, sendo todos co-autores da ação educativa, sem hierarquias ou exercício de poder, buscando desconstruir conceitos arbitrários e contrários que caracterizam e sustentam o sistema de classes capitalista, como os de opressor e oprimido, proletário e burguês. Apesar das limitações geográficas, dos impedimentos estruturais em relação às instituições onde o Proeja-Transarte se desenvolve, pode-se afirmar que seja um projeto com grande potencial para modificar as situações de vida dos estudantes e as situações educativas, possibilitando novas perspectivas de ensino e profissionais para esses sujeitos. A utilização de recursos computacionais e digitais na produção estética das soluções para as situações-problemas-desafios, pela Transarte, eleva os estudantes

a uma condição que não possuíam antes, a de superarem o desemprego, por exemplo, indo buscar vagas em profissões ligadas à tecnologia, ou outra afim. Além de ressaltar a importância do Proeja-Transarte para o processo de libertação, de construção da autonomia e de emancipação dos estudantes EJA, este estudo destaca o aspecto da aprendizagem colaborativa envolto em todas as suas ações, que pode se estender para além das oficinas e encontrar espaço para maior aprofundamento, uma vez que ainda há muito que se possa falar e observar sobre o assunto, a fim de aperfeiçoar as práticas sociais e educativas nas propostas do Proeja-Transarte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se dedicou a análise e observação de três grupos de estudantes inseridos em oficinas de produção artística desenvolvidas no Proeja-Transiarte que têm como bases, a inclusão digital; a integração curricular; a identidade cultural e a colaboração. A investigação centrou-se sobre aspectos da colaboração que são essenciais para o desenvolvimento do processo colaborativo. Neste sentido, observou se e como o trabalho realizado nas oficinas, considerando suas etapas, promoveria e construiria aprendizagens colaborativas, relacionadas às sete dimensões desta modalidade de aprendizagem, considerando os princípios definidos por Teles (2015). A pesquisa teve início no ano de 2013 quando ingressei no Mestrado, na área de Educação e Comunicação, tendo como linha de pesquisa, Educação, Tecnologias e Comunicação e como eixo de interesse, Aprendizagens Colaborativas Online e Interfaces Estéticas Virtuais de Colaboração, sob a orientação do Prof. Dr. Lucio França Teles. A escolha da linha de pesquisa, acabou direcionando o tema deste trabalho. Neste mesmo ano, tendo conhecimento do projeto desenvolvido com estudantes da EJA, por equipe de pesquisadores da UNB, da qual meu orientador fazia parte, integrei-me ao corpo de pesquisa, iniciando as observações participantes. Nesse processo houve a apropriação das práticas desenvolvidas nas oficinas e das discussões travadas pelos pesquisadores na Academia. Dentre os aspectos mais relevantes que facilitaram essa inserção, destacam-se o fato de a pesquisa ser realizada na cidade de Ceilândia, em escolas onde tive a oportunidade de trabalhar e, a ênfase dada à EJA, modalidade de ensino com a qual tive aproximação, desde o período de estudos na Escola Normal de Ceilândia, onde conheci a metodologia de ensino de Paulo Freire e muitas ideias marxistas e socialistas, por meio de diferentes autores e práticas político-partidárias, construindo todo um referencial histórico, político, cultural e social que delinearam minha identidade pessoal e profissional.

Tendo escolhido a mesma abordagem metodológica que o Proeja-Transiarte, esta pesquisa, desenvolveu-se a partir dos princípios da pesquisa-ação, realizando as observações e registro das atividades, por meio da observação participante, pela qual foi possível testemunhar, desenvolver, orientar e coordenar diversos encontros nas oficinas, com diferentes turmas. Essa experiência permitiu que fosse feito o acompanhamento de um grupo do terceiro segmento que foi observado, por três semestres, do início ao fim de sua formação na EJA contribuindo para a análise de fatores de crescimento e aprendizagens significativas, no terreno da colaboração, sendo possível evidenciar mudanças pessoais, educativas e na história de vida desses estudantes. Alguns deles retornaram à escola, procurando a equipe do Proeja-Transiarte para

compartilhar a alegria de ingressarem na Universidade, após a conclusão do curso e, outros demonstraram interesse em participar do projeto como voluntários. Interessante é que a maior parte destes alunos esteve envolvida com ações de reivindicação de direitos e melhorias no ambiente escolar, após o movimento de reflexão e conscientização promovido nas oficinas, ações que foram avaliadas como resultantes do processo de desalienação e emancipação provocado pelo Proeja-Transiarte.

Além disso, o tempo e as interações compartilhadas colaborativamente, entre pesquisadores, professores e estudantes deram suporte para que fossem estabelecidas relações entre as experiências observadas, a ponto de compreender mais extensivamente, se os objetivos delineados foram atendidos e o problema da pesquisa respondido, identificando-se conflitos, interesses, lacunas, dificuldades, necessidades de adaptações e maior flexibilização do projeto às demandas dos estudantes, levando em conta as características da proposta construída pelos idealizadores do Proeja-Transiarte e as teorias/filosofias que sustentam esta proposta. A problematização da pesquisa e a definição dos objetivos tiveram como pilares os conceitos e os referenciais de aprendizagem colaborativa presencial, no contexto do trabalho em grupo, mediado pela Transiarte. Assim, consideram-se importantes as ideias de Arantes (2005) e Benjamim (1996) que falam sobre as mídias digitais, de Teles (2015) que apresenta importantes informações sobre a Transiarte e sobre aprendizagem colaborativa online, as de Freire (1987) e Vigotski (1997) que discutem o processo de desenvolvimento da aprendizagem, a partir das interações sociais e da mediação da linguagem nessa construção, tratando de colaboração e do processo de conscientização necessário ao trabalho em grupo. Além das ideias de Marx (1996), Gramsci (1991) e Saviani (2013) que discutem o papel relevante da educação, analisando a dicotomia entre trabalho intelectual e manual que interfere nos sentidos das aprendizagens.

Cabe lembrar, portanto, que a questão problema desta pesquisa demandava o reconhecimento das sete dimensões da aprendizagem colaborativa evidenciadas por Teles (2015) no ambiente online, na prática das oficinas do Proeja-Transiarte que se desenvolve em ambiente presencial, observando o papel da colaboração no processo de construção dessas aprendizagens. Assim, foram elencados três objetivos específicos, a partir do geral que pretendia relacionar as etapas das oficinas de produção artística com as dimensões colaborativas, observando se o processo colaborativo promovia, de fato, aprendizagens colaborativas. Os objetivos específicos foram respondidos na etapa de análise dos dados e apresentação dos resultados, uma vez que ensejava a reflexão sobre a importância da colaboração para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa nas oficinas do Proeja-Transiarte; a análise da relação entre colaboração, aprendizagem colaborativa e as dimensões

da aprendizagem e a evidência de que o processo das oficinas, por intermédio das sete dimensões da aprendizagem, proporcionaria autonomia e emancipação aos estudantes da EJA.

Observou-se no trabalho desenvolvido com cada grupo que houve relação imbricada entre as etapas das oficinas de produção artística com as dimensões colaborativas, percebendo-se que os estudantes construíram aprendizagens importantes pela troca de informações, de experiências e vivências, na prática de colaborar um com o outro na realização de cada passo e de cada atividade proposta. Essa experiência demonstrou que é possível aplicar os princípios das dimensões colaborativas online, definidas por Teles (2015), considerando as especificidades deste ambiente e sua aplicação à educação à distância, à realidade das salas de aula presenciais, realizando-se algumas adaptações, orientadas pelas características da educação presencial e da proposta metodológica do Proeja-Transiarte que imprime um formato às oficinas, que, por sua vez, desenvolvem-se a partir de passos de produção artística (TELES, 2012) que foram condensados em seis, para tornar mais evidente a análise da relação entre esses passos e as dimensões da aprendizagem colaborativa. Assim, nas etapas que tratam da eleição do tema-gerador e da situação-problema desafio, evidenciam-se as dimensões de formação dos grupos, escolha do tópico e do modelo pedagógico de colaboração. Nas etapas de construção do Roteiro e de Produção Artística que inclui a construção de imagens manuais e virtuais, evidenciou-se as dimensões que tratam da importância do professor, do trabalho em grupo, da coesão e consenso, assim como da avaliação que ocorre em todas as etapas.

A dimensão do Grupos envolveu não só a dinâmica e o trabalho desenvolvido pelos participantes para realizar as atividades propostas, mas se entrelaçou com as outras seis dimensões da Aprendizagem Colaborativa, considerando assim, o Papel do Professor, o Consenso e a Coesão entre tema, objetivos comuns e pessoais, a Escolha do Tópico, a Definição e Duração das Atividades das Oficinas, o Modelo Pedagógico de Colaboração, assim como a Dimensão de Groupware e da Avaliação. Observou-se que os grupos foram formados levando-se em consideração as necessidades da turma, procurando manter o formato de pequenos grupos, apesar de divergir em relação à quantidade de componentes, pois na prática, um dos grupos foi composto por 8 a 10 estudantes em razão da afinidade pessoal e temática, excedendo as indicações de Teles (2015) e de Bruffe (2000) que sugerem a presença de no máximo 6 alunos, pensando na garantia de comunicação. A experiência mostrou que o trabalho com grupos de até 10 alunos garante não só a comunicação fluida entre os membros, assim como a colaboração entre eles e a manutenção de um trabalho coeso, construído pelo consenso que depende da definição de objetivos comuns e de um fim específico que, no contexto do Proeja-Transiarte está ligado à busca de uma solução para a situação-problema-desafio elaborada nas

oficinas, motivando a construção de um vídeo animado, pelos passos da Transiarte que, por sua vez, suscita a produção estética material de obra de arte manual onde é transposta ao ambiente virtual, por meio de programas de edição de imagens e sons. Pela metodologia do trabalho colaborativo, incentiva-se a liderança compartilhada e repartida entre os membros dos grupos, com o fim de construir atitudes e a internalização de conceitos e princípios democráticos, com foco no exercício da cidadania crítica e consciente de direitos, primando pelo respeito ao outro, em prol do coletivo. Na realização dessas atividades, a intervenção dos professores e pesquisadores demonstrou a necessidade de uma ação imbuída de conhecimentos a respeito do processo de desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem para que houvesse mediações sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Iminente (ZDI), a fim de que os estudantes pudessem construir novos conhecimentos, sem desprezar aqueles que constituíam sua formação individual, histórica, social e cultural. Percebeu-se que a ação educativa influenciou o comportamento dos estudantes e seu nível de envolvimento nas atividades propostas pelo Proeja-Transiarte. Essa influência foi evidenciada na experiência com o grupo que sofreu com o desligamento da professora-regente de matemática, na primeira etapa do projeto. Os alunos tiveram dificuldade para aceitar e compreender os objetivos e a metodologia do projeto, fato que exigiu dos pesquisadores maiores investimentos no processo de conscientização e no fornecimento de um número maior de recursos para a produção das obras de arte e do vídeo animado, verificando-se que a Transiarte ajudou os estudantes a compreenderem a materialidade da proposta.

Em relação ao Modelo de colaboração que pressupõe o trabalho organizado em pequenos grupos, verificou-se que os participantes mantiveram diálogo constante, buscando a construção de princípios democráticos que incluem o respeito ao outro e a aceitação de sua historicidade, de opiniões divergentes e de sua existencialidade. Observou-se também que, à medida em que os pesquisadores e professores mediavam os conflitos, destacando seus aspectos positivos (superação de vícios, de estereótipos e ideologias), tornou-se mais evidente a construção de conhecimentos pela interação interpessoal. Durante a realização das oficinas, desde o momento da contratualização que sacramenta a participação de professores, gestores e estudantes no Proeja-Transiarte, ocorre a avaliação que está ligada aos objetivos do projeto. Neste sentido, atendendo aos princípios colaborativos, todos os envolvidos no processo educativo participam da avaliação, observando suas ações e sua importância para a construção de aprendizagens que ocorrem por meio da colaboração, assim como na construção de mudanças na realidade escolar, de forma coletiva e individual. Assim, supera-se a visão tradicional que centra a avaliação no aluno, responsabilizando-o pelas falhas e insucesso

escolar. Entendendo assim, que a avaliação no Proeja-Transarte é formativa porque se preocupa com a formação durante o processo de construção das aprendizagens e conhecimentos e, somativa, uma vez que avalia os resultados das ações educativas, pela apreciação dos vídeos produzidos pelos estudantes quer pela apresentação aos estudantes da escola onde se realizam as oficinas, quer pela postagem em site oficial do Proeja-Transarte.

A colaboração no contexto do Proeja-Transarte diferencia-se da cooperação que depende da ação e coordenação direta do professor, privilegiando a hierarquização de lideranças, má distribuição das responsabilidades, dificuldades para o alcance de objetivos comuns e para manter consenso e coesão nos grupos. Já no trabalho colaborativo, os estudantes aprendem a compartilhar experiências, conhecimentos, dificuldades e habilidades, não havendo hierarquia entre as lideranças, pois todos os elementos são capazes de realizar atividades articuladas com os objetivos comuns ao grupo, incentivando-se a independência e a mediação que pode ser exercida por outro colega, em alternância. Nesse sentido, as intervenções dos professores continuam sendo necessárias, mas com tendência a diminuição para que os estudantes possam se expressar com maior liberdade.

Verificamos que esta pesquisa não encerra o assunto abordado, uma vez que ainda existe muito que tratar sobre aprendizagem colaborativa em ambientes presenciais, considerando o trabalho em grupo, não necessariamente com EJA. Nesse sentido, é possível explorar a ideia de estender a experiência do Proeja-Transarte para outras modalidades de ensino e outros públicos como adolescentes e crianças, em processos de alfabetização, onde se poderia utilizar os passos das oficinas e todo referencial teórico para auxiliar na superação de dificuldades de aprendizagem, além de investir na formação de professores para incentivar a construção de conhecimento sobre diferentes aspectos da aprendizagem colaborativa, no sentido de propor a construção de diferentes propostas pedagógicas que envolvam o tema, admitindo-se a inserção de novas metodologias e “modelos” pedagógicos fundados na colaboração, sob a ótica da perspectiva histórico-crítica e/ou materialista histórica.

A experiência foi extremamente compensadora, pois trouxe à luz importantes conceitos sobre aprendizagem e discussões a respeito da colaboração na educação brasileira e na Educação de Jovens e Adultos que é uma modalidade de ensino marcada em sua história por ranços de políticas tradicionais fortalecedoras das desigualdades sociais e do longo processo de exclusão histórico, político, cultural e social das classes trabalhadoras, reforçado pela dicotomia do trabalho manual e intelectual, característico dos sistema de produção capitalista. Quando colocada a possibilidade do trabalho forjado, a partir dos princípios da colaboração que pressupõe o compartilhamento de responsabilidades, a autonomia e a emancipação dos

processos de exclusão e alienação capitalista, levando os estudantes a assumirem o protagonismo de suas histórias, pelas ações coletivas, há um questionamento das estruturas educativas e sociais, levando a reflexão sobre as funções e papéis desempenhados por professores e gestores, assim como da função social da educação. Observou-se que muitos professores e gestores não admitem, com facilidade as mudanças exigidas pelos estudantes, em função de seu processo de conscientização, emancipação e de autonomia promovido pelo Proeja-Transiarte, assim, foi possível avaliar que essa resistência esteve ligada ao processo de conformação produzido pelo sistema de produção capitalista, onde professores e gestores foram formados, por isso, apresentam estranhamento, resistindo à contestação da ordem posta. Essa afirmação foi evidenciada pela resistência de uma das professoras que deixou o projeto no início das oficinas e influenciou os estudantes a assumirem a mesma postura, desvalorizando a proposta, pelo reforço da ideia de que ela mudaria o foco de interesse dos estudantes da EJA, estando desarticulada dos objetivos de formação da EJA, assim como pela retirada do Proeja-Transiarte da proposta pedagógica da escola que resultou no fechamento de portas para o desenvolvimento das oficinas com os estudantes, como aconteceu com a Escola Técnica e mais recentemente, com o CEM 03.

Neste sentido, pode-se inferenciar que a proposta do Proeja-Transiarte tem potencial para imprimir mudanças significativas na realidade escolar, motivando alterações na dinâmica do trabalho pedagógico, no formato das aulas, das salas de aula e até mesmo na escolha de pedagogias para orientar as concepções filosóficas e educacionais que definem a escola pública, pois se norteia por teorias libertadoras, sócio-históricas e histórico-críticas, além de introduzir novas perspectivas para os estudantes em relação a integração da EJA com a Educação Profissional, abrindo leques para a vida no mundo do trabalho, com intuito de promover, na prática, a inclusão digital e social desses estudantes, pela introdução do universo da Transiarte que é mais do que uma linguagem que faz mediação do universo presencial para o virtual, uma vez que promove contatos com realidades antes desconhecidas pelos estudantes e incentiva o despertar do espírito criativo, inventivo, a consciência e a sensibilidade artística em muitas dimensões, pela valorização das potencialidades dos estudantes, considerando que estes aspectos foram dissociados da vida do adulto, precisando ser trazidos de volta, para que se desenvolvam multidimensionalmente, quebrando diversos preconceitos construídos em torno da educação de adultos e explorando-se a incompletude dos sujeitos para que novas aprendizagens e conhecimentos sejam construídos. No entanto, não se pretende inferir que a Transiarte é a salvação da Educação ou a única saída, mas aponta direções para a reflexão e possíveis transformações no ambiente educacional e social.

A pedagogia libertadora de Freire oferece perigo às estruturas sistêmicas do capitalismo porque promove o despertar do ser humano de sua condição de esquecido e explorado, levando-o a superar essa condição pela assunção de sua materialidade histórica, social, cultural e política. Os estudantes que são incentivados a refletirem sobre suas vidas e sobre as dificuldades que experimentam no contexto escolar, compartilhando suas experiências com os outros, em empatia e respeito colaborativo começam a questionar os determinismos, substituindo a resignação pela ação que exige e faz mudanças, exigindo-as. Esses comportamentos desestabilizam e provocam problemas para o sistema, mas são necessários para que se construa uma educação humanizadora, voltada para o desenvolvimento dos seres humanos, dentro de uma sociedade inclusiva, que dá espaço à crítica, à reflexão.

Espera-se que os resultados alcançados por esta pesquisa possam contribuir com outras propostas de ensino voltadas para a conscientização emancipadora e desalienante como a do Proeja-Transarte, motivando a formulação de mais projetos com o mesmo intuito, focados na aprendizagem colaborativa presencial, objetivando o desenvolvimento do processo de colaboração entre os pares a fim de promover o crescimento, o conhecimento, o trabalho em equipe, o auxílio mútuo entre estudantes das classes trabalhadoras. Para que possamos através da educação tentar o rompimento da alienação social e subserviência dos menos esclarecidos. Percebe-se no Proeja-Transarte o esforço de unir ações da academia onde professores buscam seu aperfeiçoamento e a aliança teórica/filosófica com as práticas de ensino, procurando significar sua ação educativa que é existencial, superando as formas de apropriação política-educacional das necessidades dos trabalhadores para construção de plataformas populistas e nada democráticas, defendidas por especialistas e estudiosos que não possuem qualquer vínculo com a realidade das salas de aula e das escolas brasileiras, enfrentando as soluções superficiais para os problemas concretos e sistêmicos. Na verdade é uma forma de superação de toda desfaçatez capitalista que finge resolver problemas educacionais, a partir da promoção de políticas públicas distantes da realidade e das necessidades dos estudantes das classes trabalhadoras.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Jacques. 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.
- ANGELIM, Maria Luiza P. **Educar é descobrir**: Um estudo observacional exploratório. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UnB, 1988.
- _____; REIS, Hilário; Bruzzi, Rita. A Pesquisa-Ação no PROEJA-Transiarte. In: REIS, Renato Hilário; CASTIONI, Remi; TELES, Lúcio França. (orgs). **Proeja-Transiarte**: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores. Brasília: Verbena, 2012. p.78-93
- ANGELIM, Maria Luiza. O percurso da pesquisa-ação. In: TELES, Lucio; CASTIONI, Remi; HILÁRIO, Renato. **PROEJA-Transiarte**: Construindo novos sentidos para a educação de Jovens e adultos trabalhadores. Brasília: Editora Verbena, 2012.
- ANGELIM, Maria Luíza Pereira; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Roda de conversa**: Maria Luíza Angelim e Carlos Brandão rememoram Paulo Freire Linhas Críticas [en linea] 2012, 18 (set./dez.). ISSN 1516-4896. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193525366016>>. Acesso em: 22 jul. 2016.
- ARANTES, Priscila. **Arte e mídia**: perspectivas da estética digital. São Paulo: Editora SENAC. 2005
- BAUDELLOT, Ch; Y. ESTABLET, R. **La escuela capitalista em Francia**. 5. ed. Madrid: Siglo XXI, 1978.
- _____. **L'école Capitaliste em France**. Paris: François Maspero, 1971.
- BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Ed. rev. e ampl. 5. ed. Portugal: Edições 70 – Brasil. 2009.
- BARROS, José D'Assunção. O Conceito de Alienação no Jovem Marx. Tempo Social. **Revista de Sociologia das USP**, v. 23, n. 1, jun., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v23n1/v23n1a11.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.
- BEANE, James A. Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. **Revista Currículos Sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez, 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

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).

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Editora: Vozes, LTDA, 2011.

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

BOWLES, S.; GINTIS, H. Capitalismo e educação nos estados unidos. In: Sérgio Grácio, S. Miranda, Stephen Stoer. **Sociologia da educação 1**: funções da escola e reprodução social. Lisboa: Horizonte, 1982. p. 159-192.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o Método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

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

_____. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. De 24 de junho de 2005. Institui o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27 de jun. de 2005, Brasília, 2005. p.4.

_____. **Decreto nº. 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos - proeja, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 14 de jul.2006, Brasília, 2006. p.7.

_____. **Decreto nº 5154**, de 23 de julho de 2004. Institui em âmbito Federal, a qualificação profissional técnica, inclusive formação inicial continuada de trabalhadores. Presidência da República Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 3 maio 2016.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação. **Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Documento Base, 2007.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)**, Brasília, MEC/SEB 2002.

_____. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, 31 jan. 2012. p. 20.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. seção 1. p. 15. 2000

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União** - Página 1. Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014.

_____. **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/ IPEA. Capítulo 4. Cad. de Educação, 2013.

_____. **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. – Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Brasília, 2015). Disponível em: <<http://www.cgee.org.br>>. Acesso em: 12 maio 2016.

BRUFFEE, Kenneth. **Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999.

BULGRAEM, Vanessa. O Papel do Professor e Sua Mediação nos Processos de Elaboração do Conhecimento. **Revista conteúdo**, Capivari. V.L, n. 4, ago./dez. 2010.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: Ferramentas para análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), set/out; v. 57, n. 5, 2004.

_____. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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.

CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **O poder da identidade**. v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CETAREJA, DF. Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal. Fórum de Educação Básica de Jovens e Adultos do DF. **Relatório-Síntese do GTPA – Fórum EJA/DF ao XI ENEJA, 2009. Histórico do GTPA – Fórum Eja/DF**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/DOCdf%20XI%20ENEJA.pdf>

CODEPLAN. **PDAD 2013 - pesquisa distrital por amostra de domicílios**. Ceilândia, 2013. Disponível em: <[http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioecon%C3%B4micas/PDAD/2013/Ceil%C3%A2ndia PDAD%202013.pdf](http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioecon%C3%B4micas/PDAD/2013/Ceil%C3%A2ndia%20PDAD%202013.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2015.

CODEPLAN. **PDAD 2015 - pesquisa distrital por amostra de domicílios**. Ceilândia, 2015. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/component/content/article/261-pesquisas-socioeconomicas/319-pdad-2015.html>>. Acesso em: 21 maio 2016.

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

CORTELAZZO, I.B.C. **Colaboração, trabalho em equipe e as Tecnologias de comunicação**: Relações de Proximidade em Cursos de Pós-Graduação. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2000.

CORSARO, W. A. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. MÜLLER, F. In: CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

COSTA, A.M.N.; PIMENTEL, M. Sistemas colaborativos para uma nova sociedade e um novo ser humano. In: Pimentel, M.; FUKS, H. (Org.) **Sistemas Colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COUTO, Fausta Porto. **Cultura Tecnológica, Juventude e Educação**: representações de Jovens e Adultos sobre inclusão educacional mediada pelas tecnologias. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, 2011.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Curitiba: Educar, 2008. n. 31, p. 213-230.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 37, 1995.

DILLENBOURG, P.; et al. The evolution of research on collaborative learning. In: SPADA, E.; REIMAN, P. (ed.). **Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science**. Oxford: Elsevier, 1996. p. 189-211.

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

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Orientações pedagógicas da integração da educação profissional com o ensino médio e a educação de jovens e adultos**. Brasília: SEDF, 2014.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos**, 2014. Disponível em: <<http://issuu.com/sedf/docs/7-educacao-de-jovens-e-adultos>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996 – 2004**. Coleção educação para todos. MEC - Brasília, 2007.

DRISKELL, James E.; RADTKE, Paul H.; SALAS, Eduardo. **Dinâmica de Grupo: Teoria, Pesquisa e Prática**. v. 7, n. 4. Editora Fundação Educacional, 2004. p. 297-323.

DOMINGUES, D. **Criação e Interatividade na Ciberarte**. São Paulo: Editora Experimento, 2002.

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 transformações do Equilíbrio Nós-Eu. Paris: Fayard, 1991.

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CENTRO OESTE. **Anais**. Brasília, 2009.

ESTEBAN, M. T.(Org.). **Escola, Currículo e avaliação**. Série Cultura Memória e currículo. v. 5. São Paulo: Cortez. 2003.

FERNANDES, Domingos. Avaliação Sumativa e Melhoria das Aprendizagens: uma discussão necessária. CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 6. São Paulo, julho de 2008. Disponível em: <<http://unidade.ie.ulisboa.pt/dados/publicacoes/1718/documento/dfernandes%20ASMA%20JUL%202008.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

FERREIRA, Luciene Braz; TORRECILHA, Nara; MACHADO, Samara Haddad Simões. A Técnica de Observação em Estudos de Administração. ENCONTRO DA ANPAD, 36. Rio de Janeiro, 22 a 26 de setembro, 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ482.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão de processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, n. 4; abr./jun., 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 à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico Crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. Universidade Estadual de Maringá - UEM, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2012.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Os intelectuais: O Princípio Educativo. Jornalismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GRANOT, Nira; GARDNER, Howard. When minds meet: interactions, coincidences, and development in domains of ability. In: STERNBERG, Robert. J.; WAGNER, Richard K. (editores). **Mind in Context**: Interactionist perspectives on human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 171-201.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da Alfabetização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, n. 14, p. 108-130, maio/ago., 2000.

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

HARASIM, Linda. **Learning Theory and Online Technology**. Londres: Routledge Press, 2011.

_____. et al. **Redes de aprendizagem**. São Paulo: Editora: SENAC. São Paulo, 2005.

HILTZ, Roxanne Starr. **Colaborative Learning in the Virtual Classroom Approach. 2012**. Disponível em: <www.pntrainingonline.com?msproject>. Acesso em: 13 abr. 2016.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. São Paulo, Edições Loyola, 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise 21. Capítulo 4 – Educação. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Contagem Populacional**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2012/>>. Acesso em: 5 maio 2015.

IRALA, E.A.F., TORRES, P.L. O Uso do Amanda Como Ferramenta de Apoio a Uma Proposta de Aprendizagem Colaborativa Para Língua Inglesa. In: **Educação a Distância nos Sistemas Educacionais**, abril de 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/172-TC-D4.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

JIMENEZ Susana Vasconcelos; MAIA FILHO, Osterne Nonato. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo; RABELO, Jackline (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo. Fortaleza: EdUECE**, 2013. p. 113-134.

JONASSEN, David. **Modelling with Technology: Mindtools for Conceptual Change**. Prentice Hall, Kindle Edition. Disponível em: <http://www.amazon.com/Modeling-Technology-Mindtools-Conceptual-Change/dp/0131703455/ref=ntt_at_ep_dpi_1>. Acesso em: 12 jul. 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <[hutu//www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br)>. Acesso em: 25 maio 2016.

JOHNSON-LENZ P.; JOHNSON, Lenz T. Groupware: the Process and Impacts of Design Choices. In: Kerr, E.B.; Hiltz, S.R. (orgs). **Computer Mediated Communication Systems: Status And Evolution**. Nova York: Academic Press, 1982.

KENSKI, V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KNIHS, Everton; ARAUJO JR, Carlos Fernando de. **Cooperação e Colaboração em Ambientes Virtuais e Aprendizagem Matemática**. Artigo sobre Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. UNICSUL, Universidade do Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss10_02.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Aprendizagem situada: participação periférica legítima**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEMES, Julieta Borges. **O PROEJA Transiarte na EJA do CEM 3 e na Educação Profissional do Centro de Educação Profissionalizante de Ceilândia: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo**. 2012. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

LEMONS, André. Arte eletrônica e cibercultura. **Revista da FAMECOS**, n. 6: Tecnologias do Imaginário. Porto Alegre: PUC-RGS, maio 1997. Disponível em: <www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/artigos.html>. Acesso em: 30 dez. 2014.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: livros Horizonte, 1978. p. 268-270.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LURIA, Aleksandr R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **A mente e a memória: um pequeno livro sobre uma vasta memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

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 fev. 2016.

MANACORDA, M. A. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Editora artes Médicas, 1990.

MANTOVANI, A. M. **Weblogs na Educação: Construindo Novos Espaços de Autoria na Prática Pedagógica**. 2005. Disponível em: <http://www.labin.unilasalle.edu.br/infoedu/blog_pedagogico/textos/weblogs_educacao.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

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

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **O Manifesto do partido Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MARX, Karl. O Capital: Crítica da Economia Política. v. 1. **O Processo de Produção do Capital**. Tomo 1. Editora Nova Cultural LTDA, 1996.

MORAES, Patrícia Regina de; et al. A Teoria das Representações Sociais. **Revista Direito em Foco**. Artigo de Mestrado. Faculdade Peruibe, 2014. Disponível em: <http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/teoria_representacoes.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

MOREIRA, D. A. Pesquisa em Administração: Origens, usos e variantes do método fenomenológico. **Revista de Administração e Inovação**, v. 1, n. 1, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. Educação e a Reprodução de classe, gênero e raça: resposta ao desafio pós-moderno. **Teoria da Educação**. v. 44, p. 43-61, mar. 1994. Versão on-line: 25 jan. 2005. DOI: 10,1111 / j.1741-5446.1994.00043. Acesso em: 12 jun. 2016.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12. n. 34. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100011>. Acesso em: 12 jul. 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

_____. O Pensamento de Vygotsky como Fonte de Reflexão sobre a Educação. In: **Cadernos CEDES**, n. 35. São Paulo: Papyrus, 1995.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual**. 1. ed. São Paulo: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens: Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

PRESTES, Zoia Ribeiro. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. In: Das crianças nas instituições e das crianças (in)visíveis: entre a sujeição e as possibilidades criativas. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 2, n. 49, maio/ago., 2013.

_____. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções dele Semionovitch Vygotsky no Brasil: Repercussões no campo educacional**. UNB: Brasília, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

REIS, Renato Hilário dos; CASTIONI, Remi; FRANÇA, Lucio Teles. Construindo o PROEJA no DF: aproximando escolas e construindo referenciais para a política pública. In: RÊSES, ES. (org). **Universidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

_____. CASTIONI, Remi; TELES, Lúcio França. (Orgs). **Proeja-Transiarte: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. 2012. Brasília: Verbena.

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

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

_____. **Transiarte: A arte de transição**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, 2015. 252 p.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 35-57.

ROIO, M. D. Gramsci e a Educação do Educador. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 31-328, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

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.

SANTIAGO, A. R. F. Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola pública: um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos. **ANPED SUL**, 9. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/225/217>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

SAVIANI, Demerval. O Choque Teórico da Politecnicia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. n. 1, v. 1. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (coord.) **Filosofia da Educação Brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

SERBENA, Carlos Augusto. Imaginário, Ideologia e Representação Social: A condição Humana na Modernidade. In: **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, n. 52, dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/1944/4434>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

SKYNER, Burrhuhs Frederic. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Editora Pedagógica, 1972.

_____. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA FILHO, Pedro.L. da. **Arte, Ciberarte, Interatividade: Uma Experiência na Arte de Transição no PROEM**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2008.

SOARES, R. D. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 maio 2016.

SMITH, R. Working with difference in online collaborative groups. **Adult education quaterly**, v. 55, n. 3, p. 182-199, may 2005.

TELES, Lucio. Reconfigurações estéticas virtuais na Transiarte. In: MARTINS, Raimundo (org.). **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

_____. 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.

_____. Produção artística digital colaborativa e aprendizagem curricular no projeto Proeja-Transiarte. In: **Holos**, Periodicidade - 8 / ano. ISSN 1807-1600. IFRN, 2014.

_____. Dimensões da Aprendizagem Colaborativa no Design e Gerenciamento de ambientes online. **ARTEFACTUM – Rv de Estudos em Linguagem e tecnologia**, ano 7, n. 2, 2015. ISSN 19843852.

_____. A aprendizagem por e-learning. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manual Marcos Maciel (orgs.). **Educação à Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TELES, Lucio; ZIM, A. A criação de identidade cultural de grupo na produção de ciberarte. In: **10th Encontro Internacional de Arte e Tecnologia**. Brasília. 2011.

TELES, Lucio; VENTURELLI, S. **Introdução à Arte Digital**. Brasília: Creative Commons Brasil. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/quem-e-quem/docentes/1/lucio teles/minhas-publicacoes/artedigital.pdf/view>>. Acesso em: 18 maio 2016.

TEIXEIRA, Antonio Claudio engelke Menezes. **Internet e Democracia: Cooperação, Conflito e o Novo Ativismo Político**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.cis.puc-rio.br/assets/pdf/PDF_CS_1438006076.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2016.

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

TONET, Ivo. **Educação Cidadania e Emancipação Humana**. IJUI: UNIJUI, 2005. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Educação_Cidadania_e_Emancipação_Humana.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2016.

TORRES, Patrícia Lupión. **Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, 2004.

TORREZZAN, Cristina A. W.; BEHAR, Patrícia A. Parâmetros para a construção de materiais educacionais do ponto de vista do design pedagógico. In: BEHAR, Patrícia Alejandra (org.). **Modelos pedagógicos em educação à distância**. Porto Alegre: Artmed: 2009

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VASCONCELOS. **Celso dos S. Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança por uma Práxis Transformadora**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

VENTURELLI, S. **Arte espaço – tempo – imagem**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2004.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. v.1. (Aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil). Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, Lé. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Fontes Editora Ltda, 1991.

WATSON, John Broadus. O comportamentismo. In: HERRNSTEIN, R. J.; BORING, E. G. **Textos Básicos de História da Psicologia**. São Paulo: Herder e EDUSP, 1971.

ZIZEK, S. Como Marx inventou o sintoma? In: S. Zizek (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 297-331.

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

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

**PROJETO PROEJA-TRANSARTE**

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU, _____
 PROFISSÃO: _____, RG: _____ IDADE: _____,
 Estudante do (estabelecimento) _____ de Ceilândia,
 matriculado no 3º segmento do Ensino Médio (EJA), fui convidado a contribuir voluntariamente com uma investigação sobre O Projeto Proeja-TransiarTE: integração curricular e identidade cultural coletiva na estética digital de jovens e adultos trabalhadores. O objetivo do trabalho é investigar na Pesquisa-Ação as fases de mudanças nos três níveis de atuação (alunos, professores e gestores) entre 2013 – 2015 do projeto Proeja-TransiarTE. Os grupos de discussões serão registrados em Diário de Itinerância, equipamentos de áudio, vídeo e fotografia. As informações serão tratadas com o devido sigilo e, utilizadas exclusivamente, para fins da pesquisa e análise de dados, resguardando os nomes dos participantes. Após o término do estudo, todos os registros serão arquivados junto ao grupo de pesquisa Proeja-

Transiarte da Faculdade de Educação da UnB. Tenho conhecimento e autorizo que as produções realizadas em grupo na oficina Transiarte, assim como fotografias e fotomontagens serão postadas no site www.proejatransiarte.ifg.edu.br sob a licença 4.0 Creative Commons. Nesse sentido autorizo o uso de minha imagem nas etapas da oficina, assim como textos e fotos para utilização na dissertação de mestrado da pesquisadora Tânia Cristina Braga Reis.

Estudante do CEM 03 ou CED 07 de Ceilândia

Ceilândia, 08 de Abril de 2013