
PROEJA TRANSIARTE: A CONSTRUÇÃO DE UM ITINERÁRIO FORMATIVO EM CEILÂNDIA DF

Julieta Borges Lemes¹
Renato Hilário dos Reis²

Resumo

Este artigo é uma síntese do resultado da pesquisa de mestrado realizada no período de 2010 a 2012 na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB. Essa investigação buscou construir um possível itinerário formativo dialogando com duas modalidades de ensino, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional, e a Transiarte. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, baseada em Barbier (2007) e Thiollent (2007). A partir das significações e indicações dos sujeitos-estudantes da Educação de Jovens e Adultos, que vivenciaram o Projeto Proeja Transiarte – UnB, construiu-se, em primeira aproximação, uma proposta de itinerário formativo, tendo como curso inicial, o Proeja Formação Inicial e Continuada em Arte Digital Básico.

Palavras-chave: Itinerário Formativo; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional; Transiarte

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. É servidora pública do Ministério da Educação. Endereço: SHCES 913, bloco H, apart. 405, CEP: 70655-018. Telefone: 61-96292949. Endereço Eletrônico: jujucampanha@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação pela Universidade de Campinas. Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Endereço: Colina, bloco C, apart. 16, Campus Universitário Darcy Ribeiro, CEP: 70904103. Telefone: 61-3307-1337. Endereço Eletrônico: hilarioreis@uol.com.br.

1 APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa emergiu de um encontro de águas, uma síntese das nossas trajetórias de vida, da relação de ensino, pesquisa e extensão estabelecida há 27 anos com a alfabetização e formação em processo de alfabetizadoras(es) no Paranoá/Itapoã, dos trabalhos técnicos de acompanhamento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, junto ao Ministério da Educação, e da existência na FE/UnB do grupo de pesquisa Proeja Transiarte, que realiza uma pesquisa-ação na cidade de Ceilândia – Distrito Federal.

A vivência nesses espaços instigou o desenvolvimento desta investigação que tem como problematização central o desafio da integração da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional e da Transiarte. Para buscar esse aprofundamento, pesquisamos as significações e indicações dos sujeitos-estudantes da Educação de Jovens e Adultos, que vivenciaram o Projeto Proeja Transiarte – UnB. Com base nessas significações, propomos, em primeira aproximação, um itinerário formativo tendo como curso inicial, o Proeja Formação Inicial e Continuada em Arte Digital Básico.

2 CONCEPÇÕES DA PESQUISA: O PROEJA, O PROJETO PROEJA TRANSIARTE E O ITINERÁRIO FORMATIVO

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

O Proeja é um dos programas instituído na primeira gestão do presidente Luís Inácio da Silva – Lula (2003 a 2006), por meio do Decreto nº n.º 5.840/2006, que objetiva a integração de duas modalidades de ensino, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional.

Além de expressar uma decisão política de garantia de direitos, o Proeja, epistemologicamente, está fundamentado em um projeto educativo com fundamentos político-pedagógicos humanos e democráticos, conforme documento base do programa:

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

Conforme primeiro princípio, os cursos Proeja têm como centralidade a elevação da escolaridade, em nível de ensino fundamental ou médio, com formação profissional, “qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva” (BRASIL, 2009, p. 47). Essa formação profissional pode ser uma formação continuada, também denominada curso de qualificação profissional, ou técnica de ensino médio, de acordo com a Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, que redimensiona, institucionaliza e integra as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e tecnológica.

Com esse primeiro fundamento, supera-se a perspectiva educativa fragmentada que pressupõe a separação teoria e prática, pensar e fazer, formação para o ensino médio e fundamental e formação profissional. Na concepção defendida por esse programa, propõe-se a integração teoria-prática, pensar-fazer, formação geral-profissional.

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

2.2 O Projeto Proeja Transiarte

Em 2006, decorrente do Edital da Capes/MEC nº.03/2006 foi selecionado, no Distrito Federal, o Projeto de Pesquisa Proeja TransiarTE da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, projeto integrante da Proposta investigativa do Centro Oeste, formada por um consórcio de instituições, a Universidade Federal de Goiás, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a Universidade Católica de Goiás e a Universidade de Brasília. Essa proposta, desenvolvida no período de 2006 a 2012, teve como principal objetivo investigar as experiências de Proeja no Estado de Goiás e no Distrito Federal. Vale ressaltar que, em 2013, parte dessas pesquisas têm sua continuidade a partir do Edital do Observatório da Educação 2012 da Capes.

No Distrito Federal, o Projeto Proeja TransiarTE, no período de 2006 a 2011, possuía como principal lócus de trabalho a Região Administrativa de Ceilândia, especificamente, o Centro de Educação Profissional de Ceilândia-CEP e o Centro de Ensino Médio número 03-CEM03 da Ceilândia. Escolas essas distantes entre si cerca de 1000 metros.

A dinâmica do Projeto Proeja TransiarTE constituiu-se a partir de três possibilidades de pesquisa: (i) o Proeja TransiarTE como uma nova ocupação profissional ou um novo perfil formativo que faça parte do Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO); (ii) o Proeja TransiarTE como um módulo inserido em outros cursos de formação profissional já existentes; (iii) o Proeja TransiarTE como uma nova linguagem de comunicação incluída no currículo do CEM 03. Aprofundando a terceira possibilidade, no âmbito de Ceilândia, foram desenvolvidas duas pesquisas de mestrado, o trabalho de Rodrigues (2010) e Zim (2010). Essas dissertações foram fundamentais para a constituição do espaço da Oficina TransiarTE realizada no Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia – CEM 03.

Conforme elaboração de Rodrigues (2010), a Oficina TransiarTE-CEM03 iniciava-se com um convite aos professores da Educação de Jovens e Adultos. O professor interessado em participar disponibilizava um ou dois horários de aula de sua disciplina para a realização da oficina com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Na oficina, propunha-se aos estudantes e ao professor a retirada de uma situação-problema-desafio (REIS, 2011), situações que emergiam a partir de um debate coletivo da turma e revelavam a leitura de mundo dos sujeitos jovens e adultos. Questionava-se os estudantes da EJA à respeito do que gostariam de discutir. Em que poderiam contribuir para transformação do mundo? O que gostariam de expressar em uma animação divulgada na internet? Várias propostas eram levantadas, debatidas e priorizadas. Um intenso debate, um grande fórum (REIS, 2011) era realizado.

Priorizava-se, finalmente, uma situação-problema-desafio (REIS, 2011) para ser trabalhada ao longo do semestre.

Vale destacar que o Projeto Proeja Transiarte utiliza várias terminologias para o levantamento da leitura de mundo dos sujeitos jovens e adultos, a saber: tema, situação-problema-desafio (REIS, 2011), problema gerador e também tema gerador (FREIRE, 2005). Na pesquisa escolhemos utilizar a terminologia situação-problema-desafio fundamentada em Reis (2011, p. 56):

Escolhidas com discussão, defesa de posição, votação com a maioria simples ou absoluta, essas situações-problemas-desafio tornam-se o eixo dorsal de referência do processo alfabetizador. Discute-se, em seguida, o melhor caminho para inter-relacionar língua portuguesa, ciências, estudos sociais, linguagem matemática, linguagem de informática, e a situação-problema-desafio escolhida. Nessa inter-relação se fazem presentes discussões e encaminhamentos individuais e coletivos, visando a superação da situação-problema-desafio em articulação com o movimento popular organizado.

Após a escolha da situação-problema-desafio, o próximo passo era discutir e construir coletivamente uma forma para expressá-la, descrevê-la, aprofundá-la, e era exatamente, nesse momento, que se inseria a Transiarte. A arte de transição ou Transiarte que, segundo Teles (2008):

[...] se propõe a trabalhar com internautas, despertando sua identidade cultural na produção artística virtual em forma de avatares, animações, imersão na realidade virtual, que ‘reflitam’, enquanto reconfigurações virtuais, a arte não virtual. Partimos, pois, do conceito de ‘arte de transição’ no sentido de que a arte virtual não é vista de maneira dicotômica em relação à arte presencial, mas harmoniosa, oferecendo um novo ângulo e uma nova reconfiguração e interatividade com a realidade, agora virtualizada. (TELES, 2008, p. 150).

Nessa perspectiva, a Transiarte é entendida como arte de transição do presencial para o virtual que valoriza a vez, voz, decisão, criatividade e realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Conforme descrição de Rodrigues (2010), a partir da situação-problema-desafio, era construído pelo grupo um roteiro: quais histórias queriam contar e expressar na rede mundial de computadores? “Em círculo, todos escrevem um roteiro a partir de um tema escolhido, depois todos lêem, até chegar num consenso e construir um único roteiro do grupo” (RODRIGUES, 2010, p. 87). Realizava-se a produção artística desse roteiro, por meio de música, teatro, filmagem, fotografia, colagem, desenhos dentro outros. Virtualizava-se,

transitava-se esta produção do presencial para o virtual, para a internet. Essa produção virtualizada podia ser modelada e remodelada pelo espectador que era também coautor da obra.

Para Rodrigues e Teles (2010, p.1), “a arte de transição ou transiarte propõe transcender a forma de ensinar e de aprender e é nesse contexto que percebemos a sua importância como contribuição de uma prática pedagógica que valorize os sujeitos envolvidos”. Para uma análise mais aprofundada sobre a Transiarte indicamos os trabalhos de Teles (2008), Rodrigues (2010), Zim (2010) e Couto (2011).

Além do espaço da Oficina Transiarte realizado no CEM03, no período de 2007 a 2012, o Projeto Proeja Transiarte pesquisou e desenvolveu cursos de qualificação profissional, junto ao Centro de Educação Profissional de Ceilândia, para oportunizar aos estudantes a continuidade do processo formativo desenvolvido no CEM03. Nessa perspectiva, foram realizados os cursos de Ciberarte 1, Ciberarte 2, Introdução a Arte Digital e Fotografia Digital.

O curso Ciberarte I, conforme seu plano de curso, propunha um aprofundamento da formação da Oficina Transiarte-CEM03,

Este curso introduz os participantes à construção coletiva a partir de um problema gerador discutido em grupo. O processo se inicia com a introdução ao computador e à internet, seguido do desenvolvimento do conceito de Ciberarte ou arte do ciberespaço. Os participantes aprendem a diferenciar a arte física da arte digital, assim como a importância do conceito de interatividade em Ciberarte. [...] Ao final deste curso os participantes sabem como identificar e interagir com a arte digital e criar roteiros e scripts reconfigurando com criatividade a arte existente – arte popular, arte de grupos e outros – em arte digital. Para isso são utilizados os softwares GIMP e Movie Maker na criação de trabalhos artísticos em grupo (PLANO DE CURSO – CIBERARTE I, 2009, p.1).

O Ciberarte II desenvolvia com os estudantes os conhecimentos da Arte Digital, focando a formação no vídeo e na fotografia:

Módulo I: Fotografia – Introdução a fotografia; Tipos de fotografias e imagens; Software de manipulação de imagens – Photoshop; Tipos de extensão de imagens; Captura de imagens e fotografias; Edição de imagens.
Módulo II: Vídeos – Introdução ao vídeo; tipos de vídeos; tipos de extensão de vídeo; *Software* de manipulação de imagens – tipos; Captura de vídeos; Roteiro para produção de vídeo Edição e produção de vídeos utilizando o adobe premiere elements. (PLANO DE CURSO – CIBERARTE II, 2009, p. 1).

Os cursos de Introdução à Arte Digital e Fotografia Digital, conforme relato da professora do curso, foram elaborados de uma junção do Ciberarte I com eixos temáticos. A professora esclareceu ainda que um dos principais fundamentos das produções do curso de Fotografia Digital era “desenvolver habilidades artísticas para que os alunos não fossem apenas copiadores da Web” [...]

[...] durante varias reuniões apontava para os problemas de os alunos terem a sua própria produção, o que só pode ser atingido com despertar para a criação e assim o curso de fotografia digital veio para desenvolver habilidades artísticas para que os alunos não fossem apenas copiadores da web [...] fizemos um banner para escola técnica [...] Todas as alunas saíram com habilidades de trabalhar com softwares de manipulação de imagem profissional. Tanto para manipular como para criar novas imagens e partir daí se faz qualquer outra coisa. É assim que se ensina pescar (cada aluno utilizou as montagens para sua vida, tendo uma das alunas feito composição para bolos e cartões para o seu pequeno comércio de confeitarias em sua casa (DECLARAÇÃO FEITA POR ESCRITO EM 19/11/11, p. 1).

Conforme citação de Rodrigues (2010) o curso Ciberarte I foi uma conquista do Projeto Proeja Transiarte. A partir dessa iniciativa, o estudante Altino³, após a Oficina Transiarte-CEM03, continuou sua formação no CEP-Ceilândia.

Assim como Altino, mais 8 (oito) estudantes vivenciaram esses dois espaços, a Oficina Transiarte no CEM 03 e um curso de qualificação profissional no CEP Ceilândia. Ao todo identificamos nove estudantes que vivenciaram essas duas experiências no período de 2009 a 2011. Buscamos nos aproximar desses nove sujeitos para analisar as significações e indicações para a construção do itinerário formativo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, no âmbito do Projeto Proeja Transiarte.

Nessa pesquisa, a escolha em aprofundar o olhar e a voz desses estudantes revela uma opção político-pedagógica da pesquisa baseada, fundamentalmente, na perspectiva freireana de educação libertadora e problematizadora:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir „conhecimentos“ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. (FREIRE, 2005, p. 78).

³ Altino foi estudante da EJA e, à época do curso, estava com 68 anos de idade. É de Tocantins, veio para Brasília em busca de trabalho. A vida dura de trabalho, que começa muito cedo, dificulta o ingresso e a permanência nos estudos. Trabalhou na construção de Brasília e atualmente faz Faculdade de Teologia.

Assim como Freire (2005), entendemos que os sujeitos da EJA não são “meros pacientes” do Projeto Proeja TransiarTE. Têm algo a dizer e a decidir sobre a formação vivenciada. São protagonistas na construção do itinerário formativo, caminho este não como um a-priori, mas como um processo “em-sendo”, dinâmico, em movimento, em permanente construção. Os jovens e adultos são sujeitos desse processo, são fundamentais na ação-reflexão-ação que se propõem à construção de um itinerário formativo que integre a EJA e a EP. Ouvi-los, problematizá-los foi um passo importante para construção de um processo educativo, que vai ao encontro de suas necessidades.

2.3 O Itinerário formativo

A primeira referência encontrada sobre itinerário formativo é o Decreto n.º 5.154/2004⁴. Para esse decreto, itinerário formativo é o conjunto de etapas que compõem a organização da Educação Profissional em uma determinada área. O mesmo ato normativo afirma que o itinerário formativo é o conjunto de etapas da educação profissional articulada à elevação de escolaridade, no caso da Educação de Jovens e Adultos. Ainda sobre esse assunto, a professora Marise Ramos traz reflexões importantes. Segundo Ramos (2009), em nível macro, itinerário formativo refere-se à:

[...] estrutura de formação escolar de cada país, com diferenças marcadas, nacionalmente, a partir da história do sistema escolar, do modo como se organizaram os sistemas de formação profissional ou do modo de acesso à profissão. **As bases organizativas dos currículos, se contínuas ou modulares, definirão em parte, os tipos de itinerários formativos que podem ser seguidos pelos estudantes, em coerência com a organização e as normas dos sistemas de ensino e de formação profissional** (RAMOS, 2009, p.1. grifos nossos).

Ressaltamos aqui o princípio da continuidade como próprio do itinerário formativo: “estruturação do sistema de ensino e a programação das atividades educacionais devem garantir o progressivo avanço do aluno no seu processo de aprendizagem e escolarização” (Ramos, 2009, p.1). Avanço que deve evitar “interrupções e repetições de conteúdos e de experiências” (Ramos, 2009, p.1). Continuidade, caminho caminhado e a caminhar,

⁴ Com a Lei n.º 11.471 de 2008 o teor do Decreto n.º 5154/2004 foi incluído à Lei de Diretrizes e Bases. Vale salientar também que a discussão sobre Itinerário formativo apresentada nesse Decreto foi incorporada, em 2012, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução CNE/CEB n.º 06, de 20 de setembro de 2012.

perspectiva de uma “formação permanente e ao longo da vida” (Ramos, 2009, p.1). Ramos (2009) alerta a respeito da perspectiva de itinerário formativo voltada apenas para atender às demandas de flexibilidade e adaptação para uma ocupação no mercado de emprego:

[...] isso voltaria a fragmentar e limitar a formação dos trabalhadores aos requisitos econômicos, técnicos e procedimentais da oferta de postos de trabalho, retirando-se, mais uma vez, o trabalhador de sua condição de sujeito para objetivá-lo a favor descartável da produção [capitalista]. (RAMOS, 2009, p.3).

Para superar essa visão de fragmentação da formação dos trabalhadores, a autora propõe a concepção de qualificação, que embasa os parâmetros definidores dos títulos profissionais e dos itinerários formativos, para além da restrição dos postos ocupacionais impostos pelo mercado de emprego:

Esses parâmetros podem ser restritos às ocupações e características dos postos de trabalho ou configurados com base numa compreensão da qualificação como unidade integrada de conhecimento científico e técnicos que possibilitem ao trabalhador atuar em processos produtivos complexos, com suas variações tecnológicas e procedimentais, associados a uma formação política que permita uma inserção profissional não subordinada e alienada na divisão social do trabalho. [...] A realidade concreta dos sujeitos adultos trabalhadores que retornam a processos formativos sejam de educação básica, sejam de qualificação profissional, não pode ser ignorada. (RAMOS, 2009, p. 3-4, grifo nosso).

Concordando com Ramos (2009), assumimos que o Itinerário formativo deve pressupor uma integração do conhecimento científico-técnico. Deve permitir uma formação política não alienada à divisão social do trabalho. Resgatamos com isso a perspectiva da Escola Unitária que defende um projeto educativo que tem o trabalho como princípio educativo, que possibilite as técnicas e também uma compreensão global do objeto de estudo.

A perspectiva da Escola Unitária propõe-se à consolidação de um projeto de sociedade que tenha como centralidade o trabalho. Trabalho entendido na perspectiva marxista como destacado por Engels (1974, p. 171): “Condição fundamental primeira de toda a vida humana.” Na contramão da lógica das relações sociais capitalistas em que os 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, independente de sua classe social, têm o direito a uma educação que integre o pensar e o 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 a

vida social”. Novas relações sociais contrárias à lógica hegemônica de divisão social do trabalho no capitalismo.

Princípio integrador também assumido por Vigotski (1994) ao abordar o rompimento com as relações de classe do modo de produções capitalistas, pautadas na sobreposição do capital sobre o trabalho. Relação que amplia a importância do capital e diminui a do ser humano, excluindo, escravizando, sufocando bilhões de pessoas. Ao discutir como se dará a libertação do homem das amarras impostas por essa lógica excludente, Vigotski (1994) dentre outras raízes que desencadeiam a mudança do homem, acentua a importância da combinação trabalho intelectual e manual:

[...] a mudança do homem reside no fato que ao mesmo tempo que velhas amarras desaparecem, um enorme potencial positivo presente em larga escala industrial, a sempre crescente força de desenvolvimento do ser humano sobre a natureza será libertada e tornar-se-á operativa. **De todas as características discutidas acima, o exemplo mais brilhante de ser, a nova forma de criar um futuro inteiramente baseado na combinação trabalho intelectual e trabalho manual, o qual perderá sua característica dual, e mudará, de modo essencial, o rumo de sua influência.** Ao passo que inicialmente suas ações eram dirigidas contra o povo, agora começam a trabalhar pela causa e interesse do povo. Desde seus papéis anteriores de *obstáculos*, eles agora se transformaram/converteram em poderosas forças impulsionadoras. (VIGOTSKI, 1994, p.181).

Trabalho intelectual-manual. Rompimento com a característica dual culturalmente imbricada em nós pela lógica de funcionamento do modo de produção capitalista que se organiza por meio das hierarquias, posições, posses, saberes e, conforme conceito trabalhado por Martins (1997), “inclusões precárias e marginais”.

Esse é um dos desafios do itinerário formativo proposto: organizar-se como um espaço de integração do trabalho intelectual-manual, da teoria-prática (FREIRE, 2005, p.42). Perspectiva não hegemônica na sociedade capitalista, porém, conforme afirma Vigotski (1994), fundamentais para um projeto que se propõe a libertar o ser humano das amarras impostas pela lógica dual, que divide o trabalho, conseqüentemente, os seres humanos.

Na direção dessa reintegração do trabalho dividido, desenvolve-se a perspectiva da formação e educação (mais) integrada do trabalhador.

[...] ou seja, uma **educação que busca o desenvolvimento integral – ou por inteiro – de todas as potencialidades humanas.** Que significa ainda a livre e a plena expansão das **dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas do homem.** Mas também como componente histórico e **contra hegemônico, que visa à reintegração do homem na produção da vida, somente possível se o trabalho que garante a**

vida não for dividido e fragmentado [...] (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010, p. 155, grifo nosso).

Para isso, torna-se necessário uma formação que busca o desenvolvimento integral do ser humano. Para além, de um treinamento específico para ocupar um cargo no mercado de emprego, torna-se fundamental o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, intelectuais, afetivas, estéticas, físicas, políticas, históricas, científicas, manuais, culturais, psicológicas, sociais, dentre outras.

É das necessidades da vida dos jovens e adultos que se constitui o itinerário formativo. Não algo estático, envelhecido, mas algo dinâmico que acompanha o movimento da própria vida de educandos e educadores. Itinerário formativo que se dá na relação social. Relação social constituidora do ser humano. Os seres humanos desenvolvem-se na relação social. “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros,” princípio que alicerça tanto o trabalho político-pedagógico de Freire (2005) como o de Reis (2011), e agora, nossa concepção de itinerário formativo. Itinerário formativo que se constitui historicamente nas relações sociais, e essas são relações sociais de classe.

Nesse sentido, o encontro com o outro não acontece sem conflito, mas na contradição, nas relações de classe estabelecidas pela palavra: “Queremos ouvir a palavra do outro, porém dizer esta palavra implica trazer à tona os ‘valores sociais de orientação contraditória’” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p. 67). E completa Vigotski (2000, p. 25) “[...] atrás do poder psicológico da palavra sobre as funções psicológicas está o poder real do chefe e do subordinado”. Itinerário formativo que pretende ir contra à lógica predominante presente nos currículos em que os professores, os únicos detentores do saber, assumindo o poder do chefe, pensam, elaboram e executam os conteúdos para os estudantes – esses seres humanos subordinados, destituídos de luz e saber.

Inserir os estudantes no processo de construção do conhecimento. Considerá-los sujeitos que pensam e fazem. Sujeitos de amor, poder e saber (REIS, 2011). Sujeitos que falam, reivindicam seus direitos, não obedecem à imposição, à hierarquia opressora e silenciadora presente nas relações sociais de classe. É nesse sentido que assumimos essa investigação e a construção do itinerário formativo.

3 QUESTÕES, PROBLEMAS OU SITUAÇÃO E OBJETIVO DA PESQUISA-AÇÃO

Imbuídos das concepções do Proeja e Itinerário formativo, bem como indo ao encontro das possibilidades de pesquisa desenvolvidas pelo Projeto Proeja TransiarTE, definiram-se as principais questões dessa investigação: quais as significações dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos que vivenciaram o Projeto Proeja TransiarTE-UnB do CEM 03 e do CEP que caracterizaram a possível ocorrência de um itinerário formativo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional? A partir das vozes dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos que vivenciaram esse Projeto no CEM 03 e no CEP como caracterizar um possível itinerário formativo no contexto de Ceilândia?

Seguindo a linha de raciocínio da pesquisa-ação proposta por Barbier (2007), “O que? Quem? Com quem? Onde? Quando? Como? e Por quê?” o nosso problema ou situação foi assim delineado:

O que? O possível Itinerário formativo entre a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional no Proeja TransiarTE do CEM 03 e CEP;

Quem? Estudantes da Educação de Jovens e Adultos do CEM 03 que passaram pela CEP, por meio do Projeto Proeja TransiarTE.

Com quem? Com a pesquisadora e o grupo de pesquisa Proeja TransiarTE.

Onde? Em Ceilândia, CEM 03 e CEP Ceilândia.

Quando? 2010 e 2011.

Como? Participação nas atividades do grupo em 2010 e 2011, observação participante ativa, escuta elaborante, enquete, Diário de Itinerância e entrevistas.

Por quê? Para contribuir com a construção de um itinerário formativo no Projeto Proeja TransiarTE para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Sinteticamente, essa pesquisa analisou as significações e indicações de estudantes que vivenciaram o Proeja TransiarTE-UnB do CEM 03 e do CEP-Ceilândia para a construção de um itinerário formativo, em primeira aproximação.

3.1 Procedimentos Metodológicos da pesquisa-ação

Para realização dessa pesquisa-ação assumimos como condição primordial a estreita participação dos pesquisadores no Projeto Proeja TransiarTE, desde o início do mestrado, em 2010. Orientamo-nos pela indicação de Thiollent (2007, p.16) que defende ao abordar o

significado de uma pesquisa-ação que: “[...] pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. E também a defesa de Barbier (2007, p.98) que diz que escutar a realidade desses sujeitos é condição *sine qua non* para “entrar numa relação de totalidade com o outro tomando em sua existência dinâmica”.

No primeiro momento, o principal instrumento de coleta das experiências foi o Diário de Itinerância “[...] bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido a sua vida” (BARBIER, 2007, p.133). Semanalmente, registramos os acontecimentos ocorridos no chão da pesquisa. Colocamos nossas percepções e sentimentos sobre as vivências no Projeto Proeja Transiarte. Com ele, adquirimos a disciplina do registro, um auxílio para memória.

Participamos de todos os espaços do Projeto Proeja Transiarte: Oficina Transiarte-CEM 03, reuniões para discussão da integração no CEP-Ceilândia e reuniões na UnB. Em todos esses locais realizamos os nossos registros no Diário de Itinerância.

Elaboramos também entrevistas individuais e uma entrevista coletiva para aprofundar o olhar do estudante da EJA que vivenciaram o Proeja Transiarte. Enquanto o Diário de Itinerância é o nosso olhar sobre o possível itinerário formativo do Projeto Proeja Transiarte, com as entrevistas buscamos o olhar do outro, particularmente dos sujeitos jovens e adultos que participaram do projeto. Realizamos seis entrevistas com os sujeitos escolhidos por esta pesquisa. O principal critério de escolha dos sujeitos foi ser egressos do Projeto Proeja Transiarte e ter participado de duas experiências, a Oficina Transiarte no CEM 03 e um dos cursos de formação profissional ofertados pelo CEP-Ceilândia (Ciberarte I, Ciberarte II, Arte Digital ou Fotografia Digital).

A partir desse critério, encontramos nove sujeitos. Almejamos, inicialmente, entrevistar todos os nove sujeitos, contudo dois não são encontrados nos telefones e endereços registrados nos arquivos do projeto e um não aceitou participar da entrevista por motivos pessoais. Realizamos, então, a entrevista com seis sujeitos jovens e adultos: Altino Francisco da Cruz, Anne Maria de Jesus, Nayara Barros Morais da Silva, Thiago Henrique Lima de Oliveira, Daniel das Chagas e Michel Marlon S. de Brito. Isso atendeu plenamente aos objetivos da pesquisa.

4 ANÁLISES DAS EXPERIÊNCIAS

A análise das experiências teve como eixo quatro momentos, as entrevistas individuais e coletivas com os sujeitos egressos do projeto; a nossa vivência no Projeto Proeja Transiarte nos anos de 2010 e 2011; o diálogo com os autores que nos ajudaram a compreender o objeto de estudo; e, finalmente, a proposição de ações visando à transformação das realidades.

Desse entrecruzamento de experiências, resultou a organização desse capítulo, em primeiro lugar apresentamos a significação dos sujeitos da EJA sobre a Oficina Transiarte no Centro de Ensino Médio 03 (CEM03); em segundo, as significações dos sujeitos da EJA no que se refere à relação da situação-problema desafio e as áreas de conhecimento disciplinares; em seguida, abordamos as significações dos sujeitos da EJA das experiências vivenciadas no Centro de Educação Profissional de Ceilândia (CEP-Ceilândia); e, finalmente, apresentamos uma proposição de itinerário formativo, bem como a repercussão dessa ação nos novos sujeitos cursistas do Projeto.

4.1 Oficina Transiarte-CEM03: constituindo-se como um espaço de vez, voz e decisão dos sujeitos da EJA

A partir das entrevistas realizadas com os sujeitos dessa pesquisa, particularmente dos depoimentos de Anne, Nayara, Thiago, Daniel e Michel, percebemos que eles chegaram à EJA trazendo indícios de uma significação desqualificante de si. Estavam na EJA a partir de um processo de reprovações, acelerações, expulsões, atrasos, silêncios, rejeições, baixa autoestima. Marcas de um processo histórico de constituição de sujeitos. Constituição de sujeitos silenciados, invisíveis: *a professora não sabia nem meu nome* (Thiago). Invisíveis e silenciados socialmente seja na escola, seja na família: *nós [éramos] calados [...] não converso, nem com meu pai, nem com minha mãe* (Thiago).

Com essas significações de serem os “piores” da sala, da família e do mundo, chegaram os sujeitos da EJA ao Projeto Proeja Transiarte. Com o processo desencadeado pela Oficina Transiarte-CEM03 (escolha da situação-problema-desafio, elaboração do roteiro, contato com a Transiarte, gravações e produção do vídeo, busca pela superação da situação-problema-desafio identificada) encontramos indícios de um movimento diferente, que abriu espaço para a fala, em que cada um se colocou e lutou pelos seus direitos, reivindicando e buscando a superação da situação marginal e precária em que viviam.

Significações que apresentavam indícios de um espaço que permitia o sujeito da EJA falar, colocar aquilo que sentia na pele, aquilo que mais incomodava na escola: opressões, precariedades, discriminações. *Dizer aquilo que todo mundo tá sofrendo na pele (Anne)*. Reivindicar a melhoria da quadra de esporte. Criar um espaço de reivindicação não oportunizado dentro da sala de aula: Pesquisadora: *Na sala de aula você discutia isso [quadra de esporte]?* Thiago: *Nada, nada, nada...* Espaço aberto pelo Projeto Proeja Transiarte: Pesquisadora: *você acha que o Proeja Transiarte abriu esse espaço [para discutir o que sofriam na pele]?* Nayara: *é abriu, para as pessoas falarem o que elas pensam.*

Falar o que pensam. Michel traduziu bem esse movimento: *Nós nos reunimos, falamos com ele [o diretor]. Eu sentei, conversei com ele, eu e os meninos [Michel, Thiago e Daniel]*. A fala, estratégia importante, na acepção de Reis (2011, p. 71), para a constituição de um sujeito de poder: “Esse falar leva ao domínio da fala, da oralidade, à descoberta de expor-se, confrontar-se e confrontar, transformar e ser transformado. Influenciar e ser influenciado. Tomar decisões e exercer decisões. De silenciado e em silenciamento, ele pode desenvolver um processo de dessilenciamento”.

A dinâmica da Oficina Transiarte-CEM03, a partir dos indícios encontrados nas falas dos egressos, nos registros do Diário de Itinerância e também na análise feita de Rodrigues (2010) e Zim (2010), demonstrou ser um espaço que oportunizou a transformação de si, do outro e do contexto vivido. Sendo assim, concordamos com Vigotski (1929) e Pino (2000) ao defenderem a perspectiva histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento humano; com Freire (2008) ao abordar a importância da relação conteúdo e contexto vivido, e com Reis (2011) ao trazer as situações-problemas-desafio como estratégias político-pedagógicas importantes no processo de desenvolvimento dos sujeitos da EJA.

4.2 A relação da situação-problema-desafio e as áreas de conhecimento da educação de jovens e adultos

Ampliando a compreensão da Oficina Transiarte-CEM03, questionamos os sujeitos egressos: qual a relação entre as atividades realizadas na Oficina Transiarte-CEM03 e as áreas de conhecimento disciplinares da EJA? Nas falas de Anne, Nayara, Thiago e Michel, identificamos a necessidade de fortalecer essa relação. Michel afirmou que o professor de

Educação Física estava mais preocupado com a “gordura” do que com a precariedade da quadra de esporte, situação problema desafio escolhida na Oficina Transiarte-CEM03, e nunca abordou esse assunto em sala:

Pesquisadora: Essa questão da quadra, você discutiu em alguma disciplina, fora aqui? Você teve algum espaço, ou só foi aqui na oficina.

Michel: Só foi aqui.

Pesquisadora: Nenhum professor nunca te perguntou: tem alguma coisa que vocês gostariam de trabalhar nesta disciplina?

Michel: Não, não.

Pesquisadora: só foi aqui?

Michel: só foi aqui mesmo. [...]

Michel: O professor [...] só fala: ah! hoje vamos falar sobre a gordura... não sei o quê...ele nunca fala: vamos ver como é que [está] a quadra. Ele nunca falou isso.

Assim como pontuado por Michel, também observamos, participando da Oficina Transiarte- CEM 03, essa fragilidade entre a discussão da Oficina e as disciplinas da EJA. Embora seja possível essa relação, conforme análise de Rodrigues (2010), pelas experiências coletadas e vivenciadas identificou-se que no Projeto Proeja Transiarte há a necessidade de fortalecimento da relação das discussões da Oficina Transiarte com as áreas de conhecimentos disciplinares da EJA.

Com base nessa evidência e inspirados em Freire (2008) e em Reis (2011), intervimos no Projeto na direção de fortalecer a relação das áreas de conhecimento com os saberes trazidos pelos sujeitos e com as situações-problemas-desafio levantadas e discutida na Oficina Transiarte-CEM03. Em 2011, nós, juntamente com todos os participantes do projeto, problematizamos e constituímos um novo espaço no Projeto Proeja Transiarte, a Coordenação Coletiva.

Compuseram esse espaço o professor Manoel (Geografia), a professora Joana (Português), a professora Tereza (Matemática), o prof. Antônio (Arte Digital) e os estudantes e professores da UnB. A partir dele, emergiram atividades de integração da situação-problema-desafio com as áreas de conhecimento disciplinares da EJA.

Com o espaço da coordenação coletiva, os professores de Matemática, Português, Geografia e Arte Digital dialogaram no sentido de criar uma linha unificadora, a partir da situação-problema-desafio escolhida. Esse espaço foi uma das repercussões dessa pesquisa e,

pelo menos, como hipótese, afirmamos que, com a coordenação coletiva, existiu um movimento novo para fortalecimento da integração da Oficina Transiarte-CEM03 e das áreas de conhecimento da EJA, situação essa significada como frágil pelos sujeitos da pesquisa.

4.3. A realização de um curso no Centro de Educação Profissional (CEP) de Ceilândia

Avançando nas significações desses sujeitos, chegamos à pergunta da experiência vivida no CEP-Ceilândia. Anne apresentou em sua fala, indícios de um processo desvinculado do aprendizado da Oficina Transiarte-CEM03:

Era de manhã cedinho. Tinha que [está] lá 8h, 8h30. Aí... [...] [estava] muito estranho, por que o que era aqui [Oficina Transiarte-CEM03] não era nada a ver mais lá [Centro de Educação Profissional de Ceilândia].

Michel e Daniel reconheceram a continuidade da Oficina Transiarte-CEM03 e do curso do CEP-Ceilândia:

Senti. Por causa, que aqui fiz as filmagens. Foi montar o vídeo aqui. Começamos aqui. Aí daqui nós [passamos] pra lá [para o CEP-Ceilândia] para aprofundar mais. Como fazer mais o vídeo desenvolver. (Michel).

Daniel destacou a sobreposição de trabalhos e provas entre as duas instituições:

A gente acabava sendo prejudicado em um dos dois. E a gente prejudicava lá [Cep-Ceilândia], porque aqui a gente achava que era mais importante. Lá podia fazer de novo, de novo...lá não liberava para cá e cá não liberava para lá. (Daniel).

Michel e Daniel ressaltaram as dificuldades para se manterem em dois cursos: *era cansativo, a verba tava pouca*. Por outro lado, Altino, estudante que já estava aposentado, reivindicou um curso todos os dias. Por fim, Nayara pontuou que não gostou que o vídeo produzido no CEP-Ceilândia fosse concluído pela professora e sem a continuidade de participação dos sujeitos-estudantes, como ocorria na Oficina Transiarte – CEM03.

No Diário de Itinerância, no início de 2010, encontramos registros que se coadunavam com as significações dos egressos tanto com a percepção de Anne de um processo desvinculado entre as experiências do CEM 03 e CEP-Ceilândia, como de continuidade,

percebida por Michel, Thiago e Daniel. O “lá [CEP-Ceilândia]” e o “cá [CEM 03]” faziam parte das significações e indicações dos sujeitos. Movimento ocorrente de aproximação com indícios de continuidade, dualidade, sobreposições e sobrecargas financeiras, conforme significação e indicações dos egressos e observações do nosso Diário de Itinerância.

Compreendemos, a partir da matriz analítica escolhida (BASTOS; VITORETTE, 2011; VIGOTSKI, 1994), que esses indícios de dualidade trazidos pelas falas dos sujeitos, e observados por nós, representam a histórica dualidade, formação geral (CEM 03) e formação profissional (CEP-Ceilândia), estruturante do modo de produção em que vivemos. Dualidade constituidora do sistema, das instituições, das pessoas.

Como romper com essas significações de dualidade? Como constituir um espaço integrado que reintegre o ser humano dividido estruturalmente? Gramsci (1978) propõe a Escola Unitária “que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente [...] e o desenvolvimento das capacidades intelectuais”. E o mesmo autor continua, “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”. Escola Unitária que, na leitura de Castro, Machado e Vitorette (2010, p. 155) significa uma “educação que busca o desenvolvimento integral – ou por inteiro – de todas as potencialidades humanas. Que significa ainda a livre e a plena expansão das dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas do homem”.

4.4 Caracterizando em primeira aproximação um itinerário formativo no contexto de Ceilândia

Amparados nas significações e indicações dos sujeitos egressos e das observações do nosso Diário de Itinerância e da nossa práxis educativa, tentamos construir, em primeira aproximação, um itinerário formativo do Projeto Proeja Transiarte em Ceilândia. Para isso, no primeiro semestre de 2010, percorremos um caminho de seis meses, ao todo foram 13 encontros presenciais para a construção de um itinerário formativo entre as duas instituições, o CEM 03 e o CEP-Ceilândia. Porém, naquela época, decisões importantes entre as duas escolas precisavam ser tomadas. Decisões que envolviam o ceder, o abrir, o integrar em busca de objetivos comuns (CONSULTA POPULAR, 1999). Entretanto a falta de um acordo unânime, em agosto de 2010, interrompe o processo de construção de um itinerário formativo integrado entre as duas instituições.

Analisamos, com o impasse ocorrido, que romper com a lógica estrutural da dualidade não é tarefa fácil. É complexo. Envolve pessoas. Vaidades. Decisões. Poderes. Posses. Burocracias. Descortinamos um dos grandes desafios para o desenvolvimento de uma proposta integrada, coletiva, em nível de ajuda mútua: a estrutura micro-macro individualizadora na constituição das pessoas.

Com persistência, retomamos o processo de construção do itinerário formativo no início de 2011. Aos poucos, ao longo do primeiro semestre de 2011, delineou-se uma proposta de Itinerário formativo para os estudantes da EJA do primeiro ano (primeiro semestre do terceiro segmento- Ensino Médio- da EJA). Não mais cursos ao longo da semana em turnos diferentes, manhã e tarde, mas aos sábados pela manhã. Tudo isso já como resposta às significações e indicações dos estudantes egressos, que alertaram em suas falas sobre a sobrecarga de estudar em duas escolas no mesmo dia.

Foram propostas, inicialmente, etapas contínuas e integradas: no primeiro semestre, Oficina Transiarte-CEM03 e Espaço de Convivência no CEP-Ceilândia; no segundo, Arte Digital 1; no terceiro Arte Digital 2. Ao longo de três semestres, constituição de um curso Proeja Formação Inicial e Continuada de Arte Digital (1.400h).

Essa proposta inicial foi discutida, debatida e questionada pelo coletivo (UnB e escolas participantes) do Projeto Proeja Transiarte. Novas alterações foram feitas. Não mais 200h ao longo de três semestres, mas 200h semestral, conforme solicitação dos gestores do CEP-Ceilândia. Alterou-se também o nome dos cursos que passou a ser: Proeja Arte Digital Básico (200h); Proeja Arte Digital Intermediário (200h) e o Proeja Arte Digital Avançado (200h). Permaneceu o sábado como alternativa à significação dos egressos de sobrecarga de dois cursos no mesmo dia. Criou-se, mesmo que preliminarmente, um caminho, um possível itinerário formativo no âmbito do Projeto Proeja Transiarte em Ceilândia.

Tendo em vista os desafios da caminhada para se chegar a essas etapas do itinerário formativo do Projeto Proeja Transiarte em Ceilândia, assim como as limitações de tempo da pesquisa, aprofundamos o nosso olhar apenas sobre a primeira etapa desse itinerário, o Curso Proeja FIC Arte Digital Básico.

4.4.1 O Curso Proeja Formação Inicial e Continuada em Arte Digital

O objetivo do curso Proeja FIC Arte Digital Básico era o de oportunizar uma formação na perspectiva do desenvolvimento integral dos seres humanos, conforme pressuposto apresentados da Educação Integrada (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010, p. 155).

Para viabilizar esse curso, três ações pedagógicas complementaram e integraram-se: a Oficina Transiarte no CEM 03; a Coordenação Coletiva; e o Espaço de Convivência. A principal distinção dessas três ações está na localidade que foram realizadas, CEM03 ou CEP-Ceilândia. Não existia uma separação rígida entre elas, já que faziam parte de uma mesma práxis e estavam imbricadas em um processo orgânico, complementar e contínuo. A separação foi realizada apenas para contribuir com a compreensão do leitor.

A *Oficina Transiarte* aconteceu no CEM 03 junto às disciplinas de Matemática, Português e Geografia, disciplinas em que os professores aceitaram participar do trabalho. As *coordenações coletivas* ocorreram às quartas-feiras, no horário das 20h às 22h, no CEM-03, com a participação do professor Manoel (Geografia), a professora Joana (Português), a professora Tereza (Matemática), o prof. Antônio (Arte Digital) e os estudantes e professores da UnB. O objetivo do espaço *Coordenações coletiva* era fortalecer o planejamento da integração da situação-problema-desafio discutida e acordada pela turma, com áreas de conhecimento disciplinares da EJA. Objetivava-se, então, integrar dialógica e coletivamente o conhecimento que estava dividido, tendo como eixo dorsal a situação-problema-desafio.

O *Espaço de Convivência no CEP-Ceilândia*, com o Proeja FIC Arte Digital Básico aconteceu semanalmente, aos sábados, no horário das 8h às 12h, no CEP-Ceilândia, no Teatro de Arena e(ou) em um dos laboratórios dessa instituição. A proposta do sábado surgiu como alternativa às dificuldades dos sujeitos que participavam da Oficina Transiarte-CEM03 em continuar o percurso formativo no CEP-Ceilândia ao longo da semana. As atividades do espaço de convivência foram sempre planejadas semanalmente, às quartas-feiras, no período noturno, na coordenação coletiva junto aos professores do CEM 03, e às sextas-feiras, no período matutino e(ou) vespertino, nas reuniões avaliativas e formativas que ocorriam na UnB. Como o Espaço de Convivência acontecia aos sábados, os estudantes podiam levar seus filhos, já que também foram planejadas, pelos pedagogos em processo de formação, atividades lúdicas para os filhos dos jovens e adultos trabalhadores.

A partir do delineamento dessas três ações pedagógicas do curso do Proeja Arte Digital Básico, iniciou-se, no dia 16 de agosto de 2011, no CEM 03, uma mobilização/divulgação do projeto junto a todos os primeiros semestres do terceiro segmento

(Ensino Médio) da EJA do período noturno. Os interessados e que tinham disponibilidade aos sábados foram redirecionados para uma única turma, o “Primeiro F” (primeiro semestre do terceiro segmento, Ensino Médio, da EJA).

O curso iniciou-se com a discussão da situação-problema-desafio (REIS, 2011), proposta realizada e consolidada no Proeja Transarte, por meio da Oficina Transarte-CEM03. A situação-problema-desafio escolhida pela turma “Primeiro F” foi a Educação Solidária. Essa situação emergiu, pois na turma existia uma estudante que relatou que sua irmã, com de 32 anos de idade, era analfabeta. Diante desse fato, a turma do “Primeiro F” pensou em estratégias para ajudá-la, chegando então à discussão da alfabetização de jovens e adultos e à ausência de atendimento dessa demanda, em 2011, no Distrito Federal. Outro ponto que também fortaleceu a escolha da situação-problema-desafio da Educação Solidária foi a discussão trazida pela professora de Matemática que relatou que os estudantes da turma “Primeiro F” estavam enfrentando dificuldades nessa disciplina. Frente a isso, propôs-se, um processo de monitoria, ajuda mútua, entre os estudantes da própria turma: uma forma de Educação Solidária.

Com base na situação-problema-desafio escolhida – Educação Solidária –, no espaço da coordenação coletiva, discutiram-se as possibilidades de integração das ações: como trabalhá-la articulando-a as áreas de Português, Matemática, Geografia e a formação profissional dos estudantes?

Com o prosseguimento do projeto, possibilidades foram construídas, de forma colaborativa. Em uma das coordenações coletivas, a professora Joana, de Português, pontua que o foco de seu trabalho com os primeiros anos era a produção de texto. Como proposta de ação para dialogar com esse objetivo da matriz curricular de Português para o primeiro semestre F do terceiro segmento (Ensino Médio) da Educação de Jovens e Adultos (Primeiro F), realizou-se quatro produções coletivas de textos sobre a situação-problema-desafio escolhida: A *Carta ao Governador*, dois *Raps* e um texto em prosa, intitulado *Mensagem*. Apresentamos abaixo a Carta ao Governador e um dos raps produzidos.

A carta ao governador traduz uma reivindicação dos sujeitos da EJA pela alfabetização de jovens e adultos:

Brasília, 19/9/2011.

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

alfabetizados recebam esta oportunidade. (Produção Coletiva dos sujeitos da EJA do Primeiro F sobre a situação-problema-desafio da Educação Solidária, 2011).

O Rap da Educação Solidária

Praticando a ação para tentar evoluir
 Buscando a União todos juntos a seguir
 Ensinar e ajudar também é se doar
 Fazendo nossa parte
 Proeja Transiarte
 Não podemos esquecer
 Esquecer de vocês
 Vamos todos juntos Ensino Médio 03
 Educação em primeiro lugar é o que há
 Vamos minha gente nos conscientizar
 Querer não é poder
 Basta apenas você crer
 A diferença a fazer
 Educação prevalecer
 Se quer vencer na vida
 Nunca desacredita
 Erga a cabeça olha para frente e prossiga
 Liberdade, igualdade e respeito
 Mas na realidade não é isso que eu vejo
 Vamos educar pois isto é um direito
 Educação para muitos ainda é um desejo.
 (Produção Coletiva dos sujeitos da EJA do Primeiro F sobre a situação-problema-desafio da Educação Solidária, 2011, rap musicado).

Todos os textos abordaram a questão da Educação Solidária. , produzidos, trabalhados e corrigidos coletivamente com o apoio da professora Joana. A produção não foi individual, foi coletiva. O sujeito Wisley, ao dar seu depoimento sobre a repercussão do curso em sua vida, ressalta a importância da produção do *rap* para sua motivação no Projeto Proeja Transiarte:

Criamos um ‘rap’ sobre a Educação Solidária, que pra mim foi uma coisa que mais me deu disposição, me motivou bastante, **porque eu achava que não ia conseguir, mas o grupo, todo mundo foi lá, ajudou, nós fizemos**, saiu uma coisa bacana. Eu me sinto bastante prestigiado de participar desse projeto (TELES; CASTIONI & REIS, p. 192, depoimento do estudante Wisley, grifo nosso).

Os fatores destacados por Wisley, “disposição, motivação, ajuda mútua”, apontam indícios de que a construção coletiva de um texto pode ter contribuído para a permanência dele no curso. As inseguranças, “eu achava que não ia conseguir”, foram vencidas com o grupo, “mas o grupo, todo mundo foi lá, ajudou”.

Dando sequência a esse trabalho, na coordenação coletiva de 6 de outubro de 2011, também se iniciou a discussão da integração da área de Matemática com a situação-problema-desafio da Educação Solidária. A professora de Matemática disse que estava trabalhando com os primeiros anos das séries iniciais da EJA com o conteúdo Função de Primeiro Grau. Diante

dessa colocação, questionou-se: como relacionar a Educação Solidária com a função de primeiro grau da Matemática? Conforme registro no Diário de Itinerância, o processo assim se desenvolveu:

[...] Se a função está associada a duas variáveis conseguimos pensar que uma delas é a Educação Solidária e a outra o seu impacto na vida dos estudante? Hum, complicou... Vamos pensar...Espera! Luz, lâmpada e Ação... A professora [Tereza de Matemática] teve um *insight*: **A formula é: Quem ensina aprende em dobro!**A relação de proporção é desenvolvida no gráfico chegando à reta que constitui a trajetória desse(a) estudante que atua em uma perspectiva de Educação Solidária! (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2011, p. 115, grifo nosso).

Com a expressão “quem ensina aprende em dobro”, a professora de Matemática trabalhou com os estudantes do “Primeiro F” a proporcionalidade de duas variáveis em uma função de primeiro grau - um dos conteúdos programáticos da disciplina para o primeiro semestre do terceiro segmento (Ensino Médio) da Educação de Jovens e Adultos (Primeiro F). Segundo a professora, a reta adquirida por essa função, relacionada com a situação-problema-desafio da Educação Solidária, traduzia a própria trajetória do sujeito da EJA.

Em decorrência também das discussões realizadas nas coordenações coletivas, na disciplina de Geografia propôs-se aos sujeitos da EJA identificar na internet, locais no mapa mundial, no mapa do Brasil e nos mapas de Ceilândia, com mais ou menos Educação Solidária. Essa proposta foi resultado da fala do professor de Geografia, Manoel de Barros, que apresentou nas coordenações o objetivo da disciplina de localização cartográfica nos mapas: mundiais, regionais e(ou) locais.

Articulado a esses trabalhos, no Espaço de Convivência no CEP-Ceilândia, aos sábados, pela manhã, voltou-se o foco para as questões: como representar os textos escritos em dramatizações? Em imagens? Variações que, segundo Rodrigues (2010, p. 88), fazem parte do processo da Oficina TransiarteCEM-03: “Como os materiais podem variar desde uma dramatização, até bonecos feitos de argila, massa de modelar, recortes de revista, desenhos ou outros [...]”.

Como exercício de aprendizagem, propôs-se a divisão do grupo em três. Cada grupo ficou responsável por um texto coletivo e o trabalho com uma técnica. O primeiro grupo ficou com a dramatização. A partir das duas produções de *rap* os sujeitos fizeram uma dramatização. O segundo grupo, com recortes de revistas, realizou a construção de um painel com imagens que expressavam o significado do texto da “mensagem”. Por fim, o terceiro grupo ficou com a carta do governador, utilizando-a para expressar a técnica do *stopmotion*.

No segundo grupo, com base no texto sobre a Educação Solidária, a *Mensagem*, os sujeitos da EJA foram convidados a escolher imagens em revistas que traduzam a significação discutida e escrita em formato de texto. Os estudantes apresentaram para os demais colegas o texto coletivo e as imagens de revistas escolhidas pelo grupo. O ir a frente. Colocar-se. Falar. Desencadeamos assim, um processo de dessilenciamento do sujeito, conforme práxis de Reis (2011, p. 71). Além das colagens em revista, os sujeitos do segundo grupo também foram inseridos em técnicas teatrais, embasadas nos dois *raps* produzidos.

Com base na acepção de envolver todos os sujeitos na dramatização, exercitou-se um dos elementos do teatro do oprimido (BOAL, 2005, p. ix), denominado teatro-imagem. No caso do teatro-imagem realizado, os sujeitos traduziram a união de todos para ajudar um amigo. Nesse caso, esse amigo foi o sujeito Alex. Essa foi a história de vida do próprio Alex. Segundo ele, andou pelo “caminho errado” e, com a ajuda de um amigo e da família, conseguiu sair desse mundo: o das Drogas. A partir do depoimento de Alex e amparados na discussão da situação problema desafio da Educação Solidária, a turma exercitou, por meio do teatro-imagem, formas de contribuir com a situação de opressão vivenciada pelo colega. Aprender que problema é para ser superado é um dos objetivos do trabalho com situação-problema desafio. Fruto dessa atividade, em um dos depoimentos dados sobre o curso, Alex expressou a importância desse trabalho para sua vida:

Meu nome é Alex, eu vim do Maranhão há cinco anos, e lá eu não sabia de quase nada, com esse curso eu estou aprendendo quase tudo, to até formatando computador, que eu não sabia. O QUE É QUE VOCÊ LEVA PRA SUA VIDA DESSE PROJETO? Eu gostei de tudo, dos professores. Até aqui na escola que eu não gostava de fazer dever, eu tô fazendo agora. Hoje eu to feliz todo dia. Eu cheguei no curso feliz e hoje to mais feliz ainda.[...] (TELES; CASTIONI & REIS, p. 192, depoimento do estudante Alex, grifo nosso).

Alex pontuou que já está até “formatando computador”. Destaca-se aqui que o curso do Proeja FIC Arte Digital Básico não ensinou especificamente a técnica de formatação de computador, mas Alex estava indo além, tendo iniciativa e escolhendo seu caminho. Outro ponto que vale destacar é que o curso motivou Alex a se envolver nos deveres da escola do CEM 03: “Até aqui na escola que eu não gostava de fazer dever, eu tô fazendo agora. Hoje tô

mais feliz ainda”. Indícios de um processo de transformação, rumo a uma educação autônoma, motivadora e solidária: situação-problema-desafiado escolhida pelos participantes.

A última técnica utilizada para expressar imagetivamente os textos foi o *stopmotion*. Para exercitação dessa técnica, o terceiro grupo, utilizou o próprio corpo de uma estudante. A estudante, com base na discussão da “carta ao governador”, interpretou a sensação de um analfabeto que não enxergava (utilizando óculos escuros) e passa a enxergar (tira o óculos). Quando aprende a ler (recebe um livro e o levanta para cima). Para apresentar esse processo, tiraram-se várias fotos digitais de seus pequenos movimentos. O resultado desse exercício foi apresentado aos sujeitos do curso, que ficaram fascinados:

Hoje eu já saio feliz, porque eu já aprendi muita coisa, tipo como interagir mais com o pessoal, o que a gente aprendeu a fazer, 'stop motion', uma coisa bem legal, de imagens paradas, bem bacana mesmo que eu gostei muito (TELES; CASTIONI & REIS, p. 188, depoimento do estudante Wisley, grifo nosso.)

No caso do Proeja FIC Arte Digital Básico, o exercício do *stopmotion* foi o primeiro passo para inserir os sujeitos da EJA nas possibilidades para realizar trabalhos de Arte Digital, fundamentada nos trabalhos de Venturelli e Teles (2009), Rodrigues(2010) e Zim (2010).

Com essas ferramentas de imagens, trabalhou-se com os estudantes as possibilidades de manuseio da imagem em meio digital. No caso específico do curso Proeja FIC Arte Digital Básico, a proposta era apenas para apresentar as possibilidades de trabalho com a imagem no meio virtual. Para se chegar a esse meio virtual, foi necessário incluir inicialmente os sujeitos da EJA digitalmente, já que a maioria deles apresentava distanciamento do computador.

Após essa caminhada, os sujeitos foram convidados a pensar e construir roteiros para produção de animações e(ou) videoclipes. Criaram três roteiros, com cenários e personagens específicos. O primeiro foi um processo de reivindicação e negociação dos cidadãos pela alfabetização junto ao governo. O segundo roteiro foi a história de uma comunidade que se une para a construção de uma cooperativa de reciclagem. O último roteiro, com base no *rap*, foi um palco onde o *rap* é cantado.

Como resultado desse trabalho, merece destaque o depoimento da Estudante Gisele:

Dessa primeira etapa, eu aprendi não só computador, mas "Educação Solidária" foi isso o que marcou mais pra mim, as

*“pessoas se uniam muito no curso, a turma ficou muito unida”
(TELES; CASTIONI & REIS, p. 193, depoimento da estudante
Gisele, grifo nosso).*

A fala de Gisele vai ao encontro da dos demais estudantes que participaram do curso Proeja FIC Arte Digital Básico e apresenta indícios da perspectiva de desenvolvimento integral dos sujeitos, não só computador (conhecimentos técnicos), mas o aprendizado sobre o direito à educação e às possibilidades e realizações coletivas, políticas da Educação Solidária. Indícios de uma formação que não divide e individualiza as pessoas, mas, ao contrário, estabelece relações sociais de natureza anticapitalista. Ficar motivado a fazer o dever, ser feliz, aprender o *stop motion*, aprender a trabalhar unido. Ações/palavras/significações de um desenvolvimento integrado composto por aprendizados de motivação, coletividade, formação científico-tecnológica, política e afetiva. Integração não só das dimensões profissionais e científicas, mas superação de um ser humano, antes, individualista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou analisar as significações e indicações de estudantes que vivenciaram o Proeja Transiarte-UnB do CEM 03 e do CEP-Ceilândia para a construção de um itinerário formativo, em primeira aproximação. A partir das significações dos sujeitos identificamos que a Oficina Transiarte-CEM03 era um espaço que favorecia a vez, voz e decisão dos sujeitos da EJA, a integração da Oficina Transiarte-CEM03 com as disciplinas curriculares da EJA era um ponto que precisava ser fortalecido e, finalmente, a relação da Oficina Transiarte-CEM 03 com os cursos ofertados no CEP-Ceilândia apresentava indícios de aproximação e, também, de distanciamento. A partir dessas significações e indicações dos sujeitos da EJA e da nossa observação participante ativa delineamos, junto com as escolas participantes, um itinerário formativo que contemplou os cursos Proeja FIC Arte Digital Básico, Intermediário e Avançado. Tendo em vista, as limitações de tempo da pesquisa, conseguimos realizar e aprofundar nosso olhar sobre o curso Proeja FIC Arte Digital Básico.

Esse curso nasceu com o desafio de ser um espaço de formação integrada do ser humano. A perspectiva do desenvolvimento integral do ser humano pressupõe uma formação ampliada de todas as dimensões humanas: científica, afetiva, profissional, política, coletiva,

familiar, dentre outras. Nessa perspectiva, o trabalho passa a ser entendido como produção social da vida (ENGELS, 1974), e não apenas como formação profissional aligeirada das demais dimensões do ser humano. A partir das nossas observações, dos registros no Diário de Itinerância e também dos depoimentos dos sujeitos participantes, podemos afirmar que a experiência do curso Proeja FIC Arte Digital Básico configurou-se como espaço micro de desenvolvimento e aprendizagem humana integrada.

Como desafio presente-futuro, torna-se necessário dar continuidade à proposta construindo e institucionalizando esse itinerário formativo. Desafio que se coloca à UnB, à Secretaria de Educação do Distrito Federal, bem como às escolas participantes do projeto, o CEM03 e o CEP-Ceilândia: construir um itinerário formativo garantindo a perspectiva do desenvolvimento integral do sujeito da EJA.

PROEJA TRANSIARTE: THE CONSTRUCTION OF A FORMATIVE ITINERARY IN CEILANDIA DF

Abstract

This article is a synthetic result of master degree that happened during 2010 and 2012 in Educational College of University of Brasilia - UnB. This research search to do a possible formative itinerary dialoguing three big areas, Adult Education, Professional Education and Transiarte. The methodology adopted is the action research, based in Barbier (2007) and Thiollent (2007). From meanings and indications of subject-students of Adult Education that had experienced with Project Proeja Transiarte UnB builds up, in first approximation, a proposal of formative itinerary in that the first course is the Proeja Initial and Continuing Art Digital Basic.

Keywords: Formative Itinerary; Adult Education; Professional Education; Transiarte

PROEJA TRANSIARTE: LA CONSTRUCCIÓN DE UN ITINERARIO FORMATIVO EN CEILÂNDIA, DISTRITO FEDERAL

Resumen

Este artículo es una síntesis del resultado de una investigación de maestría, realizada en el período 2010-2012 en la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, que trató de construir un posible itinerario formativo dialogando con tres áreas principales: la Educación de Jóvenes y Adultos, la Formación Profesional y la *Transiarte*. La metodología adoptada es la investigación-acción, basado en Barbier (2007) y en Thiollent (2007). Desde de los significados y de las indicaciones de sujetos-estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos que vivencian el proyecto *ProejaTransiarte*, se construye una propuesta de itinerario formativo, la cual tiene el *Proeja Formação Inicial e Continuada em Arte Digital Básico* como un curso inicial.

Palabras clave: Itinerario Formativo; Educación de Jóvenes y Adultos; Formación Profesional; Transiarte

REFERÊNCIAS

A CONSTRUÇÃO Coletiva In: CNBB. Setor Pastoral Social. *Brasil: Alternativas e Protagonistas*. - Consulta Popular. Vozes, 1999 Disponível em: <<http://forumeja.org.br/construcaocoletiva>> Acesso em: 9 nov. 2011.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 jul. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 20 Dez. 2010.

BRASIL. Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 Jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11>. Acesso em: 20 Dez. 2010.

LEMES, J. B.; REIS, R. H.

CASTRO, M. D. R; MACHADO, M. M; VITORETTE, J. M. B. Educação integrada e Proeja: diálogos possíveis. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 35. n. 1, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11026>. Acesso em: 18 de Mar. 2014.

COUTO, Fausta Porto. *Cultura Tecnológica, Juventude e Educação*: representações de jovens e adultos sobre inclusão educacional medidas pelas tecnologias. 2010. Número de folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – UnB, Brasília.

ENGELS, Friedrich. *Dialética da natureza*. Lisboa: Presença Ltda, 1974.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. *Criando Métodos de Pesquisa Alternativa*: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C.R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense S.A, 1985.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1978.

LEMES, Julieta B. *Itinerário Formativo no Proeja Transarte de Ceilândia – DF*: uma elaboração a partir das significações e indicações de estudantes da educação de jovens e adultos. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

_____. *O Proeja Transarte na Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03 e na Educação Profissional do Centro de Educação Profissional de Ceilândia*: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UnB, Brasília.

_____. *Diário de Itinerância*. Brasília: 2010 mimeo.

_____. *Diário de Itinerância*. Brasília: 2011 mimeo.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigostki. *Educação & Sociedade*. Campinas: UNICAMP, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev71.html>. Acesso em: 18 de Mar. 2014.

RAMOS, Marise N. Itinerário formativo. In: *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/itifor.html>>. Acesso: 06 Fev. 2012.

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

_____. *A extensão universitária na relação universidade – população: a contribuição do Campus Avançado do Médio Araguaia – Programa Integrado de Saúde Comunitária*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – UnB, Brasília.

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

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TELES, Lúcio França. Reconfigurações estéticas virtuais na Transiarte. In: MARTINS, Raimundo (Org.). *Visualidade e educação*. Goiânia: Funape, 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/66314929/Colecao-Desenredos-Edicao-03>>. Acesso: 05 Fev. 2012.

_____.; VENTURELLI, S. *Informática aplicada às artes*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

_____.; CASTIONI, R & REIS, Renato Hilário (Org). *Proeja Transiarte – aproximar escolas e construir novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores*. Brasília: Verbena, 2012.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB. *Relatório Parcial do Projeto 19*. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/relatoriominimizado.pdf>>. Acesso em: 15 Nov. 2010.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: Vygotsky, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L.; S. Lev S. Vigostki: Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*. Campinas: UNICAMP, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 18 de Mar. 2014.

ZIM, Aline Stefânia. *Arte, educação e narrativa no Proeja-Transiarte: ensaios e fragmentos*. 2010. Número de folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNB, Brasília.

Data de recebimento, 29/07/2013

Data de aceite, 18/03/2014