



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação

**O PROEJA TRANSIARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO 03 E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE CEILÂNDIA: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo**

**JULIETA BORGES LEMES**

Brasília-DF  
Março – 2012

**JULIETA BORGES LEMES**

**O PROEJA TRANSARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO 03 E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE CEILÂNDIA: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, do Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis.

**JULIETA BORGES LEMES**

**O PROEJA TRANSIARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO 03 E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE CEILÂNDIA: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo**

Este trabalho foi julgado adequado para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, e aprovado em sua forma final pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília, de de 2012

---

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis (UnB - Orientador)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone Valdete dos Santos (UFGRS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita Carolina Vereza Bruzzi (UnB)

---

Prof. Dr. Lúcio França Teles (Membro suplente - UnB)

*Dedico o trabalho à minha família. Minha mãe, Maria de Fátima, que, mesmo sem o ensino fundamental completo, é a grande educadora da minha vida. Meu pai, Francisco de Assis, que me ensina o valor do estudo e do trabalho para a conquista da dignidade de Ser Humano. Meu irmão, Francisco de Assis, o Chiquinho, que junto comigo sempre está a sorrir e a brincar, alimentando a nossa criança interior, trazendo mais alegria, leveza e doçura para o mundo.*

*Dedico a todos seres humanos, mulheres e homens, que passam pela minha vida e fortalecem o sonho e a luta por um mundo mais bonito, mais feliz, mais farto, mais alegre, mais sábio, mais vivo, mais solidário, mais fraterno e mais amoroso.*

## AGRADECIMENTOS

À Trindade Santa, o Pai, o Filho e o Espírito Santo, que iluminam meu caminho ajudando-me a encontrar o sentido da vida.

À Nossa Senhora Aparecida, minha grande intercessora e mãe que nas Ave-Marias rezadas aumenta a minha fé na providência divina.

Aos meus pais e familiares de Minas Gerais que sempre estão a orar pela minha vida em Brasília.

Ao prof. Renato Hilário dos Reis grande amigo-orientador que sempre está ao meu lado em Brasília, orando, estudando, produzindo conhecimento, lutando e construindo o Reino Deus aqui na Terra. À Ângela, companheira de Renato, que também muito contribui nessa construção. À Maura, secretária de Renato, que sempre me acolhe com muito amor e carinho.

Aos integrantes do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – Genpex, coordenado pelo prof. Renato Hilário dos Reis, que desde 2001 me oxigenam a permanecer e lutar por uma práxis educativa libertadora. Dão sentido ao meu projeto de vida. Especialmente, agradeço à Stellinha e Jeane, também mestrandas em Educação do Genpex, que compartilharam comigo as entrelinhas desse trabalho.

Ao amigo, Eduardo Sousa Dias, que esteve ao meu lado, com muita paciência e amor, nas angústias e alegrias do processo de construção dessa dissertação.

Às amigas de Minas Gerais, Talita, Brígida, Isis e Fernanda, que sempre estão comigo no coração, raízes vivas na alma. À Denise, Anete, Fernandinha, Dayane, Michele e Marcela grandes amigas e irmãs de Brasília. Sempre ao meu lado, incentivando, apoiando, aconselhando e alegrando os passos vividos.

Aos meus parentes que residem em Brasília, Pedro Luís, Maria Marcel, Carmem Cecília e Ana Cecília, que me apoiaram no período de transição Minas Gerais para o Distrito Federal. Às irmãs Franciscanas da Sagrada Família, freiras que coordenam a Casa Menino Deus, pensionato onde moro desde a minha chegada em Brasília em 2001. Local abençoado, meu porto seguro em Brasília.

À Roberta terapeuta que me ajuda a resgatar a criança interior, viver com leveza, respeitar meus limites, aprender a dizer sim para minha própria vida.

Aos meus amigos e amigas do Movimento de Valorização dos Trabalhadores em Educação (Movate), do Ministério da Educação, Xavier, Geraldo, Roberto, Janete, Pedro, Márcio, Bartolomeu, Patrícia, Rafael, Thiago, Bárbara, Wellington e tantos outros que acreditam e lutam pela construção de um Ministério da Educação mais ético e mais comprometido com políticas públicas de estado para a Educação brasileira.

Aos meus grandes educadores do Paranoá, Lourdes, Leila, Eva, Creuza, Rosângela, Silvana e tantos outros, alfabetizadores e alfabetizadoras, que me acolhem na Alfabetização de Jovens e Adultos do Centro de Desenvolvimento e

Cultura do Paranoá em 2001. Pessoas fundamentais no processo de constituição do meu “em-sendo” educadora.

Aos colegas do Segmento de Estudantes Universitários da Educação de Jovens e Adultos (SEUEJA), Marina, Mariane, Werner, Meire, Dani e outros que me acolhem na UnB e fortalecem a luta pela melhoria da Educação de Jovens e Adultos.

Ao prof. Eliezer Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, que prontamente autoriza minha licença capacitação para o mestrado. A toda equipe da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, Vânia, Caetana, Flávia, Ana Luiza, Diacuir, Cleibes, Amélia, Jaqueline Moll, Cleuza, Alzira, Luciene, Elma, Erika, prof. Luís Caldas, Mariângela, Baiana, Júnior, Públio, Cláudio, prof. Edmar, Osana, André, Gerson, Nazaré, Franclin, Jô e tantos outros colegas de trabalho que, desde 2005, compartilham comigo os trabalhos no MEC e me apoiam neste momento de licença capacitação, segurando a “barra” da falta de servidores do ministério.

Ao grupo Proeja Transiarte, professores da UnB, Lúcio, Renato, Maria Luiza, Maria Clarisse, Remi, Lydia; estudantes Dórisdei, Aline, Fausta, Natália, Fabiana, Mateus, Douglas, Maurício, Brenda, Fred, Luís Fernando, Amanda, Meire, Dani, Natanael, Luana; aos professores do Centro de Ensino Médio 03 – CEM 03, Waldeck, Michelângelo, Rômulo, Francinete, Elizângela, Eliene, Ocimar, Oséias, Tatiana; ao orientador educacional do CEM 03, Luciano; aos gestores do CEM 03, Chaul, Norma, Angélica e Magda; aos professores do Centro de Educação Profissional de Ceilândia, Seyr, João, Dóris e Manoel Jevan; aos gestores do Centro de Educação Profissional de Ceilândia, Fátima Gonzáles, Fátima Firmino, Joelma, Márcia Sales e Kerginaldo; dentre outros. A todos vocês agradeço o aprendizado da construção coletiva e a acolhida do meu projeto de mestrado em 2010.

Agradeço de coração a todos (as) estudantes jovens e adultos que desde 2001 me acompanham no meu itinerário formativo de pedagoga, seja no Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá (2001-2005), seja nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (2005 a 2010), como agora no Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia e no Centro de Educação Profissional de Ceilândia (2010 a 2012). Infelizmente, não conseguirei lembrar-me de todos os nomes dos(as) sujeitos que passaram por mim e ensinaram-me tanta sabedoria. Relembro aqui, com carinho, os nomes marcantes, que estão na memória: Dona Maria, Maria Zélia, Sr. Raimundo, Sr. Antônio, Sr. João, Liziane, Camila, Jaciara, Luciano, Laiane, Waldec, Dona Aurora, Sr. Altino, Wisley, Alex, Gil, Liliane, Nayara, Michel, Luiz, Antônia, Eliete, Andreia e tantos outros que marcam minha vida, seja pela palavra, abraço e(ou) o olhar amoroso e cheio de alegria e esperança.

Finalmente, agradeço a você, leitor desse trabalho, que está predisposto a conhecer uma parte importante do meu projeto de vida.

Gratidão profunda a todos e todas! Muito obrigada! Este trabalho é nosso!

*O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica.*

*(FREIRE, 2008, p. 130).*

## RESUMO

Neste trabalho, proponho investigar as significações e indicações de estudantes que vivenciam o *Projeto de Pesquisa Transiarte, Educação Profissional (EP) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Projeto Proeja Transiarte)* do Centro de Ensino Médio 03 e do Centro de Educação Profissional de Ceilândia à possível construção de um itinerário formativo entre EJA e EP. Para realização dessa investigação, escolho como principal matriz analítica os autores: Engels (1974), Gramsci (1978), Vigotski (1929, 1994, 1995, 2001), Marx (2004), Freire (2005, 2008) e Reis (2000, 2011). A metodologia utilizada é a pesquisa-ação, baseada em Thiollent (2007) e Barbier (2007). Para realização desse caminho metodológico, piso no chão da pesquisa em Ceilândia durante esses meus dois anos de mestrado. Utilizo como procedimentos para levantar e sistematizar as experiências vividas: o Diário de Itinerância; as entrevistas individuais e a coletiva com os sujeitos egressos do projeto. A partir análise da pesquisa, identifico que os sujeitos da EJA chegam ao Projeto Proeja Transiarte com as significações de serem os “piores” da sala, da família e do mundo. Com o processo desencadeado pela Oficina Transiarte-CEM03 encontro indícios de um movimento diferente, que abre espaço para a fala, em que cada um se coloca, buscando a superação da situação marginal e precária em que vivem. Ampliando a compreensão do Projeto, identifico a necessidade de fortalecer a relação da Oficina Transiarte-CEM03 com as áreas de conhecimentos disciplinares da EJA. Relação possível pela análise de Rodrigues (2010), e em incorporação à práxis dos professores participantes do projeto, tanto da UnB, como do CEM 03 e CEP-Ceilândia. Como repercussão desse desafio é constituída a Coordenação Coletiva. No que diz respeito à relação dos cursos oferecidos na Oficina Transiarte-CEM03 e no CEP-Ceilândia, identifico indícios de um processo com continuidades e dualidades. Os sujeitos da EJA reforçam os desafios físicos e financeiros para manutenção em duas escolas. Com base nessas significações e indicações dos sujeitos egressos, bem como pela práxis dessa pesquisadora, elaboro-se, em primeira aproximação, um possível itinerário formativo no âmbito do Projeto Proeja Transiarte em Ceilândia: Proeja Arte Digital Básico (200h); Proeja Arte Digital Intermediário (200h) e o Proeja Arte Digital Avançado (200h). Tendo em vista os desafios da construção coletiva para se chegar às etapas de um possível itinerário formativo do Projeto Proeja Transiarte em Ceilândia, assim como as



limitações de tempo do mestrado, aprofundo o olhar, nesta pesquisa, apenas sobre a primeira etapa desse itinerário, o Curso Proeja FIC Arte Digital Básico. Esse curso configura-se a partir das minhas observações e também dos depoimentos dos sujeitos participantes, como espaço micro de desenvolvimento e aprendizagem humana que apresenta indícios de uma formação que se propõe integrada. Ou seja, comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito. Indícios de um desenvolvimento integrado: coletivo, afetivo, profissional, científico, político, criativo e familiar. Integração não só das dimensões profissionais e científicas, mas superação de um ser humano, antes, fragmentado.

Palavras-chave: Proeja, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Itinerário formativo.

## ABSTRACT

In this research job, the proponent investigated the significance and indications of students who experienced in the *Projeto de Pesquisa Transiarte, Educação Profissional (EP) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Projeto Proeja Transiarte)* of the Center of Child Development Level 3 and of the Center of Education for Professionals of Ceilândia on the possibility of construction of an intermediary facility between the EJA and the EP. For the research in this investigation, I chose as the principal works for analyzing the problem by the following authors: Engels (1974), Gramsci (1978), Vigotski (1929, 1994, 1995, 2001), Marx (2004), Freire (2005, 2008), e Reis (2000, 2011). The methodology of the investigation was based in he works of Thiollent (2005) and Barbier (2007). During the two years of my Master's program I was forced to put my feet on the ground in Ceilândia for both research and investigation. I used these procedures to raise and systemize the experiences lived: a Diary of My Travels; the collection of the interviews with individuals and the graduates of the program. In the beginning, I analyzed which individuals of EJA come to the Projeto Proeja Transiarte with the stigma of being the "worst" of the classroom, having the "worst" family, and being the "worst" in the world. The process was unleashed through the Oficina Transiarte-CEM03 when evidence was found of a different approach, that opened dialogue in which everyone reaches for the will to overcome the precarious circumstances in which they live in. Expanding the understanding of the Project, it was necessary to identify the need to strengthen the relationship between the Oficina Transiarte-CEM03 with the areas of expertise of the EJA. This relationship was possible through the analysis of the work of Rodrigues (2010), and the incorporation of the participating professor's experiences of the project, also of the UnB, CEM 03 and the CEP-Ceilândia. The repercussions of this challenge were to incorporate a Coordinated Collective. I do not want to disrespect the relationship between the courses offered between the Oficina Transiarte-CEM03 and the CEP-Ceilândia, on the contrary I wanted to identify processes of continuity and dualities that existed between the organizations. The individuals of EJA display both the physical and financial burdens sacrificed by enrolling in two schools. Based on the indications of the graduates and on the experience of this investigator, make a school that is in the scope of the Projeto Proeja Transiarte em Ceilândia: Proeja Arte Digital Básico

(200h); Proeja Arte Digital Intermediário (200h) e o Proeja Arte Digital Avançado (200h). Having an idea of the challenges in the collective construction to achieve the possible finishing school of the Projeto Proeja em Ceilândia, the limitations of the Master's program, and the depth with which I could do my research upon only the first stages of the project, o Curso Proeja FIC Arte Digital Básico. This class would configure itself after my observations and the testimonials of the individual participants, as a space for human development and learning that presents evidence of graduation and proper integration. In other words, a class compromised with the development of the individual of EJA. Evidence of an integrated development includes being: part of a collective, affective, professional, scientific, political, creative, and familiar. We want graduates familiar not only with the scientific and professional dimensions, but the overcoming the obstacles of being a fragmented human.

Key word searches: Proeja, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Itinerário formativo

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa inicial de Ceilândia. ....	94
Figura 2: Candangos de Breguedo. ....	94
Figura 3: Mapa atual de Ceilândia.....	98
Figura 4: Vista panorâmica de Ceilândia.....	100
Figura 5: As cidades do Distrito Federal.....	101
Figura 6: Vista lateral do Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia. ....	104
Figura 7: Vista de frente do Centro Educação profissional de Ceilândia.....	105
Figura 8: Esquema, em primeira aproximação de um possível itinerário formativo no âmbito do Projeto Proeja em Ceilândia. ....	209
Figura 9: Turma do primeiro segmento do ensino médio da EJA no CEM 03. ....	214
Figura 10: Discussão da situação-problema-desafio na disciplina Português.....	214
Figura 11: Roda inicial no espaço de convivência.....	217
Figura 12: Apresentação de textos e imagens no espaço de convivência. ....	218
Figura 13: Dramatização no espaço de convivência. ....	219
Figura 14: Dramatização no espaço de convivência. ....	219
Figura 15: <i>Stopmotion</i> realizado no espaço de convivência.....	221
Figura 16: Sujeitos da EJA no laboratório do CEP-Ceilândia.....	223
Figura 17: Investigação de cenários no espaço de convivência.....	225
Figura 18: Construção dos personagens espaço de convivência. ....	226
Figura 19: Brinquedoteca no espaço de convivência. ....	226
Figura 20: Lanche coletivo no espaço de convivência. ....	227
Figura 21: Avaliação final no espaço de convivência. ....	228

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estudantes que participaram da Oficina Transiarte-CEM03 em 2008.....	136
Tabela 2: Tabela 2: Estudantes que participaram da Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2009 no CEM 03.....	138
Tabela 3: Estudantes que participaram do Curso Ciberarte 1 no primeiro semestre de 2009 no CEP de Ceilândia. ....	139
Tabela 4: Estudantes que participaram da Oficina Transiarte-CEM03 no segundo semestre de 2009 no CEM 03 – grupo Michelângelo e Rômulo .....	140
Tabela 5: Estudantes que participaram da Oficina Transiarte-CEM03 no segundo semestre de 2009 no CEM 03 – grupo Francinete.....	141
Tabela 6: Estudantes que participaram do Curso Ciberarte 2 no segundo semestre de 2009 no CEP de Ceilândia .....	142
Tabela 7: Estudantes que participaram da Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2010 no CEM 03.....	144
Tabela 8: Estudantes que participaram do Curso Arte Digital no primeiro semestre de 2010 no CEP de Ceilândia. ....	147
Tabela 9: Estudantes que participaram do Curso de Fotografia Digital no segundo semestre de 2010 no CEP de Ceilândia.....	147
Tabela 10: Primeiro plano de Itinerário formativo.....	204
Tabela 11: Plano de curso Proeja Arte Digital Básico.....	210
Tabela 12: Organização Espaço-Temporal do Curso Proeja Arte Digital Básico....	211

## **APÊNDICES**

APÊNDICE 1: Enquete aplicada aos estudantes da EJA do cem 03.....	253
APÊNDICE 2: Roteiro entrevista individual.....	254
APÊNDICE 3: Roteiro entrevista coletiva.....	255
APÊNDICE 4: Termo de consentimento 1.....	256
APÊNDICE 5: Termo de consentimento 2 (mantendo o anonimato).....	257

## **ANEXOS**

ANEXO 1: Publicação do Acordo de Cooperação nº 7473.....	258
ANEXO 2: Proposta de curso Transiarte/Ciberarte 1.....	259
ANEXO 3: Proposta para o Curso Ciberarte 1.....	260
ANEXO 4: Proposta para o Curso Ciberarte 1/Ciberarte 2.....	261

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAPAS	Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária
ACLAP	Academia Ceilandense de Letras & Artes Populares
ANDE	Agência Nacional de Desenvolvimento Empresarial
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANEEES	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPECO	Associação Nacional de Pesquisa em Educação do Centro Oeste
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conferência Brasileira de Educação
CBE	Câmara de Educação Básica
CBO	Cadastro Brasileiro de Ocupações
CEDEP	Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEI	Campanha de Erradicação de Invasões
CEM 03	Centro de Ensino Médio 03
CENAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Centro de Educação Profissional de Ceilândia
CEPAFRE	Centro de Educação Paulo Freire
CET	Centro de Educação para o Trabalho
CGPEPT	Coordenação Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica



CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CILC	Centro de Línguas Interescolar de Ceilândia
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTEEC	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CONAM	Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEM	Democratas
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPEPT	Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências em Educação de Jovens e Adultos
ETC	CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE CEILÂNDIA
EVA	Espaço Virtual de Aprendizagem
FASUBRA	Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FENASE	Federação Nacional dos Supervisores Educacionais
FENOE	Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FÓRUM EJA	Fórum de Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GENPEX	Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais

GIMP	GNU Image Manipulation Program
GTPA-FÓRUM	Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização-Fórum de Educação de
EJA DF	Jovens e Adultos do Distrito Federal
HCL	História da Cultura Local
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICC	Instituto Central de Ciências
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
INCRA	Instituto Nacional de Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOPOCEM	Movimento Popular por uma Ceilândia Melhor
MOVATE	Movimento de Valorização dos Trabalhadores em Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONGs	Organizações não Governamentais
OPA	Observador Participante Ativo
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PDAD	Pesquisa Distl por Amostra de Domicílios de Ceilândia
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada Prisional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROLER	Programa de Elevação de Escolaridade do Trabalhador
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSDB/MG	Partido da Social Democracia Brasileira/Minas Gerais
PT	Partido dos Trabalhadores
SBPC	Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência
SDCT/DF	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEFOR/MTb	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho
SENETE	Secretaria Nacional do Ensino Técnico
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEUEJA	Segmento de Estudantes Universitários da Educação de Jovens e Adultos
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	16
1 MEMORIAL DE VIDA: REVELANDO AS ORIGENS DA MINHA CONSTITUIÇÃO DE EDUCANDA-EDUCADORA-PESQUISADORA.....	19
1.1 Do nascimento às relações estabelecidas até o ensino médio: o despertar para a educação .....	19
1.2 A graduação em pedagogia: o encontro com a Educação de Jovens e Adultos .....	24
1.3 Trabalho no Ministério da Educação: o encontro com a Educação Profissional e Tecnológica .....	31
1.4 Encontro das águas: o mestrado em educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília .....	33
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 .....	38
2.1 A Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na década de 80 .....	38
2.2 Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na primeira metade dos anos 90 .....	43
2.3 A Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na segunda metade dos anos 90 .....	46
2.4 A Educação de Jovem e Adulto e a Educação Profissional no século XXI .....	53
3 O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (Proeja).....	58
3.1 Ações do Proeja realizadas no período de 2006-2010 em âmbito nacional ....	64
3.2 A política do Proeja no Distrito Federal.....	68
3.2.1 O Proeja Técnico em Informática e Técnico em Administração do Centro de Educação Profissional de Ceilândia.....	69
3.2.2 A chegada do Centro de Educação Profissional Federal em Brasília e a especialização Proeja no DF.....	70
3.2.3 O Proeja Prisional – Proeja FIC .....	72
4 TRANSIARTE, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – PROJETO PROEJA TRANSIARTE .....	74
4.1 A proposta do Projeto de Pesquisa Transiarte, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.....	74
4.2 O processo de constituição da pesquisa no Distrito Federal .....	78

4.3 A proposta político-pedagógica do Projeto Proeja TransiarTE: um espaço em construção .....	83
4.4 O chão da pesquisa: Ceilândia, o Centro de Ensino Médio 03 e o Centro de Educação Profissional de Ceilândia.....	91
4.4.1 Ceilândia .....	91
4.4.1.1 Interlocução entre Julieta e Manoel Jevan sobre Ceilândia.....	92
4.4.2 O Centro de Ensino Médio 03 .....	101
4.4.2.1 Ainda a interlocução com Manoel Jevan sobre o Centro de Ensino Médio 03 .....	102
4.4.3 O Centro de Educação Profissional de Ceilândia.....	104
5 ITINERÁRIO FORMATIVO.....	107
5.1 Itinerário formativo e a base legal.....	107
5.2 Itinerário formativo e a formação integrada do sujeito .....	109
5.3 Itinerário formativo e a perspectiva educativa problematizadora e libertadora .....	112
6 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA, DAS QUESTÕES E dos OBJETIVOS DA PESQUISA-AÇÃO.....	119
6.1 Problema ou situação .....	123
6.2 Questões da investigação.....	124
6.3 Objetivo geral.....	125
6.4 Objetivos específicos .....	125
7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO.....	126
7.1 O levantamento das experiências: diário de itinerância, enquete, entrevistas individuais e coletiva.....	127
7.2 Os sujeitos da pesquisa.....	135
7.2.1 Perfil dos sujeitos entrevistados .....	150
7.3 Análises das experiências .....	152
8 SIGNIFICAÇÕES E INDICAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ELABORAÇÃO DE UM ITINERÁRIO FORMATIVO NO PROEJA TRANSIARTE .....	155
8.1 Por que você está na Educação de Jovens e Adultos? .....	156
8.1.1 Como construir um possível itinerário formativo que rompa com a “inclusão precária e instável, marginal” que silencia os sujeitos da EJA? .....	159
8.2 Qual a relação da situação-problema-desafio e as áreas de conhecimento da Educação de Jovens e Adultos? .....	166
8.2.1 A coordenação coletiva .....	170
8.3 Como foi realizar um curso no CEP-Ceilândia?.....	177

8.3.1 A construção de um espaço (mais) integrado entre o CEP-Ceilândia e o CEM 03: o espaço de discussão do itinerário formativo em 2010.....	191
8.3.2 A construção de um espaço (mais) integrado entre o CEP-Ceilândia e o CEM 03: o espaço de discussão do itinerário formativo em 2011.....	203
8.3.3 O Proeja Formação Inicial e Continuada – FIC em Arte Digital Básico...210	
8.3.3.1 O espaço de convivência.....	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	232
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	242
APÊNDICES.....	253
ANEXOS .....	258

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa faz parte da minha história de vida. Não é ponto de chegada, é parte do meu processo de constituição humana. Nesse sentido, inicio o trabalho com a minha história de vida, do nascimento às relações sociais estabelecidas na família, na escola, na igreja, na universidade e no trabalho. Revelo aqui as raízes do meu olhar de educanda-educadora-pesquisadora. Assumo que todo pesquisador tem uma vista do ponto e essa visão é constituída histórica e culturalmente.

No primeiro capítulo, destaco o meu memorial de vida. Divido-o em três momentos. No primeiro, do nascimento às relações estabelecidas até o ensino médio, apresento para o leitor as minhas raízes, em Campanha, minha cidade natal. Busco descrever as relações que fortalecem o meu entusiasmo pela Educação. Destaco experiências de vida e alguns educadores marcantes nesse processo.

O segundo momento é a transição Minas Gerais-Brasília, a partir do meu ingresso no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Ressalto aqui o encontro e o encantamento com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizada pelo Movimento Popular do Paranoá em parceria com a Universidade de Brasília (UnB).

Ainda no curso de Pedagogia, no último semestre, sou convocada a assumir um cargo público no Ministério da Educação (MEC). Nesse terceiro momento, descrevo para o leitor os meus deslumbramentos, inseguranças e superações adiante de minha aproximação com a Educação Profissional, na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do MEC.

Finalmente, chego ao Mestrado de Educação em 2010. Para mim é o momento de Encontro de águas, parafraseando a letra da música *Memória das Águas*, de Roberto Mendes e Jorge Portugal. Águas do rio e do mar que se encontram. Em outras palavras, homenageando o Planalto Central, com o mestrado sinto-me como as águas emendadas que se entrelaçam. Retalhos costurados um ao outro, compondo uma grande colcha de retalho. Esse é o meu sentimento ao chegar ao mestrado em Educação da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília.

No segundo capítulo, dando sequência e aprofundando a conversa sobre a EJA e a Educação Profissional (EP), decido contextualizar as políticas e as concepções que as permeiam a partir da Constituição de 1988. À medida que leio e

aprofundo as questões relativas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), um dos temas abordados por essa pesquisa, sou remetida pelos artigos às décadas passadas.

É na direção de buscar as raízes das discussões que permeiam o Proeja que apresento para o leitor um histórico da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional a partir da década de 80. Com isto, não pretendo esgotar os debates históricos sobre essas duas modalidades de ensino, é apenas um ponto de partida para chegar ao capítulo 3, que trata do Proeja, um dos programas que dão base para esta investigação.

Com o terceiro capítulo, apresento o Proeja, as concepções, sua base legal e as ações realizadas pela Setec/MEC, para implementação desse Programa, em âmbito nacional, no período de 2006 a 2010. Destaco os desdobramentos do Proeja no Distrito Federal até 2011: o Projeto de Pesquisa Transarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional financiado pelo Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (Proeja/Capes/Setec); a chegada do Centro de Educação Profissional Federal em Brasília e a especialização Proeja no DF; o Proeja Técnico e Informática e Técnico em Administração do Centro de Educação Profissional (CEP) de Ceilândia; e o Proeja Formação Inicial e Continuada Prisional (Proeja FIC).

No quarto capítulo, aponto essa investigação no Projeto de Pesquisa Transarte: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, nesta dissertação de mestrado, denominado Projeto Proeja Transarte, realizado em Ceilândia desde 2007, no Centro de Ensino Médio 03 e no Centro de Educação Profissional de Ceilândia. Piso no chão das escolas. Conheço os sujeitos, vivo a dinâmica do projeto, bem como me aproprio das produções de conhecimento já realizadas até o momento.

Aprofundo, com o quinto capítulo, a perspectiva de itinerário formativo assumida por essa pesquisa. Discuto o itinerário formativo a partir de três abordagens: a primeira legal; em seguida, a de formação integrada do sujeito; e, por fim, a abordagem relacionada à perspectiva educativa problematizadora e libertadora do ser humano.



Assumo com o sexto capítulo a perspectiva metodológica da pesquisa-ação. Descortino coletivamente o problema, as questões e objetivos da pesquisa. Chego ao desafio de investigar e intervir no possível itinerário formativo do Projeto Proeja Transiarte. Vivo intensamente o processo. Escuto os estudantes da Educação de Jovens e Adultos egressos do Projeto Proeja Transiarte. Dialogo com a voz do estudante, com as minhas vivências e chego à análise das experiências e às indicações para melhoria do itinerário formativo ocorrente – indicações que já fazem parte da nova práxis (FREIRE, 2005, p.42) educativa do projeto no segundo semestre de 2011. Práxis, como ação-reflexão-ação imbricadas no processo de construção desta pesquisa-ação.

Concluo não com um ponto final, mas com o sinal de reticências por entender que esta pesquisa continua, abre novas ações e questões para o projeto. Essas novas indicações precisam ser aprofundadas, questionadas e, se necessário, transformadas. Ação-reflexão-ação imbricadas em constante movimento. Pequeno pedaço de pano costurado a essa grande colcha de retalhos – o Projeto Proeja Transiarte. Retalho que tem sua cor, sua marca, sua completude e incompletude, que deve ser costurado a outros retalhos que darão continuidade a essa grande composição em mosaico.

# **1 MEMORIAL DE VIDA: REVELANDO AS ORIGENS DA MINHA CONSTITUIÇÃO DE EDUCANDA-EDUCADORA-PESQUISADORA**

O objeto de estudo desta investigação emerge de uma síntese das multideterminações da minha vida. Faz parte do meu processo de constituição subjetiva que permeia toda a minha vida, do nascimento às relações sociais estabelecidas na sociedade, na família, na escola, no namoro, na Igreja, na graduação em Pedagogia, no trabalho e, agora, no mestrado. O memorial é parte fundamental, pois tenta garimpar esses elementos histórico-culturais significativos que são basilares na minha constituição como ser humano, educadora e na emergência deste projeto investigativo.

## **1.1 Do nascimento às relações estabelecidas até o ensino médio: o despertar para a educação**

Nasço aos 5 de abril de 1982, em Campanha, cidade localizada ao sul de Minas Gerais. Município com 15.433 segundo dados do Censo Demográfico 2010. Chego ao mundo em uma manhã, às 7h30, de uma Terça Feira Santa. Nasço, sou criada e enraizada em uma cultura cristã. Meu pai, Francisco de Assis, possui o ensino médio completo, minha mãe, Maria de Fátima, possui o ensino fundamental incompleto. Família simples e trabalhadora que, diariamente, reza o terço aos pés de Nossa Senhora Aparecida. Espiritualidade enraizada nos nomes e na vida. A fé é a herança eterna que ainda hoje fortalece meu projeto de vida em Brasília, Distrito Federal.

Meu pai, vendedor autônomo, representante do artesanato em madeira de Campanha, principalmente na cidade de Aparecida do Norte em São Paulo, e minha mãe dona de casa. Particularmente, meu pai tem como foco a venda de objetos religiosos em madeira, santos, porta-bíblia, porta-imagem, dentre outros. O carro-chefe das vendas de meu pai é a Imagem em madeira de Nossa Senhora Aparecida, vendida na cidade de Aparecida do Norte, em São Paulo.

Minha mãe também se dedica a trabalhos na Igreja da cidade. Em 2011, é coordenadora do Apostolado de Oração (movimento da Igreja Católica direcionado ao culto do Sagrado Coração de Jesus), ministra da palavra (realiza leituras nas missas dominicais) e responsável pelas atividades religiosas (novenas, terços, etc.)

que ocorrem na rua da nossa casa. Apesar desse seu potencial como articuladora na Igreja, ela, impedida e aceitando a cultura do autorismo de meu pai, é desautorizada a continuar os estudos, não concluindo o ensino fundamental. Para meu pai, pessoas mais “velhas” não precisam estudar e lugar de esposa é em casa, fazendo comida e cuidando dos filhos. Eu e meu irmão sempre criamos estratégias para burlar essa opressão existente em casa.

Em casa, vivo e me constituo em duas “estações” bem definidas. A primeira, o período de alta das vendas de meu pai, de março a novembro. Nesse período, meu pai dorme mais em paz, pois sabe que nada nos falta em casa, aprendemos inclusive a fazer reserva financeira para o mês “ruim”. A segunda, o período de queda das vendas, de dezembro a março, fase difícil que coincide com as festas de final de ano, férias e compra do material escolar. Neste período, tudo é bem restrito em casa. A reserva financeira tira-nos da carência material.

Cresco nesse ambiente. Com dificuldades, mas também com vida em abundância. As brincadeiras de rua, os passeios às roças dos tios, a convivência com os avós, tios, primos e amigos fazem parte da minha rotina.

Lembro-me de uma memória da infância: a casa da minha avó era imensa (na realidade sempre foi muito pequena e simples), mas para mim, com seis anos de idade, era um verdadeiro castelo. Rolava pela cama dos meus avós, era a maior da casa. Uma gostosura. A cama estava coberta com uma linda colcha de retalho. Rolava por todos os lados. Cada retalho era um mundo a descobrir. Mundos estavam sobre a cama. Eu e o Mundo. O retalho azul, branco, preto, o riscado, o tracejado. Cada um, uma viagem. Todos juntos, o universo. O colorido da vida. Viagem no além mar, tudo era segredo... Enquanto isso, o vento na janela, a casa cheia, os gritos dos primos, a comida na mesa, o cheiro de frango assado, o burburinho da família... Vida... Realização da mais íntima essência. Saudade.

A vida escolar começa cedo, aos quatro anos de idade, nos anos de 1986 e 1987. O responsável por isso é meu irmão mais velho, Francisco, apelidado de Chiquinho. Com seis anos de idade ele coloca como condição para permanência na creche a minha presença. Eu prontamente aceito o convite e fico fascinada com o ambiente escolar, segundo relato de minha mãe. A creche é um espaço de muita liberdade em que corro, brinco, caio, choro, levanto e continuo brincando. Na creche, a maior reclamação de minha mãe são os muitos piolhos que aparecem em minha cabeça.

O caminho escolar continua. Entre 1989 e 1990, com seis anos de idade, matriculo-me na Escola Estadual São José. A primeira e a segunda séries do fundamental são cursadas nessa escola. Lembro-me do nome das três educadoras dessa época: Inês, Regina e Aparecida. O silêncio é a principal bandeira do colégio. Isso reprime muito a espontaneidade e a alegria das crianças. A vivência no colégio São José traz-me lembranças de um tempo duro, de muita disciplina.

Nessa mesma época, recebo um significativo presente de meu pai – um quadro negro. Recordo-me a alegria em escrever com giz as primeiras palavras aprendidas na escola (titia, vovó, vovô, mãe, pai). É um verdadeiro deslumbramento como descrito poeticamente por Pennac (1993, p. 4):

No começo ele sentiu um entusiasmo verdadeiro. Que todos aqueles pauzinhos, laços, curvas, redondos e pontezinhas juntos formassem letras, era bonito! E que aquelas letras juntas dessem em sílabas, e que as sílabas, lado a lado, fossem palavras, ele nem acreditava. E que certas palavras lhe fossem familiares, era mágico! Mamãe, por exemplo, *mamãe*, três pontezinhas, um redondo, uma curva, outra vez três pontezinhas, outros redondos e curvas, mais uma nuvem em cima e o resultado: *mamãe*. Como se recuperar desse deslumbramento?

É maravilhoso conjugar pensamento e esc. O quadro é fundamental para que essa lembrança fique registrada na memória. Considero este fato o marco inicial de toda a minha constituição de educadora, já que, depois do quadro, as principais brincadeiras são de escolinha.

Mudo de escola aos oito anos. Em 1991, estou na terceira série do ensino fundamental da Escola Municipal Dom Otton Mota. Tenho a felicidade de encontrar a educadora Rosimeire. Professora que me encanta com a sua doçura e seu incentivo à pesquisa da natureza. Neste período, adoro ir à escola, faço trabalhos de colagem, passeios e piqueniques. Tia Rosimeire conversa com a turma, é nossa amiga, não ensina pelo medo, mas com amor. É subversiva à lógica hegemônica das escolas da época, em que a disciplina, a memorização e o silêncio dos estudantes são considerados características de um ensino de qualidade. É o ano mais feliz nas primeiras séries do ensino fundamental.

Ouçoo certas comparações da minha mãe como “o seu irmão na segunda série já sabe tabuada, você está na terceira e até hoje não sabe”. Fico preocupada com isso, mas aprender tabuada é algo irrelevante perto de todos os aprendizados internalizados com a doçura da “rosa” em Rosimeire. Como diria o poeta Casimiro de Abreu: “Ah que saudades que eu tenho dos meus oito anos” (ABREU, 1955, p. 93).

É na sexta série do ensino fundamental, ano de 1994, que o meu olhar dentro da escola novamente volta a brilhar, e a causa de tudo isso é novamente uma grande educadora: Mayrienne. Ela é professora de História. Traz uma abordagem diferente. Seleciona textos questionadores, cria um grupo de teatro, faz viagens e apresentações com a turma. Introduce nas suas aulas dinamismo e, acima de tudo, acredita e aposta no adolescente e no jovem. É marcante a presença dessa professora no meu trajeto escolar, impulsiona ainda mais o meu desejo de ser educadora.

Na oitava série do ensino fundamental, no ano de 1996, completo 15 anos e um grande acontecimento extraescolar marca profundamente minha vida: o meu primeiro amor, meu primeiro beijo, meu primeiro namorado. Drummond, poeticamente, relembra esse deslumbramento: “O mundo é grande e cabe nesta janela sobre o mar. O mar é grande e cabe na cama e no colchão de amar. O amor é grande e cabe o breve espaço de beijar” (Andrade, 1987, p. 18).

Experiência que desperta em mim muito entusiasmo pela vida. Produzo muitos textos nessa época, inclusive escrevo até um livro com reflexões sobre acontecimentos da vida e do amor. Registro esse fato para ressaltar a minha constituição como sujeito de afetividade (REIS, 2000). Afeto como fator motivador para o pensamento, conforme aborda Vigotski (2001, p. 16):

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto.

Outro fato extraescolar que fortalece a opção pela Educação é a inserção na Pastoral da Catequese da Igreja Católica. Tenho 14 anos e estou no ano de 1996. Recebo o sacramento da crisma e sou convidada a ser catequista. Semanalmente, aos domingos, passo a ter um encontro marcado com as crianças no horário das 10 horas às 12 horas. Começo a perceber que a prática da catequese semanal traz muita realização pessoal.

O planejamento dos encontros catequéticos são momentos de intensa reflexão e criatividade. A preparação dos encontros demanda muita dedicação. Durante as atividades, o fator motivador são os diálogos com as crianças. Gosto de escutá-las com sua espontaneidade e simplicidade. E, a partir desta escuta, pensar encontros criativos e significativos. Hoje, dialogando com Freire (2008), vejo que

esse processo de escuta é fundamental em todo o processo educativo: “O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento” (FREIRE, 2008, p. 124).

Em alguns domingos chego à catequese desmotivada e cansada. Porém, após os encontros, uma nova alegria jorra do meu coração. É na catequese que inicio a minha prática em sala de aula e fortaleço, ainda mais, o desejo pela educação. Dedico-me à catequese dos 14 aos 26 anos. São ao todo 12 anos de trabalho com crianças. Apesar de todas as contradições vivenciadas no bojo da instituição Igreja, percebo que a vivência na fé é fundamental para meu crescimento e fortalecimento interior.

Destaco um encontro catequético marcante. A temática é “Deus cria a natureza”. As crianças da turma têm de oito a nove anos. Conversamos sobre a importância de cuidar da natureza, presente de Deus. Em seguida, produzimos alguns cartazes com o objetivo de expressar as belezas infinitas da natureza. Durante os desenhos, uma catequizanda diz: “Tia, vamos fazer uma passeata na praça e na cidade em defesa da natureza, das árvores”. A menina de nove anos está mobilizada interiormente para agir, transformar a realidade. Dadas as limitações de tempo e responsabilidade com as crianças, faço a passeata ao redor da Igreja. Essa lembrança traz-me à tona meu papel como educadora: inflamar e ser inflamada pelas faíscas dos corações dos educandos sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos. Constituir como destacado por Paulo Freire a busca do “Ser mais, à humanização dos homens” (FREIRE, 1987, p. 43).

Em 1997, estou no primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Vital Brasil. Infelizmente, nesse período, já se instala na educação pública brasileira uma forte crise. Governo diminui as verbas, professores descomprometidos e estudantes desmotivados compõem o cenário da escola pública de Campanha. Em função disso, começa a surgir na cidade um movimento para implantação de uma nova escola, uma cooperativa de ensino.

Meus pais são convidados a participar dessa iniciativa. Durante o ano de 1997, depois de inúmeras reuniões, inclusive com a minha participação como estudante interessada, esse projeto sai do papel e torna-se realidade. Em 1998, inaugura-se a Cooperativa de Ensino de Campanha – Escola São João. Recordo-me que a mensalidade dessa escola, pela sua natureza cooperada, é financeiramente

mais viável para meus pais do que a escola particular existente na cidade. As turmas são relativamente pequenas, com cerca de 15 alunos. A maioria dos professores, por acreditarem na proposta da cooperativa são comprometidos com a escola.

Faço parte do segundo ano do ensino médio da cooperativa. Fazer parte dessa experiência em que sociedade organizada se mobiliza para superar um problema é fundamental para o início da minha constituição enquanto sujeito político (REIS, 2011). A cooperativa de ensino desponta na minha vida como uma experiência singular de construção de uma escola. Uma escola nossa. Construída cotidianamente por todos os cooperados.

No terceiro ano do ensino médio, iniciam-se as pressões de pais, amigos, namorado e, principalmente, uma cobrança pessoal, sobre que rumo seguir após a conclusão do ensino médio. Internamente, já possuo grande interesse pela área de educação. Porém reluto em assumi-la prontamente, devido à desvalorização social da profissão que à época já existia. Entre caminhos e descaminhos percorridos, chego finalmente à Pedagogia. No segundo semestre de 2001, presto vestibular para Pedagogia na UnB. Sou aprovada. Enfrento todo o preconceito, interno e externo, escuto meu coração e, com muita fé em Deus, assumo a opção, minha paixão, a Educação.

## **1.2 A graduação em pedagogia: o encontro com a Educação de Jovens e Adultos**

Estou com 19 anos. O futuro em Brasília é incerto, mas eu quero “voar”. O medo existe, contudo não é imobilizador. Acredito. E são as bênçãos de Deus, as orações de meus pais que fortalecem cada passo trilhado. A letra da música “No dia em que saí de casa”, composição de Joel Marques, traduz bem a despedida de Minas para o Distrito Federal:

No dia em que saí de casa minha mãe me disse filho vem cá. Passou a mão em meus cabelos, olhou em meus olhos começou falar. Por onde você for eu sigo com meus pensamentos sempre onde estiver. Em minhas orações eu vou pedir a Deus que ilumine os passos seus.

Sei que mesmo hoje, já há dez anos em Brasília, são as orações diárias de meus pais que me protegem e iluminam aqui na capital.

Muitas inseguranças fazem parte da viagem de mudança. No ônibus, questiono-me: o que me espera na capital do Brasil? Inicialmente, hospedo-me na

casa de um tio. Fico lá durante uma semana e, logo em seguida, consigo uma vaga em um pensionato de freiras da Congregação Franciscanas da Sagrada Família. Local abençoado em que ainda hoje resido e que me acolhe em Brasília. Parafraçando Arquimedes, o meu ponto de apoio, que dá a base para todo o movimento de transição Minas Gerais – Distrito Federal.

Chego a Brasília com muito desejo de inserir-me na Universidade. Estou realizando um dos meus maiores sonhos, estudar em uma Universidade Federal. Em Campanha, a luta dos estudantes para o ingresso na universidade pública é difícil, muitos tentam e poucos conseguem. Além das dificuldades de ingresso, um fator agravante é a manutenção da vida estudantil longe da família (moradia, alimentação, transporte, livros, cópias, dentre outros). Ainda mais em Brasília em que o custo de vida é um dos mais elevados do País. Para meu pai, a labuta é grande para me manter aqui. Ele e minha mãe economizam muito para me enviar, mensal e fielmente, o recurso que contribui com a minha sobrevivência nesta nova cidade.

Início com entusiasmo os primeiros dias de aula. A primeira impressão da universidade é ótima. A Pedagogia está em transição de currículo e já sou inserida nas disciplinas do então denominado novo currículo: Oficina Vivencial, Antropologia e Educação, Comunidade de Investigação Filosófica e Introdução a Educação.

Nesse mesmo período, deflagra-se uma greve nacional das universidades públicas federais. Não acredito que isto está acontecendo, todo meu entusiasmo inicial fica paralisado. E agora, José? (Andrade, 1976, p. 10-12). E agora, Julieta? O que fazer? De repente, tudo para na universidade. Não conheço uma greve. Não entendo como funciona, ninguém dá informação, tudo está parado. Inicialmente, o desespero abate-me. Estou com tantos desejos e tudo parece desabar.

A curiosidade trazida de Minas contribui para a ressignificação desse processo. O movimento grevista começa a chamar minha atenção. Percebo que a greve debate não só temas ligados à melhoria salarial, mas também traz discussões, como gratuidade do ensino e crescimento das atividades pagas desenvolvidas pelas instituições públicas.

Até então, não tenho consciência de como está a situação das universidades públicas brasileiras. Preciso buscar informações e insiro-me nas assembleias dos estudantes que acontecem na Ala Norte do Instituto Central de Ciências (ICC) da UnB mais conhecido como “minhocão”. Procuo participar de todas as assembleias



estudantis para compreender o que está acontecendo, o que é reivindicado. Em uma das assembleias conheço e me aproximo dos integrantes do Centro Acadêmico de Pedagogia. Sou acolhida pelo grupo e começo a sentir-me pertencente ao movimento estudantil.

Pessoas que são fundamentais nesse acolhimento: Hernany, Marcela, Roberta, Luana, Lorena Michele, Laura, Mayra, Patrícia dentre outros. Em 2001, o grupo da Pedagogia é um dos mais atuantes nas assembleias estudantis. Uma das principais defesas desse grupo é fazer da greve um momento de aproximação com a comunidade, especificamente com as camadas populares.

Queremos realizar algo prático, que avance para além das discussões salariais das assembleias. Como fazer isso? O que, como educadores em formação, podemos fazer, enquanto a universidade cobra taxas de cursos de extensão, especialização, aperfeiçoamento, concursos realizados por demanda de terceiros, consultorias, assessorias, convênios, contratos, projetos, mestrados profissionalizantes? Decidimos atuar, durante a greve, com atividades educativas em comunidades populares do Paranoá e do Varjão, inspirados e provocados pelos pensamentos de Reis (2002):

Hoje, mais do que nunca, temos que PUBLICIZAR a UNB. Desprivatizá-la. Retornar os ideais de Anísio Teixeira. Ensino-Pesquisa-Extensão. Gestão conjunta com a sociedade civil, priorizando, não exclusivizando, os movimentos sociais e organizações populares. Aí, sim, teríamos um processo aberto e em construção permanente de uma universidade pública, gratuita e de qualidade, porque centrada na contribuição da melhoria das condições de vida da sociedade brasileira (REIS, 2002, p. 76, grifo do autor).

Buscando essa publicização e desprivatização da UnB, bem como a melhoria das condições de vida da sociedade brasileira, durante a greve de 2001, são realizadas oficinas pedagógicas pelos estudantes da UnB, participantes da greve, em comunidades populares do DF. Por meio de atividades de reciclagem, teatro e brincadeiras que reflitam a luta e a esperança em dias melhores, almeja-se aproximar a UnB dessas comunidades. São realizadas três oficinas: duas no Paranoá e uma no Varjão. O grupo responsável pelo trabalho das oficinas é composto por cerca de 20 pessoas, a maioria estudantes de Pedagogia, mas existem também os de Comunicação, Artes Cênicas, Relações Internacionais e Engenharia. Dessas três oficinas, uma delas acontece universidade e duas nas próprias comunidades. A greve dura 108 dias, de 22 de agosto a 7 de dezembro de

2001, período fértil em que sou apresentada para uma universidade comprometida com a melhoria de vida das camadas populares.

Assim, antes mesmo do meu primeiro semestre de Pedagogia, já conheço e me aproximo das crianças de camadas populares do Distrito Federal. Os estudantes de Pedagogia atuantes na greve são, em sua maioria, membros do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (Genpex), desdobramento histórico do Projeto Paranoá de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores(as) jovens e adultos de camadas populares realizado pelo Centro de Cultura e Desenvolvimento Popular do Paranoá (Cedep) em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, desde 1986.

O Cedep, localizado no Paranoá na quadra 9 conjunto D Área Especial lote 1, surge como mais um espaço de luta por melhores condições de vida da população do Paranoá. A cidade do Paranoá é uma das mais antigas áreas de povoamento do Distrito Federal. Em 1957, iniciam-se as obras da construção da barragem no Rio Paranoá e, neste mesmo ano, constrói-se um acampamento para abrigar os operários. Os anos se passam, a barragem já está pronta e o canteiro de obras transforma-se numa vila. A Vila Paranoá torna-se uma alternativa barata de moradia. Os primeiros moradores do Paranoá são migrantes de todo o País que vêm em busca de melhores condições de vida.

Brasília torna-se a capital da esperança para muitos, e muitas brasileiras que vivem em condições subalternas na terra de origem. Porém, ao chegarem a Brasília deparam-se com as mesmas condições precárias deixadas na terra de natal. No caso do Paranoá, os moradores da vila vivem oprimidos pela ameaça da remoção de suas moradias. Constroem Brasília, mas não possuem direito de permanecer nessa terra. Começa o movimento de remoção dos trabalhadores da então Vila Paranoá. Os moradores resistem, persistem contra a opressão do governo local. Constroem barracos à noite e durante o dia o Estado os derruba. Luta. Conflito. Resistência.

Diante dessa opressão, os jovens da Vila Paranoá recebem apoio do pároco Pe. José Galli. Engajados em uma Igreja voltada preferencialmente para os pobres e inspirados em uma orar/ação engajada na vida, lutam, resistem com o apoio da Igreja. Organizam o Grupo Pró-Moradia do Paranoá. Esse grupo é instituído em oposição ao grupo que liderava a Associação de Moradores do Paranoá. Naquela

época, essa associação representava o braço político do governo local na comunidade, concordando com a remoção da população.

Com a realização de eleições para compor a nova diretoria da Associação de Moradores, o Grupo Pró-Moradia concorre e ganha, passando a dirigir a Associação de Moradores do Paranoá. Assumem. Comprometem-se ainda mais com os problemas da comunidade que à época são muitos: água, luz, escola, saúde, segurança. O Estado omite-se. Contrapõe-se, deslegitima a Associação dos Moradores. Os jovens persistem e em meio a um processo de luta e resistência, fundam o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá em 2 de agosto de 1987, conforme descrito por Leila Maria de Jesus:

Após intensas reuniões, discussões e propostas, o grupo que deixou a Associação de Moradores, funda o Cedep – Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá, em 02 de agosto de 1987. O Cedep vem representar jurídica-politicamente a continuidade dos projetos que estão sendo desenvolvidos, às incansáveis lutas, aos movimentos de resistência e a conquista da fixação do Paranoá (JESUS, 2007, p. 36).

Dentre as grandes demandas da população à época da fixação, destaca-se a alfabetização de jovens e adultos. A secretaria de educação resiste em ofertar cursos de alfabetização naquela comunidade com receio de desencadear uma ação que legitimasse a fixação do Paranoá. Os integrantes do Cedep não desistem da busca, procuram a Universidade de Brasília, especificamente a Faculdade de Educação, reivindicando essa oferta educativa.

Na Universidade de Brasília, encontram apoio na professora Marialice Pitaguary que aceita o desafio, embora a Faculdade de Educação da UnB trabalhe na década de 80, predominantemente, com formação de professores para crianças. Os jovens do Paranoá colocam uma condição: “ensinar a ler, escrever, calcular, conhecendo, discutindo e participando da solução dos problemas vividos pelos moradores do Paranoá” (REIS, 2000, p. 3). Desafio aceito pela professora, início da constituição do Projeto Paranoá de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores(as) jovens e adultos de camadas populares, uma parceria da UnB com o Cedep.

Em 1987, prof. Renato Hilário dos Reis assume a coordenação do Projeto Paranoá de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores(as) Jovens e Adultos de Camadas Populares e permanece até os dias de hoje. Como desdobramento dessa parceria, em 2000, é constituído o Genpex. E é nele que me insiro em 2001 e permaneço até esta data.

Início no Genpex como Bolsista Permanência, bolsa de trabalho oferecida pela universidade para os estudantes classificados como destituídos de condições para se manter financeiramente na universidade. Em seguida, assumo uma Bolsa de Extensão, bolsa recebida pelos estudantes da UnB que participam de projetos de extensão. Por fim, realizo duas Iniciações científicas, tendo como lócus de investigação o Projeto Paranoá de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores(as) Jovens e Adultos de Camadas Populares realizado pelo Cedep. Durante quatro anos (2001 a 2005) efetivo minha graduação, na relação movimento popular e UnB, e me constituo uma educadora da Educação de Jovens e Adultos.

Em 2002, a atuação do Genpex – UnB é rest à alfabetização de jovens e adultos que acontece todas as noites de segunda à sexta no Cedep. Em 2011, as frentes de atuação do Genpex ampliam-se e abrangem: alfabetização e formação em processo de alfabetizadoras(es) no Paranoá/Itapoã (em conjunto com o Cedep); alfabetização e formação em processo de alfabetizadoras(es) em Brazlândia; Educação Profissional articulada com a Educação de Jovens e Adultos em Ceilândia; e acompanhamento socioeducativo de adolescentes em conflito com a lei em Taguatinga.

Em 2002, insiro-me na atividade de alfabetização e formação em processo de alfabetizadoras(es) no Paranoá/Itapoã (em conjunto com o Cedep). Semanalmente, duas ou três vezes na semana, durante à noite, estou nas salas de alfabetização. Com base nas demandas colocadas em 1986 pelos fundadores do Cedep, a Alfabetização realizada por esse centro tem como princípio a constituição de sujeitos que saibam ler, escrever, contar e tenham vez, voz e decisão na sociedade. O aprendizado da leitura, esc e cálculo não é uma mera apropriação de conteúdo, mas deve essencialmente contribuir com a resolução dos problemas vividos pela comunidade.

Para que essa proposta se desenvolva, acontecem os fóruns, espaços de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2005, p. 42), em que todos os sujeitos alfabetizando(as), alfabetizadores(as), professores e estudantes da UnB e dirigentes do movimento popular escolhem as situações-problemas-desafio (REIS, 2000), que são enfrentadas pela comunidade. A partir dessa escolha, o jovem e adulto é chamado a contribuir com sua voz. Vamos “costurando”, a partir da voz do alfabetizando(a), um texto coletivo, base de todo o processo de alfabetização. Dialogamos com as áreas de conhecimento. Como as diversas linguagens (ciências,

história, geografia, português, matemática, informática dentre outras) podem contribuir para a compreensão e o aprofundamento da situação-problema-desafio escolhido? Relação teoria e prática (FREIRE, 2005, p. 42). Coletivamente, questionamos: quais as estratégias utilizaremos para solução deste problema?

Os fóruns existem para a exercitação da capacidade de organização e luta coletiva do grupo. Não é uma educação que apenas fala dos problemas da sociedade, ela busca superá-los com uma ação planejada coletivamente pelo grupo de alfabetizadores, alfabetizados, estudantes e pesquisadores da UnB. A Educação a serviço da melhoria de vida da comunidade.

Além do comprometimento social, sinto-me muito acolhida pelo grupo. Início os estudos com o pensamento de que o conhecimento está na universidade, especificamente nos professores. Eu, falar? Talvez, no último semestre da graduação, depois de muito acúmulo de leitura. Porém o projeto subverte essa lógica. Sou convidada a falar, os “atores são chamados a falar, a se colocar, a romper o silenciamento que trazem consigo. Falam e discutem sobre os problemas que vivem e enfrentam no cotidiano, junto com seus vizinhos e demais moradores do Paranoá” (REIS, 2000, p. 60).

Durante os quatro anos da graduação estou presente no Paranoá. Experiência imprescindível para a minha constituição como ser humano e educadora. Realizo meu trabalho de conclusão do curso de graduação resgatando toda esta trajetória. As bases de sustentação do meu ser educadora não são edificadas somente a partir dos livros. Os livros são fundamentais, contudo é a relação polifônica entre história de vida, Projeto Paranoá e universidade que me faz descortinar um mundo diferente.

Também chego à UnB em 2001 com a mesma postura e concepção que inicia um alfabetizando no Cedep: “Cabeça baixa. ‘Vergonha’. ‘Medo’. ‘Eu nada sei’. ‘Eu nada sou. ‘Eu nada posso’” (REIS, 2000 p. 58). O caminho para superar esta situação de silenciamento é dado pela Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá. À medida que o grupo de alfabetizadores (coordenação do Projeto Paranoá) incentiva e acredita no alfabetizando, isso também acontece comigo, estudante da universidade. Relações sociais que constituem sujeito de saber, poder e amor (REIS, 2000). Educação que acredita. Constituição de uma educadora que é, sabe, pode e ama.

O projeto desperta a possibilidade de transformação de si mesmo, do outro e, juntos, da sociedade. Transformação que não se dá na linearidade, mas, sim, dentro de um movimento contraditório e vital: pulsão de vida/pulsão de morte/pulsão de vida. Vaivém de erros/acertos/avanços/retrocessos/busca.

Antes mesmo do meu término do último semestre de Pedagogia, em novembro de 2005, sou convocada para assumir o concurso de Técnico em Assuntos Educacionais do Ministério da Educação. À época, sou funcionária pública do Banco do Brasil. Estou terminando o curso de Pedagogia, e o meu sonho é atuar na área de Educação. Infelizmente, no banco, como escriturária, sinto-me frustrada na minha realização profissional.

Essa convocação para o MEC desperta alegria e temor. Quero muito assumir o concurso, mas ainda não possuo o certificado de conclusão da graduação. Descubro que a própria universidade possui um processo denominado “Outorga Antecipada de Grau” para casos semelhantes ao meu, de convocação para concurso público para estudantes que estão no último semestre de graduação.

O procedimento da Outorga Antecipada de Grau depende da emissão antecipada da menção das disciplinas cursadas. Todos os professores colaboram com esta tarefa. Agradeço aqui de coração aos professores Neuza Deconto (Prática Docente: Linguagens Corporais 2), Simone (Literatura e Educação), Sérgio Waldeck de Carvalho (Oficina de Textos Acadêmicos), Rogério Córdova (Fundamentos de Administração da Educação e Seminário sobre Trabalho Final de Curso) e Renato Hilário dos Reis (Trabalho Final de Curso). Consigo meu certificado e no dia 12 de dezembro de 2005 ingresso no Ministério da Educação. Mais um sonho realizado. As lágrimas são inevitáveis.

Recordo-me que neste dia, 12 de dezembro de 2005, Leila Maria de Jesus, uma das líderes do movimento popular do Paranoá, está ao meu lado e me presenteia com uma linda rosa vermelha. Obrigada, Leila, Cedep, professores da UnB, Renato, Genpex, pais, Providência Divina, a todos. Essa vitória é nossa.

### **1.3 Trabalho no Ministério da Educação: o encontro com a Educação Profissional e Tecnológica**

Entusiasmada chego ao Ministério da Educação. Logo em seguida à posse, todos os novos servidores passam por uma semana de ambientação. O objetivo,

como o próprio nome já indica, é ambientar e apresentar o Ministério aos novos servidores. Também é realizado um levantamento curricular e de interesse de atuação dos recém-chegados.

Nessa ambientação, ao preencher o meu currículo e área de interesse, faço questão de destacar a trajetória de quatro anos e meio na Educação de Jovens e Adultos. Almejo com isso, ser direcionada para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) que coordena grande parte das políticas de Educação de Jovens e Adultos.

No último dia da ambientação, todos os servidores recebem o comunicado do setor de gestão de pessoas indicando em que secretaria, diretoria ou coordenação serão inseridos dentro da estrutura organizacional do MEC. Para o meu desolamento, sou lotada na Setec. Resisto ao novo ambiente, pois não tenho nenhuma experiência na área de Educação Profissional e Tecnológica e, para agravar a situação, ainda trago muitas ressalvas interiores com a área. Como recém-chegada, entendo que é cauteloso aguardar o momento certo para solicitar mudanças no local de trabalho.

Na Setec, sou inserida na Coordenação Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (CGPEPT), parte da estrutura da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (DPEPT), onde permaneço até o momento.

Tudo é novo, as pessoas, as terminologias legais, as rotinas, as relações de trabalho e, fundamentalmente, o campo da Educação Profissional e Tecnológica. Porém, em 2005, para minha surpresa, parte da discussão da Setec/MEC está voltada para a integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, concretizando-se no Proeja.

Sou novata no setor e, diferentemente da ambientação, não sou questionada pela chefia imediata sobre a minha trajetória formativa na universidade. Inicialmente, não sou inserida nas atividades do Proeja, ao contrário, realizo atividades fragmentadas e desvinculadas de toda a minha trajetória. Entretanto, vou me constituindo um sujeito de saber e poder, conforme Reis ao dialogar com Machado ressalta:

O fundamental é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também todo saber constitui novas relações de poder. Todo o ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber. Todo saber assegura o exercício de um poder. Por exigência e necessidade, o poder se torna cada vez mais competente. Torna-se cada vez mais saber. O saber

funciona na sociedade dotado de poder. E enquanto saber é e tem poder (REIS, 2000, p. 118).

Considero que o primeiro ano no Ministério da Educação é essencialmente de apropriação de saber que, como bem destaca o trecho acima, é poder. À medida que me aproprio da área, vou me aproximando do Proeja e passo a assumi-lo como minha atividade central no Ministério da Educação. Vislumbro neste programa uma possibilidade de contribuição e aprendizado, já que possuo uma formação inicial na Educação de Jovens e Adultos, mas careço da práxis educativa na Educação Profissional.

Nesse mesmo período, concomitantemente ao trabalho no MEC, continuo participando do Genpex por meio do Mantendo a Caminhada. O Mantendo a Caminhada é uma das ações do Genpex, uma reunião mensal, coletiva, geralmente no primeiro sábado do mês, que tem como principal objetivo oxigenar a práxis profissional de graduandos, graduados, pós-graduandos, pós-graduados, professores da Universidade de Brasília, de outras universidades e da rede pública de ensino do Distrito Federal, bem como de membros da comunidade que buscam estar juntos na superação das situações-problemas-desafio da realidade.

Atualmente, o coordenador do Genpex é o professor Renato Hilário dos Reis, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Para mim, a participação nesse espaço é fundamental para que, ante os desafios políticos e burocráticos do cotidiano profissional no MEC, não me esqueça e nem desista de trabalhar pelas e com as camadas populares.

#### **1.4 Encontro das águas: o mestrado em educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

*Queria que a vida fosse  
Essas águas misturadas*

Roberto Mendes e Jorge Portugal

O Mestrado em Educação é para mim águas misturadas, ou mesmo, homenageando o nosso Planalto Central, águas emendadas na minha vida. Encontro das águas da formação na graduação, na área de EJA, com a formação recebida a partir do ingresso no MEC, na área de EP. Continuidade da caminhada, não somente um projeto acadêmico. É parte e está totalmente entrelaçada ao meu projeto de vida. Projeto que não é somente meu, mas, fundamentalmente, da



providência Divina que desde sempre me guia nesta vida. Há dez anos em Brasília vim atrás desse sonho. Trago no coração apenas uma grande vontade: fazer Pedagogia em uma Universidade Pública. Chego. Continuo. Ainda hoje, mantenho a caminhada com a certeza de que Algo maior me guia e me orienta, agora, fundamentalmente, no mestrado.

A partir da seleção do Edital 01/2009, de 11 de setembro de 2009, ingresso no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em dezembro de 2009. Insiro-me na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação e eixo de interesse Educação de Jovens e Adultos na perspectiva histórico-cultural.

A primeira orientação do projeto acontece no Dia de Nossa Senhora de Lourdes, 11 de fevereiro de 2010. Após o pedido de intercessão à Nossa Senhora, é apresentado pelo orientador uma proposta de mudança do objeto da pesquisa. Mudança radical, mas que não me assusta. Fascina. Não é uma violência ao meu projeto inicial. É, ao contrário, um olhar sensível para o meu em-sendo e para a realidade que me cerca. Paul Éluard, com a poesia *Espelho de um Momento*, traduz bem esse movimento: “o que foi compreendido não existe mais, o pássaro confundiu-se com o vento; o céu, com sua verdade; o homem com sua realidade”. Desejo realizar o projeto inicial, mas a realidade que me cerca, a minha própria história de vida, demanda outra investigação.

O projeto inicial propõe investigar a repercussão do Projeto Paranoá de Alfabetização de Jovens e Adultos no trabalho dos egressos graduados(as) da Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Questão que está totalmente entrelaçada a minha história na graduação da UnB, porém descarta a atuação profissional no Ministério da Educação.

A nova proposta apresentada pelo orientador tem como base fundante o meu trabalho no Ministério da Educação, no Proeja e a necessidade de ampliar as investigações científicas *stricto sensu* da Educação de Jovens e Adultos, em nível de ensino fundamental e médio. Outro argumento relevante apresentado é que a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília já possui, desde 2007, um grupo de Pesquisa-ação que investiga a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional: o Projeto Proeja Transiarte. Oriundo do Proeja/Capes/Setec, Edital 03/2006, em parceria entre a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Setec.

No Centro-Oeste, é financiado o Projeto 19 – o Proeja –, indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades. Faz parte desse projeto um consórcio de instituições: a Universidade Federal de Goiás (instituição líder) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (com o subprojeto 1 – A Constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – as experiências do Proeja em Goiás); a Universidade Católica de Goiás (com o subprojeto 2 – Agrupamentos e Culturas Juvenis: espaços de sociabilidade e de formação); e a Universidade de Brasília (com o subprojeto 3 – Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional).

Desde 2007, a Universidade de Brasília realiza o subprojeto 3, Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, em parceria com a Secretaria de Educação e de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal. Em 2009, as parcerias do Projeto Proeja Transiarte ampliam-se com o ingresso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Coroando esse processo interinstitucional, em 30 de novembro de 2009, é assinado o Acordo de Cooperação n.º 7.473, publicado no Diário Oficial da União – Seção 3, em 22 de fevereiro de 2010.

O lócus desse projeto é a Região Administrativa de Ceilândia, especificamente o Centro de Educação Profissional de Ceilândia e o Centro de Ensino Médio número 03 da Ceilândia. Na Universidade de Brasília, o Projeto Proeja Transiarte reúne docentes e estudantes da graduação e pós-graduação. Na graduação, os docentes do Departamento de Métodos e Técnicas e, na Pós-Graduação, docentes de três grandes áreas de concentração do programa (Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica; Educação e Comunicação; e Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, em 2011, denominado Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação).

Ainda no Ministério da Educação, como técnica que acompanha, nacionalmente, junto à Capes os projetos selecionados por meio do Edital 03/2006 Proeja/Capes/Setec, identifico a partir da leitura de artigos produzidos e apresentações realizadas em reuniões que o grupo Proeja Transiarte propõe-se a integrar a Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. Levando em consideração os argumentos do orientador e também o meu interesse em assumir

esse novo desafio, aceito a mudança do objeto da pesquisa. O objeto inicial não deixa de ser investigado, já que a mestrandia Sttela Pimenta Viana o assume como projeto de pesquisa.

Por isso, inicio o texto citando a poesia do "encontro das águas". Este projeto de pesquisa emerge de um encontro de águas, uma síntese da minha história de vida, do meu processo formativo no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (2001 a 2005), do ingresso como servidora pública no Ministério da Educação no Proeja (2005 a 2009) e da existência na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília do grupo de pesquisa Proeja Transarte, que realiza uma pesquisa-ação na cidade de Ceilândia – Distrito Federal.

A temática central, objeto de investigação dessa pesquisa, é aproximação da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, por meio do Projeto Proeja Transarte, realizado desde 2007 em duas escolas de Ceilândia, o Centro de Ensino Médio 03 e o Centro de Educação Profissional.

São vários os aspectos que podem ser abordados para aprofundamento da aproximação Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Neste trabalho escolho aprofundar o olhar dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos sobre a proposta do Projeto Proeja Transarte. A grande questão do trabalho é: quais as significações e indicações de estudantes que vivenciam o Proeja Transarte-UnB do Centro de Ensino Médio 03 (CEM 03) e do Centro de Educação Profissional de Ceilândia (CEP), à possível construção de um itinerário formativo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional? A escolha de aprofundar o olhar e a voz dos estudantes revela a opção político-pedagógica da pesquisa baseada, fundamentalmente, na perspectiva freiriana de educação:

[...] 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).

Entendo que os sujeitos da EJA não são “meros pacientes” do Projeto Proeja Transarte. Têm algo a dizer e a decidir. São sujeitos. São protagonistas. São fundamentais no processo dessa ação-reflexão-ação, que se propõem à construção do itinerário formativo entre a EJA e a EP. Ouvi-los, problematizá-los é um passo

importante para construção de uma proposta de curso que realmente vá ao encontro dos sujeitos jovens e adultos.

Eu, educanda-educadora-pesquisadora, insiro-me nessa roda. A roda já está girando. Quero participar. Coloco o meu dedo de prosa. Trago no meu coração o meu “saber de experiência feito” e a abertura para o novo, o desconhecido. Coloco-me como *O Mestre Ignorante*, de Ranciere (2004), disposta a aventurar-me por novos mares, nunca dantes navegados. O medo está presente, mas não é imobilizador. Avanços e recuos fazem parte do caminho. Questiono-me, mas como participar? Não sou artista. Não entendo de tecnologia. Não conheço Ceilândia. Não tenho respostas, apenas questões, e são essas que me impulsionam a caminhar. Assumo, entrego-me, dedico-me. Comprometo-me com o projeto, simplesmente, alegremente, como a educanda-educadora-pesquisadora, Julieta.

## **2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988**

Para contextualizar os temas que dialogam com o objeto desta pesquisa, decido realizar um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional a partir da Constituição de 1988. Essa breve retrospectiva ao longo das décadas de 80, 90 e do século XXI, é importante para compreender as origens das discussões e debates que abordam essas duas modalidades de ensino, bem como os caminhos trilhados por elas até chegarem ao Proeja.

A proposta deste capítulo é pontuar alguns marcos ideológicos, econômicos, sociais e normativos, seja no âmbito governamental, seja no da sociedade civil organizada, que influenciam os rumos das políticas relacionadas a essas duas modalidades de ensino após a Constituição de 1988, desaguando, em 2005-2006, no Proeja. Não tenho a pretensão de realizar uma análise histórica profunda dessas duas modalidades de ensino. Para aprofundamento, remeto o leitor aos autores com os quais dialogo neste capítulo. Os autores escolhidos são indicações importantes e fundamentais para estudos que pretendem aprofundar a constituição histórica dessas duas modalidades de ensino.

### **2.1 A Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na década de 80**

Segundo Oliveira (1997), a década de 80 é um período de forte efervescência política, decorrente do processo de redemocratização da sociedade brasileira, após o período de ditadura militar-civil. Democratização que se concretiza por meio de ações em âmbito político, tais como as citadas por Vieira (2006, p. 235-236):

[...] pluripartidarismo, a campanha pelas eleições diretas, a assembleia nacional constituinte, a movimentação em torno da elaboração de uma nova LDB, a emergência de movimentos sociais e de um novo sindicalismo criara um clima de efervescência na sociedade brasileira.

Na contramão do avanço político, economicamente, a sociedade brasileira enfrenta sérios problemas econômicos e sociais. É um período de alta da inflação, desemprego e aumento da desigualdade social, conforme destacado por Oliveira (1997, p. 50):

No entanto, o contexto brasileiro do ponto de vista econômico e social está marcado por uma grande crise (a inflação, o esgotamento da dívida interna

e externa, os desmandos governamentais, a corrupção, a recessão que gera o desemprego, a fome, a miséria). A economia que vinha desempenhando no sentido crescente, embora a maioria não usufruísse dos resultados do progresso econômico, diminui acentuadamente o nível de crescimento ao longo da década de 80.

Nesse cenário de redemocratização da sociedade brasileira e também de crise econômica emergem as principais discussões sobre Educação e, particularmente sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, Vieira (2006, p. 263) registra que o processo de redemocratização da sociedade contribui para uma mudança significativa que propicia um ambiente, “político-cultural favorável para que as redes públicas de ensino começassem a romper com a concepção compensatória presente no ensino supletivo resgatando a herança dos movimentos de educação e cultura popular.” Nesse contexto, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) criado e mantido pelo governo militar-civil, é extinto e substituído pela Fundação Educar. Há uma descentralização técnica e financeira das ações para a Educação de Jovens e Adultos. O governo federal passa apoiar ações das prefeituras e das instituições da sociedade civil, contrapondo a centralização pedagógica e financeira realizada pelo Mobral no governo militar-civil.

Essa mudança oportuniza a divulgação de práticas pedagógicas e populares de Educação de Jovens e Adultos: “experiências realizadas pela sociedade civil baseada nos pressupostos da educação popular ganham visibilidade influenciam programas desenvolvidos em comunidades e na rede pública de ensino” (VIEIRA, 2006, p. 264). Para essa autora, “a renovação das práticas pedagógicas refletiu-se de forma positiva na mobilização em torno da Assembleia Constituinte” (VIEIRA, p. 264). Mobilização composta por educadores, estudantes, políticos, associações da sociedade civil que contribui sobremaneira para a conquista e inserção orgânica da Educação de Jovens e Adultos na Constituição de 1988, conforme artigo 208, que estende a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito aos que a ele não tiveram acesso na idade apropriada:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

**I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]** (BRASIL, 1988, grifo meu).

Compreende-se pelo artigo 208 que o acesso ao ensino fundamental é “direito subjetivo e que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público,

a sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (VIEIRA, p. 265). Outra conquista relevante, contida nas Disposições Constitucionais Transitórias, artigo 60, é o prazo de dez anos para que se concentrem esforços na eliminação do analfabetismo no Brasil. Duas conquistas legais na Constituição de 88 que parecem ser a grande marca deixada pela Educação de Jovens e Adultos na década de 80. Vale salientar, porém, que ainda hoje, em 2011, 23 anos após a promulgação da Constituição de 1988, essa meta ainda não foi atingida. Pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009, no Brasil ainda existem 14,1 milhões de pessoas de 15 anos ou mais consideradas analfabetas.

No que tange à Educação Profissional no período de redemocratização do estado brasileiro, Silva (2010, p. 40) pontua que as políticas públicas direcionadas para a área configuram-se “como fragmentadas e descontinuadas do ponto de vista do educando brasileiro [...] contudo, do ponto de vista político, foram coordenadas para atendimento às demandas do mercado de trabalho”. Herança ainda da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabelece a profissionalização universal e compulsória para o então denominado ensino secundário, hoje, chamado ensino médio.

Coadunando com o pensamento de Silva (2010), Manfredi (2002) salienta que a ideia de profissionalização universal e compulsória estabelecida pela Lei n.º 5.692/71 que perdura até início dos anos 80 ocorre em um momento em que o País objetiva participar da economia internacional, delegando ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de empregos.

Em 1982, a Lei n.º 5.3962/71 é modificada pela Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982. Para Castioni (2010, p. 184), essa alteração legal traz “consequências ambíguas, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau ao substituir a expressão “qualificação para o trabalho” para “preparação para o trabalho”. O mesmo autor complementa que com a nova lei “as escolas de segundo grau reverterem suas ‘grades curriculares’ e passam a oferecer apenas o ensino acadêmico, às vezes, acompanhado de um arremedo de profissionalização” (CASTIONI, 2010, p. 185). Arremedo de profissionalização aligeirado da formação básica e com a pretensão de atender às demandas do mercado de emprego.

Ao final da década de 80, iniciam-se também as discussões para elaboração da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDBEN, atendendo ao dispositivo constitucional que delega à União a competência privativa de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Um projeto inicial, o Projeto de Lei n.º 1.258/88, elaborado pelo deputado Octávio Elísio, PSDB/MG, é enviado à Comissão de Educação da Câmara em novembro de 1988, com 83 artigos para regulamentação dos artigos que tratam da Educação. Para Oliveira (1997), o projeto original do deputado Octávio Elísio é baseado em um estudo elaborado pelo professor Dermeval Saviani, professor titular do Departamento de Filosofia e História de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp), e nas sugestões preparadas pelos professores Jacques Velloso, professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e Luiz Antônio Cunha, professor titular de Sociologia de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Dentre as teses que embasam este projeto, destaca-se:

[...] a tese da politécnica, que busca dar uma outra direção ao ensino de 2.º grau. A proposta da politécnica, como uma forma de se organizar o 2.º grau, permitia que a discussão em relação ao lugar e papel do ensino de 2.º grau no conjunto do sistema nacional de educação pudesse ser mais precisamente colocada e abordada pelos educadores. (SAVIANI, 1990, p. 9 *apud* OLIVEIRA, 1997 p. 33-34).

Tese da politécnica baseada em um projeto educativo que tem o trabalho como princípio educativo, que possibilite não só a técnica, mas também a compreensão científica do objeto de estudo. Pretende-se com essa tese romper com a lógica fragmentada de uma Educação Profissional que se propõe apenas a treinar o estudante para realização de uma tarefa específica para o mercado de empregos. A proposta apresentada pelo deputado Octávio Elísio é embasada em princípios que rompem com a formação profissional desvinculada da educação básica. Técnica, sim. Somente ela, não. Fazer e pensar juntos.

Oliveira (1997) pontua que um intenso debate nacional, coordenado pela Comissão de Educação da Câmara, inicia-se na elaboração da LDBEN. Nesse cenário, destaca-se a presença do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) representando a sociedade civil organizada nas discussões da LDBEN.

Em 1991, conforme análise de Oliveira (2007), 26 entidades nacionais, integram o FNDEP, entre as quais as de natureza científica: Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional de Pós-Graduação e



Pesquisa em Educação (Anped), Agência Nacional de Desenvolvimento Empresarial (Ande), Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Conferência Brasileira de Educação (CBC); as de especialistas em educação: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (Fenoe) e Federação Nacional dos Supervisores Educacionais (Fenase); as de caráter sindical: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura (CNTEEC), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra); as de secretários estaduais de Educação e dirigentes municipais de Educação: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); as de reitores Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub); as estudantis União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG); além da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Confederação Nacional das Associações de Moradores (CONAM), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe). Os princípios defendidos pelo FNDEP são proclamados em um manifesto que possui seis grandes preceitos:

- 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 salarial nacionalmente unificado (FNDE, MANIFESTO *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 67, grifo meu).

Nesse manifesto, a sociedade civil organizada, representada pelo FNDEP, reivindica aos legisladores da Lei de Diretrizes e Bases contemplar a Escola Unitária, como organização didático-pedagógica tendo o trabalho como princípio educativo.

A Escola Unitária representa neste contexto a 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, independentemente 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.

Finalizo a década de 80, destacando o estabelecimento de conquistas legais importantes para a Educação de Jovens e Adultos, ao tornar-se constitucionalmente oferta obrigatória pelo Estado. Outro ponto relevante é o resgate das iniciativas de educação popular que haviam sido negadas pelo regime militar-civil. No que se refere à Educação Profissional, prevalece a lógica de profissionalização para o mercado de empregos – um “ensino acadêmico [...] acompanhado de um arremedo de profissionalização” (CASTIONI, 2010, p. 185).

Por outro lado, o projeto da LDBEN que caminha no Congresso Nacional apresenta princípios em defesa de um projeto educativo que tenha o trabalho como princípio educativo, possibilitando o diálogo entre as técnicas necessárias, as atividades do trabalho e o acesso aos conhecimentos científicos necessários para compreensão do objeto de estudo.

## **2.2 Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na primeira metade dos anos 90**

Nas eleições de 1990, o presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) é eleito e há uma mudança significativa dos representantes da sociedade na Câmara Legislativa. Para Oliveira (1997), essa mudança representa um retrocesso ao caminho que vinha sendo construído do projeto de LDBEN na década de 80. O presidente eleito é adepto à fórmula “o mercado é a solução”, e o quadro partidário

da Câmara dos Deputados está composto hegemonicamente por representantes dos empresários ligados aos interesses de setores privatistas.

Vale salientar o contexto socioeconômico do Brasil na década de 90. A lógica neoliberal começa a dominar os programas e projetos públicos brasileiros. Segundo Oliveira (1997, p. 143) “o neoliberalismo nasce logo após a II Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, onde imperava o capitalismo e constitui-se numa reação teórica e política forte contra o Estado intervencionista e de Bem Estar.”

Dentre os princípios básicos dessa corrente ideológica, destacam-se o da liberdade e da primazia do mercado sobre o Estado; o do individual sobre o coletivo e, derivadamente, o do Estado Mínimo, ou seja, aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos. Anderson (1995), ao caracterizar o significado de um governo neoliberal, pontua que o governo de Margareth Thatcher na Inglaterra, de 1979 a 1990, é o pioneiro e o mais puro dentre os modelos neoliberais desenvolvidos no mundo.

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (ANDERSON, 1995, p. 2).

Especificamente, no Brasil, a ideologia neoliberal ganha força na década de 90, e isso emerge nas ações políticas do então presidente Fernando Collor de Melo, que teve como projeto de governo:

1- a política antiinflacionária; 2- a diminuição do papel do Estado, promovendo uma irrefletida e desastrada reforma administrativa; 3- a política de liberalização comercial voluntarista, na medida em que o país não dispunha de estudos setoriais sobre a situação produtiva nacional face à concorrência internacional; 4- a tentativa de renegociar a dívida externa só concluída em 1992; 5- a política agrícola de corte de subsídios, imediatamente eliminada devido ao desastre que causou à safra 1990-1991 (CANO 1993, p. 54-55 *apud* OLIVEIRA, 1997, p. 157).

No que tange à Educação de Jovens e Adultos, segundo Vieira (2006), há uma forte tendência à municipalização do atendimento escolar da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental devido à extinção da Fundação Educar (órgão responsável por fomentar as políticas e ações de Educação de Jovens e Adultos em âmbito nacional). A extinção da Fundação Educar, realizada pela Medida

Provisória 251, de março de 1990, é consequência do segundo princípio do governo Collor, destacado por Cano (1993 *apud* OLIVEIRA, 1997, p. 157) como “diminuição do papel do Estado, promovendo uma irrefletida e desastrada reforma administrativa”. Para Vieira (2006, p. 284), “o processo de municipalização da EJA resultou mais da omissão dos entes federais e estaduais de governo do que de uma política coordenada de descentralização”.

Em relação à Educação Profissional, durante o Governo Collor, destaca-se o comentário realizado por Manfredi (2002, p.105) sobre corte dos incentivos fiscais para a oferta de Educação Profissional: “Os incentivos fiscais concedidos por esta lei foram suspensos por medida provisória do presidente Fernando Collor de Mello, em 1990”. A norma citada por Manfredi (2002) é a Lei n.º 6.297/75, que dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências.

Na contramão do não compromisso do governo brasileiro com a Educação de Jovens e Adultos, internacionalmente, em 1990, o Brasil e mais 154 governos assinam a Declaração Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, comprometendo-se com a “garantia de uma educação básica para crianças, jovens e adultos, independentemente de sexo, etnia, classe social, religião e ideologia”. (BRASIL, 2004, p. 7). Em resposta ao compromisso de Jomtien e às disposições constitucionais transitórias, artigo 60, que estipula o prazo de dez anos para a eliminação do analfabetismo, no Brasil, é realizada uma intensa mobilização nacional. Encontros, debates e seminários envolvendo comissões municipais, estaduais, nacionais e setores da sociedade civil são realizados em torno do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Porém, na avaliação de Vieira (2006), o PNAC representa uma resposta insuficiente para os objetivos pretendidos:

[...] enquanto essa mobilização se processava, o que predominou foi a prática clientelista no repasse dos recursos da União [...] o PNAC revelou-se uma resposta tosca para as atividades do ano internacional da alfabetização. Com o *impeachment* do Presidente da República, suas atividades foram paralisadas e não houve continuidade no governo Itamar Franco (VIEIRA, 2006, p. 283).

No início da década de 90, na avaliação de Oliveira (1997, p.199), “a crise e a instabilidade econômica [...], juntamente com os constantes escândalos e denúncias de corrupção do governo Collor, provocam a instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI”. Dessa CPI, resulta no *impeachment*, cassação do

mandato do chefe do Poder Executivo, encerrando esse governo em 30 de setembro de 1992.

Após o *impeachment* do presidente Collor, assume a presidência Itamar Franco (1992-1994), no denominado mandato tampão. Com esse presidente é desencadeado o Plano Decenal de Educação para Todos visando possibilitar a oportunidade de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos com baixos níveis de escolaridade. Na leitura de Pereira (2011), ele vislumbra que essas metas estão relacionadas ao cumprimento das metas estabelecidas em Jomtien em 1990. Ratificando a análise de Vieira (2006), Pereira (2011, p. 47) afirma: “Esta política, contudo, se mostrou limitada pela ausência de clara previsão orçamentária, bem como meios e recursos necessários para o alcance de suas metas”.

### **2.3 A Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na segunda metade dos anos 90**

Em 1996, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso-FHC, é aprovada a LDBEN, com base em um projeto substitutivo apresentado pelo senador Darcy Ribeiro. Na tese de Oliveira (1997), esse projeto não representa o intenso debate realizado ao longo de oito anos com a sociedade civil:

Embora o substitutivo apresentado pelo senador Darcy Ribeiro tenha sido aperfeiçoado em alguns aspectos, perde-se conteúdo [...] perde-se um trabalho desenvolvido de forma democrática e aprova-se um substitutivo que define a sociedade política como autoridade educacional, inserido no quadro da política educacional brasileira calcada no projeto neoliberal de Estado [...] (OLIVEIRA, 1997, p. 343),

Substitutivo calcado no projeto neoliberal, que é base para o desenvolvimento das políticas de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na segunda metade da década de 90.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, em 1996, a LDBEN reafirma o direito da oferta obrigatória pelo Estado da Educação de Jovens e Adultos, conforme artigo 4.º:

Art. 4.º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, **inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria**; [...] (BRASIL, 1996, grifo meu).

Por outro lado, nesse mesmo ano, concomitante à aprovação da LDBEN tramita no Congresso Nacional a Emenda Constitucional 14/96, que resultou na Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Para Vieira (2006, p. 284), a aprovação dessa emenda representa um retrocesso nas conquistas já garantidas pela Constituição de 1988: modifica-se o artigo 208 da Constituição Federal, retirando a obrigatoriedade do ensino fundamental dos que a ele não tiveram acesso na idade apropriada e mantendo apenas a garantia da sua oferta gratuita; supre-se, no artigo 60, das Disposições Constitucionais Transitórias, o compromisso com a erradicação do analfabetismo no prazo de dez anos; reduz-se o percentual de 50% para 30% dos recursos a que se refere o artigo 212, destinado à erradicação do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental; e, por fim, cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

O Fundef, embora destinado ao ensino fundamental, é vetado, pelo então presidente, para o financiamento que se refere ao repasse de recursos para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com essas restrições, enfraquece e compromete-se sobremaneira a priorização da oferta de Educação de Jovens e Adultos nesse período.

Para combater o analfabetismo, em 1996 é lançado oficialmente o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que fomenta a formação de parceria público-privada para oferta de cursos de alfabetização para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Dentre as observações realizadas, encontra-se a questão da falta de continuidade dos estudantes da EJA no processo de escolarização, já que, para além do recurso da alfabetização, não há outro financiamento garantindo essa oferta educacional nos sistemas públicos de ensino, que fica relegada ao assistencialismo, à boa vontade, ao voluntariado e à solidariedade da população. Outro ponto também observado é referente ao repasse de recurso para esse programa. “Os recursos executados até 2002 pelo governo federal estão nas mãos de uma única organização não governamental a Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS).” (BRASIL, 2009b, p. 25).

Além do PAS, outro programa do governo federal que se propõe a trabalhar com a Alfabetização de Jovens e Adultos, é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), iniciado em 1998, coordenado pelo Instituto Nacional de

Reforma Agrária (Incra), em parceria com as universidades brasileiras e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Segundo Di Pietro (2000, p. 243), a articulação interinstitucional envolvendo governo federal, instituições de ensino superior, sindicatos e movimentos sociais do campo é uma das singularidades trazida pelo Pronera à época de sua constituição, "[...] guarda a singularidade de ser um programa do governo federal gestado fora da arena governamental: uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)".

O Pronera propõe-se a atender distintos níveis e modalidades de ensino para as pessoas jovens e adultas, a saber: "alfabetização, escolarização fundamental, qualificação técnico-profissional, formação de professores nos níveis médio e superior, mas o principal deles também é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados" (DI PIETRO, 2000, p. 256). O principal objetivo é erradicar o analfabetismo no meio rural, mas não somente isso. Propõe-se também a constituir outros níveis de formação para os sujeitos jovens e adultos assentados.

Concordando com Di Pietro (2000, p. 256), o Pronera desponta no cenário brasileiro como uma resposta do governo federal "às pressões de um movimento social organizado dotado de grande capacidade de mobilização, pressão e articulação política com outros segmentos da sociedade civil". Além disso, Di Pietro (2000, p. 256) também conclui que ele atende aos objetivos de "viabilizar economicamente a reforma agrária frente as dificuldades impostas pelas políticas macroeconômica e agrícola adotadas pelo governo central". As políticas macroeconômicas destacadas por essa autora dizem respeito às políticas neoliberais iniciadas pelo presidente Collor e continuadas na década de 90, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Internacionalmente, em julho de 1997, o Brasil é convidado a participar da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confinteia), em Hamburgo, na Alemanha, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Em preparação a essa conferência são "realizados em todo o país vários encontros estaduais, três regionais e um seminário nacional, com a participação de representantes do setor público de educação, universidade, organizações não governamentais, Sistema S e outros [...]" (BRASIL, 2004b, p. 11). Esse movimento internacional fomenta uma discussão nacional sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Na V Confinteia, é reafirmado o direito à educação e o direito a aprender por toda a vida. Conforme item 02 da Declaração de Hamburgo: “A educação de adultos, dentro deste contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI” (BRASIL, 2004, p. 41). Os encaminhamentos dessa conferência fortalecem no Brasil um espaço de mobilização da sociedade civil denominado Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (Fóruns EJA) com o objetivo de construir coletivamente uma política pública de Educação de Jovens e Adultos. O Fórum EJA do Estado do Rio de Janeiro inaugura, em 1996, pioneiramente, uma nova versão de movimento social, cuja história tem início com a convocação da Unesco para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Confinteia. Em 2011, os fóruns já estão constituídos em 26 estados e no Distrito Federal.

Dessas discussões, junto à sociedade civil organizada, sobre a Educação de Jovens e Adultos, resultam a publicação do Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a EJA; a publicação da Resolução CNE/CBE n.º 01/2000; e as 26 metas dedicadas à EJA do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O PNE é um instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino.

Na avaliação de Machado (2009), essas legislações reforçam a concepção da EJA como modalidade da educação básica, com especificidade e identidade próprias, superando, pelo menos em nível regulamentar, a visão compensatória, assistencialista e infantilizada da EJA consolidada historicamente. Ao referir-me à terminologia “infantilizada” remeto à transferência e reprodução da alfabetização /educação realizada para as crianças aos jovens e adultos. O reconhecimento da identidade própria da EJA vai de encontro a essas práticas de infantilização.

Apesar dos avanços nas concepções e atos normativos, os vetos do governo federal ao financiamento da EJA prejudicam os direitos conquistados em lei. Somente em 2001, segundo Machado (2009), pressionado pelos governadores das Regiões Norte e Nordeste a solucionar os problemas relativos às dificuldades de manutenção de matrícula da EJA, o governo federal cria o Programa Recomeço regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da Resolução CD/FNDE n.º 10, de 20 de março de 2001. À época, este



programa destinava-se aos Estados do Norte, Nordeste e aos municípios com baixos índices de desenvolvimento humano (DI PIETRO, 2005).

No que diz respeito à Educação Profissional o MEC estabelece a reforma da Educação Profissional por meio do Decreto n.º 2.208 de 17 de abril de 1997, que regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96.

Para Manfredi (2002, p. 114), “a reforma de ensino médio e profissional implantada nas duas gestões do governo FHC é fruto de um processo histórico de disputas político-ideológicas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira.” Ainda, para Manfredi (2002), existem quatro grandes projetos em discussão, sendo dois no âmbito do Estado – do Ministério do Trabalho e do Ministério da Educação –, e dois no âmbito da sociedade civil organizada – o de educadores e de organizações populares e sindicais e o de empresários industriais.

No âmbito do Estado, o projeto do Ministério do Trabalho, coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, desenvolve o Plano Nacional de Educação Profissional que, na avaliação de Manfredi (2002, p.115), “há em tal projeto a negação da dicotomia entre a Educação Básica e Educação Profissional e da sobreposição ou substituição da segunda pela primeira”. Por outro lado, o projeto do Ministério da Educação, elaborado pela Secretaria Nacional do Ensino Técnico (Senete), pelo relato de Manfredi (2002, p.118), “não fortalece a integração da Educação Básica e da Educação Profissional”.

No âmbito da sociedade civil, o projeto de educadores e de organizações populares tem como base a articulação do FNDEP, presente na Assembleia Constituinte e na elaboração da nova LDBEN. Segundo Manfredi (2002, p. 119), a proposta desse grupo defende a criação “da escola básica unitária sustentada pela justificativa de construção de um sistema de educação nacional integrado que propicie a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura”.

O projeto apresentado pelos empresários industriais aproxima-se da proposta do Ministério da Educação ao defender “aumento da escolaridade básica, da melhoria qualitativa da escola pública de nível fundamental e da reformulação e ampliação do atual sistema de ensino profissional não questionando sua natureza dual” (MANFREDI, 2002, p. 128). A natureza dual refere-se à separação da Educação Profissional da educação básica.

É em meio às disputas estabelecidas entre esses quatro projetos, com consensos e dissensos, que é instituída a reforma da Educação Profissional por

meio do Decreto n.º 2.208/97. Com esse Decreto, estabelecem-se os níveis adquiridos por essa modalidade de ensino:

Art. 3.º A Educação Profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

Kuenzer e Ferretti (1999 *apud* MANFREDI, 2002, p. 134) são contrários à reforma, pois julgam que:

1- Repõe a dualidade estrutural, não reconhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores, demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita e defendida por empresário, trabalhadores e governos; 2- Supõe ruptura entre o acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a ideia de duas redes, para acadêmicos e para trabalhadores, ao melhor estilo taylorista, que separa dirigentes de especialistas, concepção que hoje é questionada até pela organização capitalista de produção.

Concordando com Kuenzer e Ferretti (1999), compreendo que a organização da Educação Profissional estabelecida pelo Decreto n.º 2.208/97, básica, técnica e tecnológica, “repõe a dualidade estrutural” do capitalismo, que separa os detentores do capital dos detentores da força de trabalho. Em outras palavras, os detentores do pensar e da ciência dos detentores do fazer e da técnica. Nesse raciocínio, os trabalhadores são considerados destituídos de pensar, apenas treinados para execução de tarefas específicas, “ao melhor estilo taylorista”.

Apesar dos posicionamentos contrários à reforma, principalmente no que se refere à importância da educação básica para formação científico-tecnológica, em 1999, aprofundando os fundamentos desse decreto, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Profissional de nível técnico, por meio da Resolução CNE/CBE n.º 4, de 8 de dezembro de 1999.

Em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2001, Manfredi (2002, p. 297) pontua a “existência de grande déficit no âmbito da Educação Profissional”. Para essa autora, essas omissões e silêncios não são casuais, mas “expressam uma tendência do Estado em se desobrigar, cada vez mais, dessa modalidade de educação, estabelecendo, mediante parcerias, a transferência da execução para as

entidades da sociedade civil e, especialmente, o Sistema S." (MANFREDI, 2002, p. 298).

Essa posição do Estado vai ao encontro das recomendações do Banco Mundial na configuração das políticas educacionais adotadas pelo Estado brasileiro:

[...] o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o ensino fundamental, deixando de investir em Educação Profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal [...] (BANCO MUNDIAL, 2007 *apud* MANFREDI, 2002, p.136).

Com esse fundamento de ajuste fiscal, a Educação Profissional é considerada de elevado custo para ser financiada pelo Estado brasileiro. Vale destacar ainda que, na década de 90, dentre os programas do governo federal vinculados à Educação Profissional com proximidade com a Educação de Jovens e Adultos está o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (Sefor/MTb), elaborado em 1995 e financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Di Pietro (2005, p. 206) destaca que o "Planfor não é um programa de ensino fundamental e médio, destacando-se original e prioritariamente a qualificação profissional da população economicamente ativa". Contudo, ante os indicadores do Planfor, que apontavam que os resultados dos esforços de qualificação profissional eram limitados pela reduzida escolaridade dos cursistas, a partir de 1997, é incorporado a esse plano o Programa de Elevação de Escolaridade do Trabalhador (Proler), "mediante a oferta de cursos supletivos de ensino fundamental e médio, necessariamente articulados a programas de qualificação profissional" (DI PIETRO, 2005, p. 216). Di Pietro (2005) destaca que essa articulação do Planfor com a educação básica não acontece por meio do sistema público, mas por iniciativas da sociedade civil organizada, já que havia um distanciamento na Esplanada entre as políticas do Ministério do Trabalho e do Ministério da Educação.

Outro ponto apresentado por Di Pietro (2005) sobre o Planfor diz respeito aos princípios desse plano que são, predominantemente, relacionados ao atendimento às demandas do mercado de emprego. "O Planfor comporta um modelo gerencial cujas características de agilidade, dinamismo e flexibilidade relacionam-se à racionalidade instrumental e à lógica dos agentes do mercado" (DI PIETRO, 2005, p. 219); racionalidade instrumental consubstanciada em uma qualificação focada no treinamento dos estudantes.

Na década de 90 fazem parte do processo histórico de constituição da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional avanços e retrocessos. A EJA é assumida como modalidade de ensino na LDBEN. O recurso para a modalidade é vetado pelo Presidente da República. As conquistas legais da década de 80 retrocedem. Avança-se nos pareceres e resoluções que regulamentam a EJA. A política de alfabetização de jovens e adultos é realizada por meio de parcerias público-privada. O Pronex emerge a partir de uma pressão política do MST. Fortalece-se no Brasil o movimento dos fóruns de EJA. Separa-se o ensino médio da Educação Profissional. A Educação Profissional é considerada de alto custo para o governo. O Planfor apresenta-se como uma formação profissional para atendimento às demandas do mercado de emprego, buscando aproximações com a Educação de Jovens e Adultos como alternativa para superar as limitações educacionais dos sujeitos que, para os gestores do Planfor, limitavam-se ao treinamento profissional.

## **2.4 A Educação de Jovem e Adulto e a Educação Profissional no século XXI**

Dando sequência ao processo histórico de constituição da EJA e da EP. em janeiro de 2003, assume a Presidência da República o presidente Luís Inácio Lula da Silva, permanecendo até dezembro de 2010.

Dentre as políticas federais realizadas para fomento à Educação de Jovens e Adultos, destaca-se a continuidade do Programa Recomeço, que muda a sua nomenclatura para Programa Fazendo Escola. Amplia-se também a cobertura desse programa, conforme ressalta Machado (2009, p. 23), “não fará distinção entre Estados e municípios por índice de desenvolvimento humano (IDH), passando a universalizar o apoio a todos os que têm matrícula em EJA”. Avanço considerável, tendo em vista que prevê um aporte de recurso para EJA que até então não é contemplada pelo Fundef.

Na alfabetização, continua o fomento por meio de um programa. Muda-se também a nomenclatura para Programa Brasil Alfabetizado, ofertado nacionalmente por instituições de ensino superior, organizações não governamentais (ONGs), Estados e Municípios. Com a Resolução FNDE/CD n.º 45, de 18 de setembro de 2007, define-se que o repasse de recurso do Programa Brasil Alfabetizado está

restrito a Estados, Distrito Federal e Municípios, não chegando às instituições de ensino superior e organizações não governamentais.

Destaca-se no período do governo Lula, em 2004, a criação Secad na estrutura do Ministério da Educação, em 2011, denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi).

Em 2004, dentre as articulações importantes realizadas pela Secad, atualmente Secadi, está a recomposição da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cenaeja), composta por vários segmentos da sociedade civil e do Estado. Conforme definido no Decreto n.º 6.093, de 24 de abril de 2007, a Cenaeja [...]

Art. 14. [...] tem caráter consultivo, de forma a assegurar a participação da sociedade no Programa, assessorando na formulação e implementação das políticas nacionais e no acompanhamento das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2007).

A Cenaeja tem como objetivo a ampliação do diálogo e discussão das políticas da Educação de Jovens e Adultos com a sociedade civil organizada. Conforme Portaria n.º 602, de 7 de março de 2006, compõe essa comissão representantes das seguintes instituições: Consed; Undime; Unesco; MST; Contag; Secad; CNTE; Secretaria de Educação Básica (SEB); representante dos fóruns da EJA; representante das universidades; representante dos movimentos com experiência em EJA; segmento indígena; segmento étnico-racial; segmento juventude; educação ambiental; ONGs com experiência em EJA

Outra ação relevante que parece coadunar com uma perspectiva coletiva de elaboração das políticas de Educação de Jovens e Adultos, é a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Criada em 2007, por intermédio da Resolução n.º 65, de 13 de dezembro de 2007, tem como objetivo central a articulação do poder público e da sociedade civil em favor da garantia do direito à educação dos jovens e adultos. Por meio de reuniões, repasse de recursos e videoconferências o MEC fomenta os governo estaduais e municipais a integrarem-se à sociedade civil organizada, criando pautas de discussão, mobilização e organização para superar os principais problemas enfrentados pela EJA na região.

Em 2006, com a finalização do prazo estabelecido para Fundef, o Congresso aprova a Emenda Constitucional n.º 53/2006, que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (Fundeb), posteriormente, regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007. Neste novo fundo, com duração de 14 anos, está incluído o financiamento à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos.

Ampliando a discussões sobre a EJA, em dezembro de 2009, o Brasil sedia a VI Confinteia, em Belém/Pará, de 1.º a 4 de dezembro de 2009. Evento para EJA em âmbitos nacional e internacional. Além da discussão nacional proporcionada por esse encontro, estão presentes representantes de 156 países, segundo dados divulgados pela Unesco. Conforme consubstanciado no Marco de Ação de Belém, assim denominado o relatório final da VI Confinteia, é reafirmado que a [...]

[...] aprendizagem ao longo da vida constitui uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (BRASIL, 2011, p. 3).

Com base nesse princípio de aprendizagem ao longo da vida, reafirma-se a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos como parte da caminhada, não ponto de chegada do processo de aprendizagem dos sujeitos "empoderando-os para que continuem a aprender ao longo da vida" (BRASIL, 2011, p. 8). Uma educação continuada que contribua para que os sujeitos jovens e adultos estejam em processo contínuo e permanente de aprendizagem, seja formal, seja não formal, seja informal, conforme aponta o mesmo relatório:

Aprendizagem e educação de adultos são uma resposta vital e necessária aos desafios com os quais somos confrontados. São componentes-chave de um sistema holístico e abrangente de aprendizagem e educação ao longo da vida que integra a aprendizagem formal, não formal e informal e que aborda, explícita ou implicitamente, tanto educandos jovens como adultos (BRASIL, 2011 p.17).

Em relação à Educação Profissional, em 2004, após um intenso debate com os Estados e a sociedade civil organizada, é instituído o primeiro marco normativo da Educação Profissional que reabre a possibilidade para implantação dessa modalidade integrada à educação básica, o Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2.º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394/96 e revoga o então vigente Decreto n.º 2.208/97. Com este novo decreto, no artigo 4.º, abre-se uma nova possibilidade de oferta de Educação Profissional integrada à educação básica, item não contemplado pelo Decreto n.º 2.208/97:

Art. 4º [...] § 1º articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Não se eliminam as demais formas instituídas pelo decreto anterior, a subsequente e a concomitante, porém abre-se a possibilidade para a integração que, até então, não está contemplada e, é a almejada para os que ainda estão no ensino fundamental. Assim, no art. 4.º, existem três possibilidades de oferta: integrada, concomitante e subsequente. A forma integrada reabre a possibilidade da formação integral: “Em termos ainda somente formais, o Decreto n.º 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queriam assegurar na disputa da LDB na década de 1980” (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 11). Essas disputas dizem respeito à tese da politécnica, tese baseada em um projeto educativo que tem o trabalho como princípio educativo, conforme destacado na contextualização da década de 80.

Nas disposições do Decreto n.º 5.154/2004, há uma atualização, por meio Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de fevereiro de 2005, das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a Educação Profissional técnica de nível médio. Essa resolução, porém, não altera a lógica central de construção dos cursos, formação profissional, de um lado, e formação geral do outro, permanecendo como orientação para a construção dos cursos de Educação Profissional as diretrizes encerradas na Resolução CNE/CBE n.º 4, de 8 de dezembro de 1999, que regulamenta o Decreto n.º 2.208/97.

Assim, apesar de o Decreto n.º 5.154/2004 contemplar a perspectiva integrada de educação, as diretrizes para sua operacionalização ainda estão vinculadas aos princípios do decreto anterior. Isso está explícito na nova resolução: "Art. 8.º ficam mantidas as Resoluções CNE/CEB n.º 03/98 e 04/99, com alterações introduzidas por esta resolução" (BRASIL, 2005).

Além das alterações nos atos normativos norteadores da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional, Pereira (2011) destaca como significativos os programas Escola de Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de

Jovens (Projovem) o Exame Nacional de Certificação de Competências em Educação de Jovens e Adultos (Encceja) e, finalmente, o Proeja. Nessa dissertação atendo-me, exclusivamente, ao Proeja, que faz parte do objeto desta investigação.

Na primeira década do novo milênio tem-se a permanência da oferta de alfabetização de jovens e adultos, por meio do programa Brasil Alfabetizado. O restabelecimento da Cenaaja, bem como de Agendas Territoriais de EJA que parecem indicar um movimento de abertura à sociedade civil organizada para contribuir com a elaboração das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. Em relação ao financiamento com o Fundeb, tanto a EJA como a EJA integrada à EP passam a ser contabilizadas por esse novo fundo da Educação. Na VI Confinteja, reafirma-se a aprendizagem ao longo da vida como um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação.

Em relação à Educação Profissional, institui-se o Decreto n.º 5.154/2004 revogando o Decreto n.º 2.208/97. As diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE para o ensino médio e para a Educação Profissional técnica de nível médio são alteradas, porém não alteram a lógica de fragmentação vigente e implantada com o Decreto n.º 2.208/97. Criam-se diversos programas, dentre eles o Proeja.

É em meio aos avanços e recuos, aproximações e distanciamentos, fortalecimento e enfraquecimento das políticas tanto de Educação de Jovens e Adultos como de Educação Profissional, nas décadas de 80, 90 e início do século, que emerge o Proeja como um espaço e uma possibilidade de encontro, integrado ou concomitante, da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional.

Nessa pesquisa, assumo a EJA e a EP como direito subjetivo do jovem e adulto trabalhador brasileiro e como modalidades de ensino com identidades próprias. Reforço o posicionamento em defesa de uma formação integrada do sujeito, ancorado na abertura legal do Decreto nº 5.154/04. Integração que se alinha a minha constituição enquanto ser humano: águas misturadas, emendadas e costuradas. Integração que vai ao encontro da proposta de pesquisa-ação do Projeto Proeja Transarte ancorada, fundamentalmente, na concepção de educação problematizadora e libertadora (FREIRE, 2005, p. 71).



### **3 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) que objetiva a integração de duas modalidades de ensino, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional.

Ancorado na abertura legal estabelecida pelo Decreto n.º 5.154/2004, é instituído o Proeja. O primeiro marco normativo específico do Proeja é a Portaria n.º 2.080, de 13 de junho de 2005, que dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (antes denominada Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ), pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) e pelas escolas vinculadas às universidades federais. Antes da data de publicação da Lei n.º 11.892/2008, a denominação utilizada é Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, composta pelas escolas técnicas ou colégios técnicos vinculados às universidades federais, escolas agrotécnicas federais, escolas técnicas federais, pelos centros federais de educação tecnológica e pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Nesse texto, utilizo a terminologia Rede Federal ao me referir à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A Portaria n.º 2.080/2005 determina que todas as instituições federais de Educação Profissional ofereçam, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA. Porém, segundo Moura e Pinheiro (2009, p. 95):

[uma portaria não] poderia ir de encontro ao Decreto n.º 5.224/2004 que, à época, dispunha sobre os Cefets, estabelecendo em seu artigo primeiro que essas instituições são detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

A partir dessa observação, essa portaria é transformada integralmente no Decreto n.º 5.478/2005, que institui o Proeja no âmbito das instituições da Rede Federal. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), esse primeiro decreto é avaliado negativamente, principalmente no que tange ao estabelecimento de cargas horárias máximas. “Observamos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, a nosso ver, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1.098).

Além da carga horária, recebe também questionamentos relacionados às metas estipuladas pelo decreto de 10% de oferta obrigatória de cursos Proeja nas instituições da Rede Federal; à insuficiência de aporte financeiro do governo federal para implantação desse programa; à falta de compreensão dos profissionais da Rede Federal para a especificidade da Educação de Jovens e Adultos; à ausência de proposta político-pedagógica adequada a esse público; e à falta de quadros docentes de ensino médio, herança decorrente da reforma realizada pelo Decreto n.º 2.208/97, que ao não contemplar a integração da Educação Profissional com a Educação Básica, míngua os quadros docentes para essa última na Rede Federal.

Esses questionamentos se materializam nas análises realizadas por Moura e Pinheiro (2009, p. 96):

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

Moura e Pinheiro (2009, p. 96) também afirmam que a discussão nacional sobre o Proeja deveria ter sido “estudada, aprofundada, discutida e avaliada em espaços mais amplos, antes de vir à tona”. Após esses questionamentos e visando a fortalecer a implantação do Proeja, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação realiza um conjunto de oficinas pedagógicas com o objetivo de capacitar gestores federais para implantação do Proeja. Segundo Moura e Pinheiro (2009, p. 96), “nessa ação, também se produziu uma série de análises, reflexões e duras críticas relativas ao conteúdo e, principalmente, à forma de implantação do programa”.

Essas análises de Moura e Pinheiro (2009) são fundamentais para a revogação do primeiro decreto e instituição de um novo: o Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, que estabelece em âmbito federal, o Proeja.

Em relação à abrangência do programa, o primeiro decreto prevê apenas a oferta de cursos de educação técnica de ensino médio pelas instituições pertencentes à Rede Federal. O novo decreto amplia as possibilidades de abrangência do programa com a inclusão da terminologia “educação básica”. Assim, além do ensino médio, os cursos Proeja podem ser ofertados conjuntamente com o ensino fundamental. Outra mudança é a ampliação das instituições proponentes. No primeiro decreto somente a Rede Federal pode ser proponente. Com o novo decreto, há inclusão dos sistemas estaduais e municipais de ensino e das entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional como possíveis proponentes de cursos Proeja.

As cargas horárias também deixam de ser máximas e passam a ser mínimas, sendo 1400 horas para cursos de formação inicial e continuada com o ensino fundamental (ou) ensino médio; e 2400 horas para cursos técnicos com o ensino médio. Com o novo Decreto n.º 5.840/2006, mantém-se a obrigatoriedade de oferta de 10% das vagas da Rede Federal para o Proeja em 2006, com ampliação gradativa dessa oferta a partir do ano de 2007. Essa ampliação deve ser incluída no Plano de Desenvolvimento Institucional da Rede Federal, diferente do primeiro decreto (5.478/2005), que legislava que o percentual de ampliação da oferta Proeja na Rede Federal seria definido pelo Ministério da Educação.

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

Com o advento do Proeja, a Rede Federal é obrigada por decreto a ofertar cursos de Educação Profissional técnica de ensino médio para os públicos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (pedreiros, carpinteiros, cabeleireiras, vendedores, empregadas domésticas, donas de casa dentre outros) que possuem necessidades e especificidades educacionais próprias. Mudança

significativa no público atendido por essa Rede que, em sua maioria, são estudantes egressos do denominado “ensino regular”.

Conforme descrito por Silva e Santos (2007, p. 252), “com data de 13 de julho de 2006, sob o número 5.840, veio para movimentar a esfera das escolas públicas federais e para muitos como ‘Tsunamis’ o decreto que institui o Proeja”. Silva e Santos (2007) fazem uma metáfora entre o Proeja e os tsunamis. Para essas autoras, o Proeja causa na Rede Federal uma alteração significativa no público atendido por essas instituições, assim como os tsunamis (séries de grandes ondas marítimas geradas pelo repentino deslocamento da água do mar causada por terremotos, erupções vulcânicas ou deslizamentos marinhos). Metaforicamente, assim como os tsunamis, que causam grandes e repentinos impactos geográficos nas regiões que o atingem, a chegada do Proeja, também repentina, traz forte impacto e rejeições internamente na Rede Federal.

Não se pode negar, porém, o caráter de garantia de direitos desse programa, ao exigir a obrigatoriedade da oferta de cursos para o público jovem e adulto em uma rede pública como a Rede Federal. Além de expressar uma decisão política de garantia de direitos, o Proeja, epistemologicamente, está fundamentado em um projeto educativo com fundamentos político-pedagógicos humanos e democráticos, conforme documento base do programa:

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

Segundo 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, pretende-se romper com 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 pelos fundamentos político-pedagógicos do 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 a 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 provisoriedade 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).

Com base no Decreto n.º 5.840/2006 e nos documentos base do Proeja, a Setec/Mec indica cinco formas possíveis e distintas de organização dessa oferta educativa: 1- Educação Profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (24h); 2- Educação Profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (2400h); 3- Formação inicial e continuada integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos (14h); 4- Formação inicial e continuada concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos (14h); 5- Formação inicial e continuada integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (14h); 6- Formação inicial e continuada concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (14h). Todas essas formas, seja a concomitante, seja a integrada, devem ser edificadas, segundo Decreto Proeja n.º 5.840/2006, "a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais" (BRASIL, 2006).

O Proeja configura-se no cenário nacional como uma iniciativa de aproximação das áreas de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. É fundamentado na garantia de um direito e em fundamentos político-pedagógicos da "democracia, construção coletiva, emancipação humana, valorização dos diferentes saberes, escola vinculada à realidade dos sujeitos, autonomia, trabalho como princípio educativo" (BRASIL, 2009, p. 47).

A exigência da obrigatoriedade dos cursos na Rede Federal reafirma a importância da oferta educativa para o público jovem e adulto estar orgânica aos sistemas, não sendo paralela ou voluntária. Uma oferta realizada por professores efetivos, qualificados e reconhecidos pelo trabalho que realizam com os sujeitos da EJA.

Além das observações realizadas por Moura e Pinheiro (2009), um outro desafio que se pode apontar é a falta de capilaridade do Proeja nas redes municipais e estaduais de ensino, já que somente a oferta de vagas pela Rede Federal não abarca o atendimento à demanda da Educação de Jovens e Adultos que é muito elevada no país. Segundo dados da PNAD (2009), no Brasil, cerca de 80 milhões de pessoas de dez anos ou mais de idade não possuem o ensino fundamental completo. Incluem-se nesse montante, 15 milhões sem instrução e com menos de um ano de estudo, 20 milhões com um a três anos de estudo e 45 milhões com quatro a sete anos de estudo. Público potencial para a oferta de cursos Proeja integrado ao ensino fundamental ou ao ensino médio.

Por essas e outras razões, esta pesquisa investiga a implantação de um curso Proeja existente no Distrito Federal, que, à semelhança dos sistemas estaduais, possui dificuldades e especificidades próprias para a implantação do Proeja. Na contextualização sobre o cenário político da pesquisa, capítulo 4, apresento melhor essas dificuldades e especificidade para implantação do Proeja no DF.

Continuando a historicização do Proeja, nos próximos itens destaco ações realizadas pela Setec/MEC de 2006 a 2010 para implantação desse programa tanto em âmbito nacional como no Distrito Federal, lócus central desta investigação.

### **3.1 Ações do Proeja realizadas no período de 2006-2010 em âmbito nacional**

Analisando o site e os arquivos do Proeja da Setec/MEC, coordenadora nacional deste programa, as ações realizadas para implementação desta política, podem ser organizadas em repasse de recurso para abertura dos primeiros cursos Proeja ofertados nas redes federal e estadual; elaboração de documentos base da política; formação continuada (cursos de 120h a 240h); formação em nível *lato sensu*; formação em nível *stricto sensu*; financiamento de encontros e fóruns para discussão e divulgação da política; acompanhamento da evasão de estudantes nos cursos Proeja; financiamento da assistência estudantil para os jovens e adultos do Proeja matriculados na Rede Federal; e fomento à oferta de Proeja Formação Inicial e Continuada junto aos municípios.

Em 26 de outubro de 2005, o então secretário de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação, Eliezer Pacheco, encaminha aos dirigentes das instituições da Rede Federal o Ofício-Circular n.º 061 2005/CGSIFEP/DPAI/Setec/MEC, que trata do repasse de recursos para implantação dos primeiros cursos Proeja nas instituições federais. Atendendo a esse ofício, em 2006, ocorre a descentralização orçamentária de cerca de R\$ 6 milhões reais para fomentar a abertura dos primeiros cursos Proeja nas Instituições da Rede Federal.

Nessa mesma direção, são enviados ofícios diversos aos Estados convidando-os a participarem do programa. Junto aos Estados, são efetivados em torno de 12 convênios, totalizando a estimativa de um repasse no valor de R\$ 2.287.602,10.

A partir de 2007, são elaborados os três documentos base do Proeja – o técnico, o indígena e o de formação inicial e continuada –, que discutem os princípios, concepções e diretrizes gerais para a oferta de cursos Proeja.

No período de 2007 a 2010, são financiadas três versões de especializações em Proeja, um investimento de cerca de R\$ 23 milhões de reais, com atendimento a aproximadamente 10 mil profissionais, distribuídos em 35 polos de especialização, em 26 estados do país e no Distrito Federal. O objetivo desta ação é a formação *lato sensu* de profissionais para esta nova área de conhecimento que alia Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional.

Concomitantemente à oferta das especializações Proeja, muitos pesquisadores da Rede Federal que já possuem pós-graduação demandam da Setec/MEC cursos de formação com menor carga horária. Atendendo a esse pedido, são realizadas duas chamadas públicas – 2007 e 2008 – para oferta de formação de profissionais em cursos de 120 a 240 horas, curta duração, com um investimento estimado de R\$ 8,5 milhões, atendendo a 69 projetos em todo o Brasil e matrícula de cerca de 2 mil profissionais de educação a serem capacitados.

No que se refere à oferta *stricto sensu*, são investidos R\$ 3,6 milhões de reais por meio do Proeja/Capes/Setec, Edital 03/2006, que fomenta a produção científica de nove grupos de pesquisa espalhados por todo o Brasil, com uma estimativa de produção de 45 mestrados e 22 doutorados. Esse edital, lançado em outubro de 2006, é oriundo de uma parceria entre a Capes e a Setec, mais conhecido como Edital Proeja-Capes-Setec, possui como objetivo central [...]

[...] estimular no País a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes IES e/ou demais instituições enquadráveis nos termos deste Edital, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em Educação Profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área.

O intuito do edital é investir em produção de conhecimento nesta nova área que integra duas modalidades de ensino distintas, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Dentre as exigências, destaca-se a necessidade de estabelecimento de parcerias (redes ou consórcios) entre equipes de diferentes instituições de ensino superior ou entre estas e outras instituições de ensino e (ou) pesquisa, em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, em todo o Brasil são selecionados nove projetos de pesquisa, formados por redes ou consórcios de instituição, distribuídos pelos Estados do Paraná, Espírito Santo, São Paulo, Ceará, Pará, Goiás, Bahia, Minas Gerais, Maranhão, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal.

Conforme já descrito, no Distrito Federal e em Goiás, temos o Projeto 19. “O Proeja indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades do Proeja”, coordenado pela Universidade Federal de Goiás (instituição líder) e composto por uma parceria interinstitucional com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a Universidade Católica de Goiás e a Universidade de Brasília.



O objetivo central desta proposta, conforme projeto inicial, é “investigar os processos de implementação da Educação Profissional (EP) integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito do Proeja em Goiás e no âmbito da rede pública de ensino no Distrito Federal”.

Cada uma dessas instituições desenvolve subprojetos com objetivos e especificidades próprias. A Universidade Federal de Goiás e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás desenvolve o subprojeto 1: a constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – as experiências do Proeja em Goiás. A Universidade Católica de Goiás, o subprojeto 2: Agrupamentos e Culturas Juvenis: Espaços de Sociabilidade e de Formação, e a Universidade de Brasília o subprojeto 3: Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Buscando fomentar a troca de experiência entre os vários sujeitos da Rede Federal, a Setec/MEC financia encontros e fóruns de discussão locais e regionais. Realizam-se 15 eventos locais denominados Diálogos Proeja para a troca de experiências entre os diversos atores da instituição de ensino envolvidos com o Proeja – estudantes, professores, técnico administrativos e gestores. O aporte de recurso destinado aos encontros locais é de R\$ 500 mil reais. Após esses pequenos encontros e visando à ampliação regional da discussão, financiam-se oito encontros denominados Fóruns Regionais. Para os fóruns, são destinados cerca de R\$ R\$ 2.279.662,67. Nos fóruns regionais, participam 191 campi da Rede Federal na discussão do Proeja. Número significativo para a Rede Federal, que demonstra resistência à implantação dos cursos Proeja.

Para acompanhamento dos cursos Proeja na Rede Federal, a Setec/MEC, em 17 de janeiro de 2007, encaminha às instituições de ensino, o Ofício Circular n.º156 que solicita à instituição o preenchimento de um formulário para atualização de dados relativos às turmas Proeja de 2005 e 2006, incluindo as planejadas em 2006 e que têm início ainda em 2007. A coleta e a sistematização desse material possibilitam à equipe Proeja ter um panorama geral dos cursos em desenvolvimento na Rede Federal, diagnosticando o número total de estudantes matriculados e desistentes, número e área dos cursos ofertados, bem como o número de instituições que atualmente oferecem cursos Proejas.

Desse panorama geral da oferta de Proeja na Rede Federal, a Setec/MEC identifica que cerca de 30 instituições apresentam índice de evasão acima de 30%.

Diante deste problema, alguns técnicos da Setec/MEC elaboram uma proposta político-pedagógica-metodológica de acompanhamento dos cursos Proeja, o Projeto de Inserção Contributiva, inspirados na práxis de Reis (2011). O objetivo desse acompanhamento é identificar os fatores causadores da evasão do curso e, a partir de um diálogo com estudantes, professores e gestores, construir estratégias coletivas para superação desses problemas. Como consequência desse acompanhamento, a Setec/MEC encaminha cerca de dois milhões e trezentos mil reais para algumas instituições com alto índice de evasão. Esse recurso é utilizado para compra de materiais permanentes que podem contribuir com a melhoria dos cursos Proeja.

A partir de 2008 e, principalmente, em decorrência das demandas levantadas durante o Projeto de Inserção Contributiva que apontam para a necessidade de recurso financeiro para o jovem e o adulto terem condições básicas de permanência no curso, a Setec/MEC implanta a Assistência Estudantil ao Proeja. Os estudantes, considerados pela instituição impossibilitados em se manterem financeiramente no curso, passam a receber uma assistência financeira no valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais. Em 2008, 7.152 alunos são beneficiados, e o investimento da Setec/MEC é de R\$ 4.815.700,00. Em 2009, 14.207 alunos beneficiados, com investimento de R\$ 12.911.000,00. Em 2010, 23.992 alunos beneficiados com investimento de R\$ 21.027.300,00.

Em 2009, visando aproximar o Proeja dos municípios brasileiros, o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Pacheco, lança o Ofício-Circular n.º 40 GAB/SETEC/MEC em 8 de abril de 2009, denominado Proeja FIC. Com esse ofício, a Setec/MEC convida a Rede Federal para, em parceria com os municípios, realizar a oferta de cursos Proeja FIC, bem como a capacitação de profissionais do município e da Rede Federal. Para atender à demanda desse ofício são investidos cerca R\$ 16.219.231,28 para a oferta de 13.259 vagas para estudantes da EJA e seis mil vagas para formação de profissionais das redes municipais e federal.

Em relação às matrículas de Proeja FIC e Técnico, segundo dados do Relatório de Gestão da Setec/MEC, a Rede Federal, possui em 2006 cerca de 3.927 matrículas; em 2007, 5.592 matrículas; em 2008, 9.179 matrículas; em 2009, 12.260 matrículas; finalmente, em 2010, 26.259 matrículas. As matrículas são crescentes, porém ainda estão muito distantes de atenderem à demanda educacional existente no Brasil que, segundo dados da PNAD (2009), ainda há cerca de 15 milhões de

analfabetos e cerca de 65 milhões de pessoas de dez anos ou mais de idade com menos de sete anos de estudo, ou seja, com o ensino fundamental incompleto.

Após esse panorama geral do Proeja em âmbito nacional, o meu olhar volta-se agora para a política do Proeja no Distrito Federal. Como as ações do Proeja do Ministério da Educação são recebidas no Distrito Federal? Esse programa é assumido pelo governo local do DF? Quais as contradições, avanços e recuos, presentes nesse espaço? São questões que tento aprofundar no próximo item.

### **3.2 A política do Proeja no Distrito Federal**

Segundo dados da Setec/MEC, o total de recursos investidos nas ações Proeja, no período de 2006 a 2010, em todo o Brasil são da ordem de R\$ 90 milhões de reais. Os estados ou instituições federais interessados nas ações Proeja submetem propostas aos Editais da Setec/MEC, são avaliados e, se selecionados, recebem o recursos do governo federal. É de se estranhar, porém, que no período, 2006-2010, o Distrito Federal seja o quinto estado brasileiro a receber menos recursos do Governo Federal, totalizando R\$ 500 mil reais, atrás apenas do Amapá, Mato Grosso do Sul, Acre e Rondônia.

Vários fatores podem ter influenciado isso, porém destaco dois que me parecem mais prováveis. O primeiro é a divergência política entre o Governo do Distrito Federal, liderado por José Roberto Arruda – Democratas (DEM) (2007-2009) e o Governo Federal, liderado por Luís Inácio Lula da Silva – Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2010), exatamente o mesmo período de implantação das ações Proeja em âmbito nacional. O segundo pode ser decorrente da própria ausência no Distrito Federal de instituições de ensino pertencentes à Rede Federal, escolas obrigadas pelo decreto a ofertar cursos Proeja.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, a orientação política do Governo do Distrito Federal, no período de 2007 a 2009, é predominantemente de separação dessas duas modalidades de ensino. Concretizando esse posicionamento político, em 14 de setembro de 2007, é publicado o Decreto n.º 28.276/2007, que dispõe sobre transferência de entidades escolares para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal (SDCT/DF), e dá outras providências:

Art. 1.º Ficam a Diretoria de Educação Profissional e os Centros de Educação Profissional Centro de Educação Profissional de Brasília, de

Ceilândia e o de Saúde, unidades integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, transferidos para a estrutura orgânica da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal, vinculados à Subsecretaria de Projetos Especiais e Ensino Superior.

Conforme artigo primeiro, por meio deste decreto, tanto a Diretoria de Educação Profissional como o Centro de Educação Profissional passam a integrar a SDCT/DF. Em síntese, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, em nível macro na política do DF, estão divididas.

Possivelmente, agravando a situação do Proeja no DF, somente em 2007, por meio do Plano de Expansão da Rede Federal do Governo Federal, consolida-se a presença da Escola Técnica Federal de Brasília, posteriormente, em 2009, transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Com o instituto ampliam-se as possibilidades de implantação do Proeja, já que o governo federal pode realizar o repasse de recurso diretamente para essa instituição, independentemente da política vigente no Estado e(ou) Distrito Federal.

Por essas e outras possíveis razões, no período de 2006 a 2010, no Distrito Federal tem-se apenas quatro ações do Proeja. A ação pioneira, iniciada em 2007, é o Projeto Proeja Transiarte que acontece em Ceilândia-DF, no Centro de Ensino Médio 03 e Centro de Educação Profissional de Ceilândia.

A segunda são os cursos Proeja Técnico Informática e Administração do Centro de Educação Profissional de Ceilândia. Em 2009, com a institucionalização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília implantam-se no DF as primeiras turmas de especialização Proeja. Por fim, em 2010 o Instituto Federal é selecionado no edital do Proeja FIC.

Nos próximos itens descrevo as frentes Proeja existentes no DF e, no capítulo 4, aprofundo a ação pioneira do Proeja no DF, o Projeto Proeja Transiarte, lócus central da investigação.

### *3.2.1 O Proeja Técnico em Informática e Técnico em Administração do Centro de Educação Profissional de Ceilândia*

Em março de 2009, o Centro de Educação Profissional de Ceilândia, Distrito Federal, inicia a oferta de dois cursos técnicos no âmbito do Proeja, o técnico em Informática e o técnico em Administração. A autorização para o funcionamento dos cursos técnicos no âmbito do Proeja é emitida em 19 de novembro de 2009 por meio

da Portaria 484, publicada no Diário Oficial – DF n.º 224, de 20 de novembro de 2009.

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

A estrutura organizacional dos cursos Proeja do Centro de Educação Profissional de Ceilândia segue a lógica de módulos formativos. No caso para aquisição do certificado de técnico em administração, com carga horária 2.400 horas. Os estudantes jovens e adultos percorrem os módulos: auxiliar de escritório, auxiliar de departamento de vendas, auxiliar de departamento financeiro e técnico em administração.

Na mesma direção, para o certificado de técnico em informática, também com carga horária de 2.400 horas, fazem-se os módulos de operador de micro, auxiliar de montagem e configuração, auxiliar de rede de computadores e técnico em Informática. Como esses cursos são realizados no âmbito do Proeja, todos os módulos são integrados à formação básica, ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Em 2011, o processo de seleção para esses cursos, realizado pelo Centro de Educação Profissional de Ceilândia, oferece 360 vagas e é organizado por meio de três etapas: a primeira, o processo de inscrição, a segunda, uma palestra, e, por fim, havendo maior demanda que oferta, realiza-se um sorteio.

Essa proposta, diferentemente dos processos seletivos meritocráticos, em que os estudantes são avaliados apenas pelo conhecimento cognitivo que possuem, pretende ser mais ampliada, com etapas não meritocráticas, indo ao encontro da inclusão dos estudantes jovens e adultos nas ofertas públicas de educação.

### *3.2.2 A chegada do Centro de Educação Profissional Federal em Brasília e a especialização Proeja no DF*

Na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), cria-se o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com o objetivo de expandir e interiorizar as escolas federais,

responsáveis por parte da oferta de Educação Profissional no Brasil. Para implantação deste programa é necessário alterar a Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, sancionada pelo governo Itamar Franco (1992-1994), que impedia a União de expandir suas escolas federais, conforme § 5.º do artigo 3.º:

§ 5º A expansão da oferta de Educação Profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente poderá** ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1994, grifo meu)

Em 2005, o Ministério da Educação sanciona a Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005, que dá nova redação para o § 5.º do artigo 3.º da Lei n.º 8.948/94, passando a vigorar da seguinte forma:

§ 5º A expansão da oferta de Educação Profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005, grifo meu).

Com a mudança das terminologias “somente poderá” para “preferencialmente” autoriza-se, em âmbito legal, a expansão da Rede Federal pela União, sendo esta responsável pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Como resultado dessa abertura, em 2007, por meio da Lei n.º 11.534, de 25 de outubro de 2007, é federalizado o Centro de Educação Profissional de Brasília que até então está sob a gestão do governo do Distrito Federal:

Art. 1º Ficam criadas, como entidades de natureza autárquica, **vinculadas ao Ministério da Educação**, nos termos da Lei no 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, as Escolas Técnicas Federais:  
 I – do Acre, com sede na cidade de Rio Branco;  
 II – do Amapá, com sede na cidade de Macapá;  
 III – de Mato Grosso do Sul, com sede na cidade de Campo Grande;  
**IV – de Brasília, no Distrito Federal;** e  
 V – de Canoas, no Rio Grande do Sul (BRASIL, 2007, grifo meu).

Assim, em 2007 o Distrito Federal recebe a primeira Escola Técnica Federal de Brasília que se estabelece, inicialmente, em Planaltina-DF, no então Colégio Agrícola de Brasília. Essa escola passa a fazer parte da Rede Federal composta, à época, pelas escolas técnicas ou colégios técnicos vinculados às universidades federais, pelas escolas agrotécnicas federais, pelas escolas técnicas federais, pelos centros federais de educação tecnológica e pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Conforme dados apresentados pelo *site* do Ministério da Educação, no

período de 1909 a 2002 existem no Brasil um total de 140 campi de escolas federais, atendendo a cerca de 120 municípios. Com a expansão da Rede Federal, no período de 2003 a 2010, há uma ampliação para 354 campi, atendendo cerca de 321 municípios.

Em Brasília, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia é composto por cinco campi, Planaltina (antigo Colégio Agrícola de Brasília federalizado e incorporado ao Instituto), Brasília, Taguatinga, Gama e Samambaia.

Com o processo de institucionalização do IFB, em 2009, inicia-se a oferta de um curso de Especialização em Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Segundo projeto enviado à Setec/MEC, o curso tem como objetivos:

Especializar profissionais da educação para atuar na Educação Profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos - PROEJA - do Distrito Federal; Contribuir para a implementação democrática, participativa e socialmente responsável do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – no Distrito Federal. Produzir conhecimentos, estratégias e metodologias que favoreçam a promoção da integração entre a Educação Profissional e o ensino médio na modalidade de jovens e adultos.

Especializar profissionais, contribuir com a implantação e produzir conhecimentos no âmbito do Proeja são os principais objetivos do curso. Em 2009, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília oferta 60 (sessenta vagas), divididas em duas turmas, para profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; do sistema de ensino estadual/distrital integrante do Programa Brasil Profissionalizado que atua/atuará em cursos Proeja; do sistema municipal que atua em cursos Proeja. O período de realização desse curso é de outubro de 2009 a junho de 2011, e o total de recursos investidos pelo governo federal é de R\$ 147.028,92.

### 3.2.3 O Proeja Prisional – Proeja FIC

O edital do Proeja FIC, Ofício Circular n.º 40, define como critério para oferta de cursos do Proeja o estabelecimento de parcerias entre as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica Tecnológica e os municípios brasileiros e(ou) os estabelecimentos penais.

O IFB em parceria com o sistema prisional do Distrito Federal submete uma proposta a esse edital e conforme Portaria n.º 194, de 3 de julho de 2009, tem sua

proposta aprovada integralmente pela Setec/MEC. O curso prevê a oferta de 150 vagas para o curso Proeja Operador de Microcomputador, com carga horária de 16 horas, para os estudantes do sistema prisional do Distrito Federal.

Em síntese, têm-se até 2010 no Distrito Federal quatro ações vinculadas ao Proeja no DF. A primeira, e pioneira, é o Projeto Proeja Transiarte, que será aprofundado no próximo capítulo. Em seguida, os cursos Proeja a distância, Técnico em Administração e Técnico em Informática, ofertados pelo CEP-Ceilândia. Em 2009, entra em cena o IFB com a especialização Proeja. Por último, têm-se os cursos Proeja Formação inicial e continuada para o sistema prisional, uma parceria da Secretaria de Estado de Educação do DF com o Instituto Federal de Brasília.

No caso dessa dissertação, aprofundo o Projeto Proeja Transiarte um dos desdobramentos do Edital nº 03/06 Proeja/Capes/Setec, ação de fomento da Setec/Mec para o desenvolvimento de pesquisas *stritu sensu* na área de Proeja.



## **4 TRANSIARTE, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – PROJETO PROEJA TRANSIARTE**

Neste capítulo, analiso o processo de constituição do Projeto Proeja Transiarte, tanto na Universidade de Brasília, e nas instâncias de poder do Governo do Distrito Federal como no chão das escolas, o Centro de Ensino Médio 03 e o Centro de Educação Profissional de Ceilândia.

Organizo o capítulo em quatro partes para facilitar o entendimento do leitor da grande e complexa composição que é o Projeto Proeja Transiarte. Na primeira parte, delinco a proposta inicial do projeto e sua organização interna, na UnB. Na segunda parte apresento os desafios para a implantação do projeto no cenário político controverso do Distrito Federal, durante os anos de 2007 a 2010.

Em seguida, aprofundo com o leitor a proposta político-pedagógica do projeto e sua organização a partir de 2007. Trago à tona a produção de conhecimento já realizada e indico o que me cabe nessa grande e complexa composição – aprofundar, investigar e intervir. Por fim, apresento o chão da pesquisa, a Região Administrativa de Ceilândia e as instituições de ensino participantes do Projeto Proeja Transiarte desde 2007, o Centro de Ensino Médio 03 e o Centro de Educação Profissional de Ceilândia.

### **4.1 A proposta do Projeto de Pesquisa Transiarte, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos**

Com o Edital 03/2006 é lançado, em âmbito nacional, o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, coordenado pela Capes e pela Setec/MEC. Nesta dissertação chamo esse programa de Proeja/Capes/Setec.

No Centro-Oeste, concorrendo e selecionado por esse edital, é estabelecido um consórcio interinstitucional envolvendo a Universidade Federal de Goiás (instituição líder), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a Universidade Católica de Goiás e a Universidade de Brasília. O objetivo central dessa proposta, como já descrito, é investigar os processos de implementação da EJA, nos âmbitos do Proeja em Goiás e da rede pública de ensino no Distrito Federal.

Cada uma das instituições participantes do consórcio desenvolve subprojetos com objetivos e especificidades próprias. A Universidade Federal de Goiás e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás desenvolve o subprojeto 1: A constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – as experiências do Proeja em Goiás. A Universidade Católica de Goiás o subprojeto 2: Agrupamentos e Culturas Juvenis: Espaços de Sociabilidade e de Formação e a Universidade de Brasília o subprojeto 3: Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, lócus central dessa pesquisa que aprofundo neste capítulo.

Na UnB, o Projeto Proeja Transiarte é coordenado por professores-pesquisadores da pós-graduação e da graduação da Faculdade de Educação/UnB. Estão envolvidos no projeto Lúcio França Teles (Educação e Comunicação), Remi Castioni (Políticas Públicas e Gestão da Educação), Renato Hilário dos Reis (Educação de Jovens e Adultos), Maria Luiza Pereira Pinho (Educação de Jovens e Adultos) e Bruzzi (Didática). No ano de 2010, o projeto também contou com a participação de Maria Lidia Bueno (professora e pesquisadora da área de Geografia para Início de Escolarização) e Maria Clarisse Vieira (professora e pesquisadora da Educação Popular).

Aliam-se ao corpo docente os estudantes pesquisadores da pós-graduação e graduação. Na pós-graduação, dentre as dissertações já concluídas, estão a de Pedro Luiz da Silva Filho (2008) “Ciberespaço no desenvolvimento de um indivíduo culturalmente capaz”; Adriane Barboza Fritz (2008) “Leo, Alícia, Amparo e Tália: Imagens do feminino em Almodóvar”; Dorisdei Valente Rodrigues (2010) “O Projeto Proeja/Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em Ciberarte”; Aline Stefânia Zim (2010) “Arte, Educação, e Narrativa no Proeja-Transiarte – Ensaio e Fragmentos”; e Fausta Porto Couto (2011) “Cultura Tecnológica, Juventude e Educação: representações de jovens e adultos sobre inclusão educacional mediada pelas tecnologias”. Em andamento no ano de 2010 e 2011, estão as dissertações de Julieta Borges Lemes e Amanda Ayres e o doutorado de Dorisdei Valente Rodrigues. Além de doutorandos e mestrandos-colaboradores que passam e vivenciam o projeto no primeiro semestre de 2010, Romes Heriberto Pires de Araújo (doutorando), Frederico Coelho Krause (mestrando) e Brenda Oliveira Kelly (mestranda).

Na graduação, estão João Felipe de Souza (Pedagogia – 2008-2009); Luis Fernando Celestino da Costa (Pedagogia – 2008-2010); Isadora Santos Morais (Pedagogia –2008-2009); Natalia Capistrano dos Santos Stanzani (Pedagogia – 2009-2011); Douglas Rabelo Marques (Pedagogia – 2010); Ivaldo Leite da Silva Filho (Música –2010); Matheus Luís Teixeira Rosa (Informática – 2010); Fabiana Leonardi de Sousa (Pedagogia – 2010); Carla dos Anjos Crispim (Pedagogia – 2010); Natanael Dias da Silva Junior (Informática – 2011); Luana Silva Guimarães (Informática – 2011); Meire Cunha (Pedagogia – 2011) e Daniela Estrela Xavier (Pedagogia – 2011).

Na Universidade de Brasília, o Projeto Proeja Transiarte é constituído por essa complexidade de pessoas e olhares. Para Morin (2008), "complexus" é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Cada fio, um professor, um estudante, uma área do conhecimento, um olhar, uma consciência, uma vista do ponto. Fios que se cruzam, se entrecruzam e transformam. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade.

Tensões e conflitos fazem parte dessa “costura”. Construir junto o caminho, do zero, na e com as diferenças, com avanços, recuos, discussões, conflitos, entendimentos e desentendimentos, respeito e amizade. Segundo Morin (2008), essa unidade “complexus” não destrói a variedade e a diversidade complexas que a teceram. Desde 2007, é assim que o Projeto Proeja Transiarte vem se constituindo.

Conforme proposta encaminhada ao Ministério da Educação, os objetivos do Projeto Proeja Transiarte estão organizados em cinco blocos:

- 1- Identificar em que medida a estratégia governamental de resgate da educação a população de jovens e adultos atinge aqueles que são objeto da sua formulação. No caso particular, pretende-se com essa ação, acompanhar um grupo de beneficiários da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional. Buscar-se á acompanhar os egressos desses cursos e em que medida a sua trajetória de sucesso no mercado de trabalho é explicada pelo sucesso das ações que foram beneficiados;
- 2- Identificar em alguns espaços produtivos do Centro-Oeste (Distrito Federal e Goiás) algumas áreas homogêneas no que se refere à ocupação e como se apresenta escolaridade dos trabalhadores, mas precisamente, identificar como o um oferta de Educação Profissional integrada à educação básica pode contribuir para a elevação da escolaridade desses trabalhadores, ao mesmo tempo que melhora a sua condição ocupacional, oferecendo formação complementar à sua tradicional ocupação;
- 3- Desenvolver transiarte em apoio ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos;

4- Identificar a identidade sociocultural dos jovens e adultos como uma das bases fundantes na sua constituição e desenvolvimento humano, na educação fundamental, média e profissional.

5- Desenvolver o processo de auto-hetero-ecoformação, contemplando os saberes acumulados pelos jovens e adultos e as exigências colocadas pelo mundo do trabalho (PROJETO DE PESQUISA, 2007, p. 15).

Vale salientar que, logo no primeiro objetivo do projeto, apresenta-se como meta "acompanhar um grupo de beneficiários da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional". Meta que contribui com a reflexão dos objetivos da desta pesquisa, como se verá no capítulo 6 da dissertação. Diante desses objetivos, são sugeridas três hipóteses 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.

Para concretização e discussão dos objetivos e hipóteses da pesquisa é sugerido o caminho da pesquisa-ação, conforme artigo publicado por Castioni, Reis e Teles (2008, p.16), autores do projeto:

A pesquisa-ação proposta no âmbito do Proeja, em Brasília, surge como opção do Grupo por entender que o método implica a finalidade da Ciência e dos procedimentos metodológicos (REIS, 2011). Nesse sentido o grupo de pesquisa entende que uma produção de conhecimento, uma produção de ciência, implica não mais em só interpretar o mundo, mas, de transformá-lo, conforme XI Tese de Marx a Feuerbach.

Essa perspectiva de pesquisa está alicerçada principalmente nos referenciais de Thiollent (2007); Barbier (2007), Reis (2011), Morin (2008) e na práxis educativa de Freire (2005, p. 89-90) que ensina que “dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas de todos os homens”. Para o grupo Proeja Transiarte, o processo investigativo é trabalho, é transformação do mundo. Porém, os próprios autores da pesquisa alertam: “Mas ação sem reflexão se converte em ativismo. Esse é um dos cuidados da pesquisa-ação de sujeitos implicados [...]” (TELES *et al.*, 2010, p. 9). Realizar a transformação do mundo, produzindo conhecimento.

O Projeto Proeja Transiarte apresenta-se ao governo e às escolas do Distrito Federal com as diferenças de olhares e visões dentro do grupo de pesquisa da UnB, com o delineamento inicial dos objetivos e das hipóteses e com muitos desafios para a realização da metodologia escolhida pelo grupo, a pesquisa-ação.

## 4.2 O processo de constituição da pesquisa no Distrito Federal

O processo de constituição do Projeto Proeja Transiarte não acontece somente internamente na UnB, mas também fora, no governo e nas escolas do DF. As articulações políticas iniciam-se em 2007, após aprovação desse projeto pelo Proeja/Capes/Setec.

Conforme registro histórico contido na monografia de Lima e Souza (2010), as articulações para a ocorrência do Projeto Proeja Transiarte no Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia iniciam-se a partir da Segunda Reunião Ampliada do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização – Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal – GTPA-Fórum EJA/DF: "Em 07/04/07, o Orientador Educacional do CEM 03 por ser membro do GTPA-Fórum EJA/DF, tomou conhecimento do Proeja pela primeira vez na 2ª Reunião Ampliada do Grupo" (LIMA; SOUZA, 2010, p. 33).

O GTPA-Fórum EJA/DF é um movimento social criado em 1989 que tem como objetivo construir coletivamente a pauta de luta pela ampliação e melhoria do direito à Educação de Jovens e Adultos. Nesse mesmo ano, destaca-se como pauta de luta do GTPA/Fórum EJA/DF, o Proeja. Esse grupo é formado por representantes de diversos segmentos organizados da sociedade: movimento popular, sindicatos, estudantes e professores da rede pública de ensino, estudantes e professores da Universidade de Brasília, além de representantes do governo, do Sistema S, de organizações não governamentais, do setor privado dentre outros. A participação de professores e estudantes da UnB no GTPA-Fórum EJA/DF contribui para a discussão e escolha coletiva do lócus da pesquisa do Projeto Proeja Transiarte, na cidade de Ceilândia, especificamente o Centro de Ensino Médio 03 e o Centro de Educação Profissional de Ceilândia.

Concomitantemente às articulações políticas no GTPA-Fórum EJA/DF, em 22 de maio de 2007, o então reitor da Universidade de Brasília, Timothy Mulholland, envia à Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal do Governo de José Roberto Arruda, o Ofício n.º 451/FUB, comunicando a realização do Projeto Proeja Transiarte, selecionado pelo Edital 03/2006, Proeja/Capes/Setec, pelo período de quatro anos. Nesse ofício, também se solicita uma reunião para mais esclarecimentos do assunto e apresentação de alguns encaminhamentos, dentre eles o da escolha do local da pesquisa na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Conforme Relatório Parcial do Projeto Proeja Transiarte, de 19 de setembro de 2007, após o envio do Of. n.º 451/FUB, a reunião com a Secretaria de Estado de Educação é agendada para 21 de junho de 2007, conforme texto do relatório, p. 65:

[...] Reuniu-se duas vezes, nas datas de 21/06 e 21/06, com a Diretoria de Educação Profissional, Secretaria de Estado da Educação do DF (SEE-DF) com a participação de sua diretora Maria de Fátima Gonzaga e de sua equipe constituída das professoras Andréa Cardoso Batista; Ângela de Oliveira Liberal e Margarida Helena Camurça Martins. Também participaram dessas reuniões a professora Rosângela Maria Pinheiro, Chefe do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da SEE-DF.

Analisando esse relatório, identifico que a escolha do lócus da pesquisa também acontece com base em um levantamento de dados da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional no Distrito Federal. São investigados os dados do Censo Escolar de 2006 e as bases de dados do mercado de emprego formal e informal do Distrito Federal, disponibilizadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Da análise desses dados, a equipe do Projeto Proeja Transiarte identifica as seguintes informações:

População e situação dos jovens: População do DF: 2.298.531; População de Ceilândia: 406.269, 18% da população do DF; 31% da população do DF tem entre 15 e 29 anos; 1/5 moram na Ceilândia; 47% dos jovens são do sexo masculino; 22% dos jovens estão desempregados, contra 10% da taxa total; Na Ceilândia, 67% dos desempregados são jovens; Na Ceilândia, 52% dos jovens não possuem o ensino médio = 66 mil; 28.918 não tem o ensino fundamental; 16.517 concluíram as 8 séries; Na Ceilândia 1 estabelecimento para cada 150 habitantes, no Plano Piloto é 1/10 e no DF é 1/52 (REIS *et al.*, 2008, p. 14).

Esse diagnóstico, que revela em Ceilândia altas taxas de desempregados (22%) e alto índice de jovens sem o ensino médio (52%), contribui para a definição do lócus da investigação. Alia-se a isto a existência das articulações políticas de professores e estudantes da UnB junto ao GTPA - Fórum - EJA/DF.

As articulações para realização do projeto continuam e, em 2 de agosto de 2007, conforme dados do relatório, é realizada uma reunião para apresentação da proposta inicial do projeto, com a presença de direção, professores e alunos do Centro de Educação Profissional de Ceilândia-DF e do Centro de Ensino Médio 03, além de toda a equipe da diretoria de Educação Profissional e da chefia do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

A partir daí, fica definido que o lócus escolhido para realização da pesquisa no Distrito Federal é a Região Administrativa da Ceilândia, especificamente, o Centro de Ensino Médio 03 – CEM 03, na QNM 13, Área Especial Ceilândia Sul, e o

Centro de Educação Profissional de Ceilândia – CEP-Ceilândia, na QNN 14, Área Especial, Ceilândia Guariroba. Escolas cuja distância física é apenas 800 metros. O CEM 03 atende fundamentalmente à Educação de Jovens e Adultos nos três segmentos do ensino fundamental (primeira a quarta e quinta a oitava séries) e do ensino médio (primeiro a terceiro ano). O Centro de Educação Profissional tem seu foco voltado para a Educação Profissional (formação inicial e continuada e ensino técnico).

Contraditoriamente ao movimento de aproximação ocorrente pelas ações do Projeto Proeja Transarte, entre Educação de Jovens e Adultos (Centro de Ensino Médio 03) e Educação Profissional (Centro de Educação Profissional de Ceilândia), em nível macro há uma reorganização política separando essas duas modalidades. Em 14 de setembro de 2007, é publicado o Decreto n.º 28.276/2007, que dispõe sobre transferência de entidades escolares para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal, e dá outras providências:

Art. 1.º Ficam a Diretoria de Educação Profissional e os Centros de Educação Profissional Centro de Educação Profissional de Brasília, de Ceilândia e o de Saúde, unidades integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, transferidos para a estrutura orgânica da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal, vinculados à Subsecretaria de Projetos Especiais e Ensino Superior (BRASIL, 2007).

Conforme artigo 1.º deste Decreto, tanto a Diretoria de Educação Profissional como o Centro de Educação Profissional passam a integrar a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal. Em síntese, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, em nível macro, passam a estar em secretarias distintas. Todo o esforço realizado de articulação política para concretização do Projeto Proeja Transarte enfrenta um impasse. A pesquisa continua, porém agora sendo tratada em duas secretarias diferentes.

Em 2009, outro desafio é enfrentado pelo Projeto Proeja Transarte. Em 14 de março, o Centro de Ensino Médio 03 da Ceilândia sofre intervenção da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Esse fato é desencadeado por uma festa promovida na instituição, denominada “Kika na Latinha”. Em razão disso, o então diretor do Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia, apoiador do Projeto Proeja Transarte, é afastado do cargo e sofre um processo de sindicância. Esse conflito interno no CEM 03 interfere diretamente no andamento e na dinâmica do Projeto Proeja Transarte. Novos desafios são colocados para a continuidade do trabalho.

Por outro lado, nesse mesmo ano, fortalecendo e institucionalizando a presença do Projeto Proeja Transarte no Distrito Federal, iniciam-se articulações políticas para a consolidação de um acordo de cooperação técnica entre as instituições envolvidas no projeto. Nesse mesmo período, consolida-se em Brasília a presença do IFB. O instituto é convidado a participar do projeto. Reuniões de articulação são realizadas para o delineamento de um acordo de cooperação interinstitucional.

Como resultado dessas articulações, em 26 de novembro de 2009, durante a realização do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, em Brasília – Distrito Federal, é realizado um ato político com o objetivo de fortalecer formalmente a interinstitucionalidade do Projeto Proeja Transarte no DF. Um acordo de cooperação técnica é assinado por Eunice de Oliveira Ferreira Santos (à época secretária de Estado de Educação do DF), Izalci Lucas (à época secretário de Estado Ciência e Tecnologia do DF), José Geraldo de Sousa Júnior (reitor da Universidade de Brasília) e Aléssio Trindade de Barros (reitor do Instituto Federal de Brasília). Em 22 de fevereiro de 2010, esse acordo, código 7.473, é publicado no Diário Oficial da União, Seção 3, n.º 34.

Concomitante a esse processo, ao final de novembro de 2009, eclode em Brasília um grande escândalo de corrupção no governo do Distrito Federal, segundo investigação da Polícia Federal, com envolvimento de representantes do executivo local. Após processo de cassação do governador e renúncia do vice, assume, interinamente, o governo do Distrito Federal Wilson Lima, então presidente da Câmara Legislativa. Esse fato traz nova instabilidade política para as secretarias do Distrito Federal, inclusive para as de Educação e Ciência e Tecnologia, e também para a Direção do Centro de Educação Profissional de Ceilândia, dirigidas por cargos comissionados do governo. Com isso, novas instabilidades são geradas no espaço da pesquisa, demandando novas articulações junto ao governo do Distrito Federal.

A crise política no governo do Distrito Federal faz com que, em 17 de abril de 2010, Rogério Rosso seja eleito interinamente como governador. Crise, transição, novos questionamentos surgem sobre a continuidade e os rumos da pesquisa. Porém, favorecendo a integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos proposta pelo Projeto Proeja Transarte, pelo menos em nível regulamentar, em 7 de julho de 2010, já na gestão do novo governador, é



promulgado o Decreto n.º 31.877, que dispõe sobre a transferência dos centros de educação profissional do Distrito Federal novamente para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Revoga-se, assim, o então vigente Decreto n.º 28.276, de 14 de setembro de 2007, que dispunha sobre transferência de entidades escolares para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal.

Vale ressaltar que, dentre as conquistas da pesquisa, em 2010, decorrentes das articulações do Projeto Proeja Transiarte, acontece o remanejamento da professora Dorisdei Valente Rodrigues, mestre em educação por esse projeto e professora da rede pública do Distrito Federal, para o Centro de Educação Profissional de Ceilândia. Com esse remanejamento, almeja-se um aprofundamento das parcerias e a continuidade do processo de aproximação entre o Centro de Ensino Médio 03 e o Centro de Educação Profissional.

Ao longo da construção e implantação da pesquisa, desafios são colocados pela dinâmica da realidade: as transições políticas na gestão das escolas e no governo do DF e convencimento de novos professores do CEM 03 e CEP- Ceilândia para assumirem o Projeto, dentre outras. Desafios não negados por esta pesquisa, mas acolhidos conforme assumido pela proposta de pesquisa-ação: “A pesquisa-ação, portanto, não se satisfaz com a execução simples e reta dos procedimentos metodológicos a que os pesquisadores se propõe. MARIANÃO é indiferente ao que acontece na escola [...]” (TELES; *et al.*, 2010, p.11).

Com esse relato histórico de constituição do Projeto Proeja Transiarte no DF, busco explicitar para o leitor as contradições que influenciam o chão da pesquisa de 2007 até 2010. Assumo que o espaço da pesquisa, pelo menos nesta investigação, não pode ser isolado *in vitro*. Ele é pulsante, dinâmico em constante movimento. É, por isso, que ao analisar o objeto investigado não nos desnudamos do contexto, da realidade que nos cerca, amparados também nos pensamentos de Morin (2008, p.8) sobre a ciência. “A ciência é igualmente complexa porque é inseparável de seu contexto histórico e social.”

Nesse sentido, há indícios de que o Projeto Proeja Transiarte é constituído em meio à complexidade tecida no seio dessas múltiplas relações, tanto na UnB, no IFB, no governo do DF como nas instituições de ensino de Ceilândia, com o desafio de aproximar a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional, e a Transiarte.

### **4.3 A proposta político-pedagógica do Projeto Proeja Transiarte: um espaço em construção**

Concomitante à composição da equipe, à elaboração dos objetivos da pesquisa, às discussões metodológicas, às articulações políticas para implantação do projeto no Distrito Federal, constitui-se a proposta político-pedagógica do Projeto Proeja Transiarte nas duas escolas escolhidas para a realização da pesquisa-ação – o Centro de Ensino Médio 03 e o Centro de Educação Profissional de Ceilândia .

O desafio colocado pelo projeto é integrar a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Transiarte. Mas qual o sentido assumido por essas áreas no Projeto Proeja Transiarte? Educação de Jovens e Adultos? Educação Profissional? Transiarte? Do que estou falando? Para responder a essas questões, apoio-me em três dissertações de mestrado produzidas que têm tendo como base empírica a experiência do Projeto Proeja Transiarte em Ceilândia, Rodrigues (2010), Zim (2010), Couto (2011), bem como os artigos produzidos.

A primeira intervenção desenvolvida pelo Projeto Proeja Transiarte com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos é a denominada Oficina Transiarte. Rodrigues (2010) e Zim (2010) relatam e aprofundam o percurso de construção da Oficina Transiarte, realizada no Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia. Conforme destacado por Rodrigues (2010), a Oficina Transiarte-CEM03 inicia-se com um convite aos professores da Educação de Jovens e Adultos. O professor interessado em participar disponibiliza 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, propõe-se aos estudantes e ao professor a retirada de uma situação-problema-desafio (REIS, 2011). Questiona-se a respeito do que gostariam de discutir. Em que podem contribuir para transformação do mundo? O que querem expressar na internet? Qual o “calo” que está apertando o sapato do grupo? Várias propostas são levantadas, debatidas e priorizadas. Um intenso debate, um grande fórum (REIS, 2011) é realizado. Prioriza-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). Nesta dissertação escolho 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.

No caso da animação sistematizada por Rodrigues (2010), a situação-problema-desafio escolhida gira em torno de *Encontro de Gerações*:<sup>1</sup> “Os alunos buscaram mostrar o lado positivo das diferentes idades, dentro de um mesmo espaço, mesmo sem saber que eles estavam apontando um problema concreto, chamado de juvenilização da EJA.” (RODRIGUES, 2010, p. 82). Na dissertação de Zim (2010), a situação-problema-desafio gira em torno das diferentes identidades juvenis presentes na escola: “pensamos que a roda de conversa, sob o nosso ponto de vista, poderia ser um espaço de emersão das identidades dos estudantes e professores da EJA” (ZIM, 2010, p.43).

Com esta abordagem inicial da oficina, o Projeto Proeja Transiarte revela seus princípios basilares que estão amparados no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Diálogo que gira em torno de uma situação-problema-desafio (REIS, 2011) do jovem e adulto. Situação que é discutida, investigada na roda, no coletivo, no diálogo: “o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores”. (FREIRE, 2005, p. 101).

É um espaço dialógico e coletivo como articulação de diferentes fazeres em busca de objetivos comuns: "Daí a necessidade de criar espaços que estimulem e oportunizem diferentes fazeres, que se articulam em torno de objetivos comuns" (BRASIL, 1999). O termo “dialógico” é entendido nesta pesquisa como uma "reflexão conjunta e observação cooperativa da experiência. É uma metodologia de conversação que visa a melhorar a comunicação entre as pessoas e a produção de ideias novas e significados compartilhados" (MARIOTTI, 2001, p. 7). Conversação

---

<sup>1</sup> As produções em vídeos, animações, textos, imagens e músicas do Projeto Proeja Transiarte estão disponíveis em: <<http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br>>. Acesso em: 11 de out. 2011.

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

Nesse sentido, a Oficina Transiarte apresenta-se como possibilidade de ser um espaço dialógico e coletivo em busca da constituição de seres humanos, sujeitos políticos, epistemológicos e amorosos (REIS, 2011), como uma ação cultural para a libertação do homem (FREIRE, 2002). Para além de uma concepção conteudista e bancária (FREIRE, 2005), a perspectiva educativa assumida pelo projeto é a da "libertação do homem" (VIGOTSKI, 1994).

Na leitura de Reis (2011, p. 80), Vigotski "deixa claro sua opção por uma sociedade socialista, caracterizada por uma libertação do homem e de tudo aquilo que o oprime, sufoca, escraviza". Libertação do silenciamento imposto pela lógica do capital. "Encolhimento. Silenciamento. Cabeça baixa. Vergonha. Medo. Eu nada sei, eu nada sou, eu nada posso, Eu nunca vou aprender." (REIS, 2011, p. 69). Esse é o sentido maior da retirada da situação-problema-desafio: desencadear um processo de diálogo que rompa com a lógica silenciadora presente nos espaços escolares em que apenas o professor é o detentor do conhecimento e os estudantes são seres sem luz, sem saber.

Após a escolha da situação-problema-desafio, o próximo passo é discutir e construir coletivamente uma forma para expressá-la, descrevê-la, aprofundá-la, e é exatamente nesse momento que se insere 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).

Transiarte 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. A partir da situação-problema-desafio, é construído pelo grupo um roteiro: qual a história queremos 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). Realiza-se a produção artística desse roteiro, por meio de música, teatro, filmagem, fotografia, colagem, desenhos dentro outros. Virtualiza-se, transita-se esta produção do presencial para o virtual, para a internet. Essa produção virtualizada pode ser modelada e remodelada pelo espectador que é 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 indico os trabalhos de Teles (2008), Rodrigues (2010), Zim (2010) e Couto (2011).

Na animação do *Encontro de Gerações*, busca-se o diálogo entre o conteúdo disciplinar e a situação escolhida pelo grupo. O professor de história, Oséias Pacheco, aproveita a dinâmica da Oficina Transiarte-CEM03 para discutir um dos conteúdos programáticos da disciplina, a construção de Brasília e a ditadura militar-civil. Na turma pesquisada existem jovens das mais diversas idades, entre eles o aluno Altino Francisco da Cruz, o mais velho da turma, que relata sua história de vida com fortes vivências no período da construção de Brasília.

É nesse *Encontro de Gerações* que a história é contada, compartilhada, criada, produzida e virtualizada. Com esse trabalho, realiza-se a articulação da produção artística com a história vivida e narrada por Altino, educando de 68 anos. A história da construção de Brasília é contada por meio de uma animação digital em que o protagonista Altino, conta a história vivida ao professor e aos estudantes mais jovens da turma. Realiza-se uma animação a partir de colagens e fotomontagens.

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

Zim (2010) poeticamente em sua dissertação descreve a construção do videoclipe *Tribus*. Esse videoclipe revela as identidades de jovens, tribos diversas

juntas em um mesmo espaço, na escola, respeitando-se mutuamente. Para expressar artisticamente esse processo, o estudante-pesquisador da UnB, os estudantes e os professores do CEM 03 e do CEP-Ceilândia constroem um roteiro em que todos podem participar. “Cada um escreveu as características de um personagem. Um calouro que chegando à escola é assediado por vários estudantes, cada um representando uma tribo, um gueto, um grupo.” (ZIM, 2010, p. 45). Ed é um calouro, chega à escola e todas as tribos apresentam sua identidade, assediando-o. Ed não escolhe uma tribo, escolhe um momento com todos. O vídeo termina com a frase: “Ninguém de nós é tão bom quanto todos nós juntos” – construção coletiva que é uma articulação do individual e coletivo, valorizando as diferenças, em busca de um processo comum.

Com bonecos, desenhos e revistas constrói-se o videoclipe *Tribus*. A técnica digital utilizada é o chamada *stopmotion*, que, segundo Zim (2010), revela-se quando “uma grande quantidade de imagens estáticas (fotografias, montagens ou desenhos escaneados) quando postas em sequência, gera a ilusão de movimento.” ZIM (2010, p. 46). Essas fotos são postas em sequência no programa *Windows Movie Maker*, pertencente ao sistema operacional do Windows, para edição de imagens, áudio e vídeo.

Zim (2010 p. 49) avalia ainda que na produção do vídeo “os estudantes revelam a falta de contato com as novas tecnologias, principalmente com o computador”. Como isto está sendo trabalhado nas escolas de EJA? Zim (2010) pontua que para acessar o *site* do projeto é necessário fazer o registro por meio de um endereço eletrônico e que viu muitos estudantes parados à frente da tela inicial do computador com braços descansando sobre as pernas. Um olhar preocupado e numa postura de quem não vai dar conta. “Eu não gosto dessas coisas de computador” ou “Eu vou ficar só olhando!” São expressões destacadas por Zim (2010, p. 49) que propagam as dificuldades dos jovens e adultos perante as novas tecnologias de comunicação.

Zim (2010, p. 49) ainda reforça que pela Oficina Transiarte-CEM03 “estaria ali uma das poucas oportunidades de se aprender a tal da informática”. Apesar de ressaltar que o laboratório de informática do CEM 03 tem pouca utilização pelos estudantes e pelos professores da EJA, Zim (2010) afirma que pela Oficina Transiarte-CEM03 abre-se uma das poucas oportunidades para o acesso à “tal informática”. Seria esse acesso ao laboratório de informática o início de uma

formação profissional? Educação Profissional distante para a maioria dos estudantes jovens e adultos.

Rodrigues (2010) destaca em seu trabalho que, após a Oficina Transiarte-CEM03 no Centro de Ensino Médio 03, os jovens e adultos são convidados a continuarem aprofundando esse percurso formativo no Centro de Educação Profissional de Ceilândia nos cursos Ciberarte I e II:

O aluno Altino, que havia participado da Oficina Transiarte-CEM03 em 2008, resistindo à tecnologia naquele momento, optou por contribuir mais nas discussões e relatos. Atualmente, está matriculado no curso Ciberarte I, que foi uma das conquistas do Proeja Transiarte. (RODRIGUES, 2010, p. 83).

Também contribuindo com as reflexões sobre a Oficina Transiarte-CEM03, Couto (2011) investiga se a (re)inserção de jovens e adultos em processo de escolarização pode ser fortalecida pela mediação de práticas educativas significativas decorrentes da cultura tecnológica. Essa pesquisa traz questões importantes: “como os jovens e adultos implicados no projeto se percebem incluídos educacionalmente?” “Como os professores avaliam as práticas educativas decorrentes do projeto Transiarte como possível promotor de inclusão?” “As práticas educativas vivenciadas no Transiarte são propulsoras da inclusão educacional?”.

Destaca-se, na análise de Couto (2011, p. 131), que o espaço da Oficina Transiarte-CEM03 evidencia-se como: "oportunidade de aprender mais, de dialogar com as pessoas e de viver uma experiência nova de aprendizagem colaborativa e coletiva" (COUTO, 2011, p. 131); "outra forma de se desenvolver o ato educativo" (COUTO, 2011, p. 126); maneira de "dar visibilidade as ferramentas da cultura tecnológica, como recursos inovadores junto aos jovens" (Couto, 2011, p. 127); forma de "reconhecer os sujeitos, sua história e sua condição social"; e, por fim, "como um espaço de formação continuada do professor e do aluno" (COUTO, 2011, p. 129). Couto (2011) conclui que o Projeto Proeja Transiarte “constitui-se uma alternativa pedagógica para a EJA na perspectiva de integrar diferentes gerações aos processos educativos mediados pelas Novas Tecnologias de Informação Comunicação e Expressão” (COUTO, 2011, p.139).

Além da Oficina Transiarte-CEM03, frente investigada e aprofundada nos trabalhos de Rodrigues (2010), Zim (2010) e Couto (2011), a proposta pedagógica do Projeto Proeja Transiarte apresenta outras ações já indicadas nos trabalhos referenciados, mas ainda não aprofundadas, a saber: Ciberarte I, Ciberarte II, Introdução à Arte Digital e Fotografia Digital.

Segundo plano de curso encontrado nos arquivos do Projeto Proeja Transiarte, no Ciberarte I, propõe-se o início semelhante ao processo da Oficina Transiarte-CEM03, “problema gerador discutido em grupo” (p. 1); em seguida, “introdução ao computador e à internet” (PLANO DE CURSO – CIBERARTE II, 2009, p. 1). A discussão dos conceitos de arte física e arte digital também se faz presente, conforme texto a seguir:

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, conforme plano de curso, propõe-se a aprofundar 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).

Como os planos de curso específicos dos cursos de Introdução à Arte Digital e Fotografia Digital não foram encontrados fisicamente nos arquivos do Projeto Proeja Transiarte, solicito-os a uma das professoras desse curso no primeiro semestre de 2010, Maria.<sup>2</sup> Segundo resposta enviada pela professora, esse curso foi feito de uma junção do Ciberarte I com eixos temáticos:

[...] passei mais de um mês tentando construir no coletivo, tenho vários e-mails que mostram isso, não foi possível pela demanda de coisas do grupo da UNB. A [...] [Sebastiana]<sup>3</sup> me enviou a mesma proposta do Ciberarte 1 e

<sup>2</sup> Nome fictício da professora do curso de Introdução a Arte Digital e Fotografia Digital. Os nomes citados pelos sujeitos da EJA nas entrevistas, tanto professores do CEM 03 e do CEP como estudantes e professores da UnB, são substituídos por nomes fictícios para proteger-lhes o anonimato e a identidade. Substituí-os por nomes comuns: Maria, Manoel, Joana, Tereza, João, Rita, José, Antônio dentre outros.

<sup>3</sup> Nome fictício de uma das estudantes-pesquisadoras da UnB.



a [...] [Rita]<sup>4</sup> deu sugestão de eixos temáticos (DECLARAÇÃO POR ESCRITO EM 19/11/11, P. 1).

Nessa mesma declaração, a professora esclarece o fundamento e as produções do curso de Fotografia Digital, que possui como um dos objetivos “desenvolver habilidades artísticas para que os alunos não fossem apenas copiadores da Web” [...]

[...] durante varias reuniões apontava para o 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).

No âmbito do Projeto Proeja Transiarte, os cursos Ciberarte I, Ciberarte II, Introdução à Arte Digital e Fotografia Digital estabelecem-se no CEP-Ceilândia com indícios de um processo de continuidade da Oficina Transiarte – CEM 03. Enquanto esta já está aprofundada pelos trabalhos de Rodrigues (2010), Zim (2010) e Couto (2011), aqueles demandam aprofundamentos.

Em Rodrigues (2010), com a produção do vídeo *Encontro de Gerações*, comprova-se a hipótese III do Proeja – Transiarte: a possibilidade de desenvolvimento de uma nova linguagem de comunicação, integrando as áreas de conhecimento disciplinares, a situação-problema-desafio de um grupo, a arte presencial e sua transição para o virtual, a Transiarte.

Dando continuidade a essa produção do Projeto Proeja Transiarte, decido continuar a investigação permeando as duas outras hipóteses do Projeto:

- (i) o Proeja - Transiarte como uma nova ocupação profissional ou um novo perfil formativo que faça parte do CBO (Cadastro Brasileiro de Ocupações);
- e (ii) o PROEJA -Transiarte como um módulo inserido em outros cursos de formação profissional já existentes; [...]

Nesse sentido, almejo investigar/caracterizar um possível Itinerário formativo do Projeto Proeja Transiarte, a partir dos sujeitos da EJA que viveram as duas experiências a da Oficina Transiarte no CEM 03 e de uma das qualificações

---

<sup>4</sup> Id.

profissionais do CEP-Ceilândia, Ciberarte I, Ciberarte II, Introdução à Arte Digital ou Fotografia Digital.

O Projeto Proeja Transiarte é um projeto complexo (MORIN, 2008), uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007; BARBIER, 2007) constituída desde 2007, com avanços e recuos, por diferentes sujeitos e instituições. Tem como princípios a integração da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, pela mediação da Transiarte (TELES *et al.*, 2010), o diálogo (FREIRE, 2005; MARIOTTI, 2001) e a construção coletiva (BRASIL, 1999).

É um espaço de e entre o individual e o coletivo, com sujeitos diferentes em busca de um processo comum que não está pronto e acabado. É com base nisso e em outras razões, que chego ao Projeto Proeja Transiarte. Cada um que chega, dá sua contribuição. Continuo essa caminhada que é coletiva. Coloco o meu dedo de prosa (REIS, 2011). Tessitura de uma grande colcha de retalho, cada retalho é costurado e contribui com essa composição em mosaico que é o Projeto Proeja Transiarte.

#### **4.4 O chão da pesquisa: Ceilândia, o Centro de Ensino Médio 03 e o Centro de Educação Profissional de Ceilândia**

Neste item pretendo revelar para o leitor o chão da pesquisa. Início com o histórico de Ceilândia, a partir do meu diálogo com um dos historiadores da cultura local ceilandense, professor Manoel Jevan. Em seguida, apresento o Centro de Ensino Médio 03 e o Centro de Educação Profissional de Ceilândia, escolas distantes entre si 800 metros e que, por meio do Projeto Proeja Transiarte, encontram-se.

##### **4.4.1 Ceilândia**

Fala satélite  
Fala para a elite  
Fala para plebe  
Fala e cala  
Fala para quem te impede  
(JEVAN, 2008, p. 174-175)

Ceilândia? Que chão é esse? Ao propor-me responder a essa questão deparo-me com uma grande inquietação interior: como falar de Ceilândia não sendo

de Ceilândia? Como abordar esse chão sendo estrangeira, pisando há apenas dois anos nessa terra? Como apresentar a Ceilândia viva? A Ceilândia do “Cariri ao Carinhonha” (JEVAN, 2008, p. 166-167), a “Ceilândia boa?” (JEVAN, 2008, p. 170-171). É pensando nisso e, com o cuidado e o respeito de quem chega, que decido convidar para construir comigo este capítulo a própria Ceilândia, representada aqui pelo professor Manoel Jevan Gomes Olinda. Cearense, nascido em 26 de outubro de 1963 em São Gonçalo dos Inhamuns, município de Catarina/Ceará, residente em Ceilândia desde 1979 e considerado um dos maiores "sabedores" de Ceilândia.

Manoel Jevan é professor de História, de história da cultura local (HCL), de História da Arte e, mais recentemente, atua como professor de Arte Digital, do Projeto Proeja Transiarte no Centro de Educação Profissional de Ceilândia. É o fundador e coordenador do Centro de Memória Viva de Ceilândia, da Academia Ceilandense de Letras & Artes Populares (ACLAP) e organizador do livro *Coletânea Candanga*. Neste capítulo, a autoria é nossa, minha e do prof. Jevan. Dialogo também com os e as poetas, ceilandenses ou não, que são acolhidos por essa terra.

Complementando essas vozes, apresento os dados da Pesquisa Distl por Amostra de Domicílios de Ceilândia (PDAD) 2011, realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). Pelos dados da PDAD (2011), é em 27 de março de 1971, que o governador Hélio Prates lança a pedra fundamental de Ceilândia. Nasce já com uma marca de exclusão, o seu próprio nome: da Campanha de Erradicação de Invasões, CEI, "Ceiland". Terra, *land*.

#### **4.4.1.1 Interlocação entre Julieta e Manoel Jevan sobre Ceilândia**

Julieta: Fala Ceilândia! Como foi seu processo de constituição?

Manoel Jevan: 16 mil famílias foram levadas em 1971. Formaram a Ceilândia [famílias] que eu chamo de construtores excluídos. Eu falo que Brasília talvez seja a única cidade do mundo cujos construtores ao invés de fundadores foram chamados de invasores, e a prova disso tá no nome de Ceilândia, que quer dizer Campanha de Erradicação de Invasões, e *land* quer dizer terra. Terra dos invasores. Como podem chamar-nos de invasores se fomos os construtores dessa terra?

Com muita indignação, prof. Manoel Jevan narra o processo histórico de constituição de Ceilândia. Ceilândia surge em decorrência da “Campanha de

Erradicação de Invasões”, primeiro projeto de erradicação de favelas que aconteceu no Distrito Federal.

Manoel Jevan: Por que essas pessoas tantas mil pessoas que construíram Brasília não poderiam ser chamadas de pioneiras?

Julieta: A expropriação do trabalho pelo capital. Ceilândia é constituída sob a égide do modo de produção capitalista, em que a lógica predominante é que a minoria da população, os detentores do capital, expropria a força de trabalho da maioria. Lógica excludente presente no mundo, no Brasil, em Ceilândia e, também, nas nossas mentes e corações. A capital do país nasce com essa marca. Os trabalhadores que construíram a cidade são expulsos dessa terra. Querem permanecer no centro, mas são expulsos para as periferias. São denominados favelados, invasores. História de Ceilândia, história do Paranoá (REIS, 2011), história de tantos Joões e tantas Marias que suam as camisas na construção de Brasília, mas depois não são nem lembrados pela história oficial. É a história da capital que nasce imersa na lógica e na intolerância do capital!

Manoel Jevan: Assim como tem os três fazendeiros que lucraram com a história de Brasília essa parte, onde está Ceilândia, [...] era da família Roriz. Eles que mandavam em Luziânia. Eles ficaram tão ricos que vieram a governar o Estado de Goiás. Essa parte aqui de Planaltina é da família Guimarães e essa outra parte aqui é da família Gomes Remilo. Três fazendeiros eles ficaram milionários com a desapropriação do quadrilátero de Brasília. [...] Eles ganharam, e as pessoas que construíram a capital foram tidas como excluídas. A prova disso está no nome da Ceilândia.

Julieta: A minoria que expropria a vida, o trabalho da maioria. Lógica excludente e inerente ao modo de produção do capitalismo. Como pode? Quanta injustiça! O poeta de uma poesia só, Manoel Jevan, nos faz refletir, sobre as pessoas ocultas e esquecidas nessa grande construção.

[...] onde estão os nomes dos trabalhadores que ergueram os blocos de concreto? [...] e na noite em que se construiu a Esplanada dos Ministérios Para onde foram os candangos da sua construção? [...] A faraônica Brasília está cheia de eixos e monumentos: Quem os construiu? O ‘peixe-vivo’ JK construiu a Bras’ilha’: Construiu sozinho? Bernardo Sayão desbravou rodovias: Não tinha ao menos um tratorista consigo? Israel Pinheiro chorou a primeira cova do Campo da Esperança: só ele chorou? Lúcio Costa venceu o concurso do Plano Piloto: Quem mais aqui venceu um concurso? [...] De ‘50 em 5 anos’ surge um grande herói... Quem paga as suas campanhas? Tantas perguntas... Quantas histórias... (JEVAN, 2008, 64-65)

Onde estão? Quem são? Vozes esquecidas e negadas pela história oficial. Negação da palavra, da vida de tantos Joões e tantas Marias que construíram Brasília. O poeta Carlos Drummond de Andrade expressa em sua poesia *Confronto Brasília-Ceilândia* (1984, p. 49):

[...] a suntuosa Brasília e a esqualida Ceilândia contemplam-se. Qual delas falará primeiro? Que tem a dizer ou esconder uma em face da outra? Que mágoas, que ressentimentos prestes a saltar da guela coletiva e não se exprimem? Por que Ceilândia fere o majestoso orgulho da flórea capital? Por que Brasília resplandece ante a pobreza exposta dos barracos de Ceilândia, Filhos da majestade Brasília? E pensam-se, remiram-se em silêncio as gêmeas criações do bom brasileiro.

Julieta: Frente a “suntuosa Brasília e a esqualida Ceilândia” pergunto: Drummond, será que elas apenas se contemplam? Drummond responde: – Não, havia um confronto. O que essas mágoas, esses ressentimentos trazem para nós? Um barril de pólvoras. Por coincidência ou não, assim é a primeira forma cartográfica utilizada para representar Ceilândia:

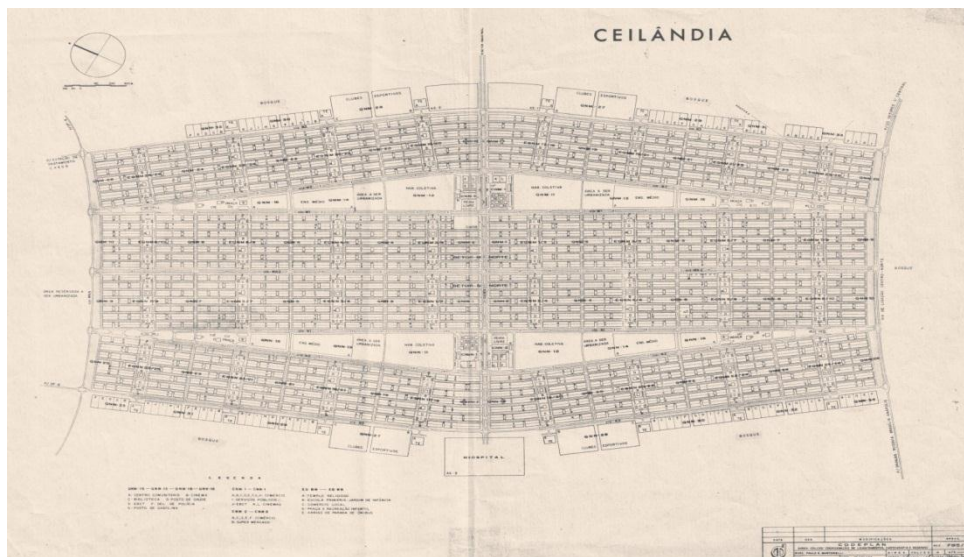


Figura 1: Mapa inicial de Ceilândia.

Fonte: Museu Casa da Memória Viva. <http://www.oclubedosom.com.br/memoriaviva>, 2011

Manoel Jevan: Um barril de pólvoras, por que eles [o governo local] falavam que os habitantes de Ceilândia eram muito violentos. Mas, na realidade, violência foi a forma que eles fizeram de levar as pessoas para lá, sem ter escola, sem ter água [...].violência foi o que eles sofreram [...]. Jogaram 16 mil pessoas aqui [em Ceilândia]16 mil lotes, distribuíram aqui mais de 80 mil pessoas.

Como afirma o pioneiro de Ceilândia, Donzílio Luiz de Oliveira: “Viemos da Vila do IAPI, das vilas Tenório, Colombo, Esperança, Morro do Urubu e do Querosene. Foi mais um despejo que uma mudança” (JEVAN, 2008, p. 26-27 ).

E o poeta Joaquim Bezerra da Nóbrega, também pioneiro de Ceilândia, não perde o verso e acrescenta:

Quando o caminhão chegava  
 Jogava tudo no chão  
 A mata era de fazer medo  
 Porém não temiam não  
 De dia debaixo de chuva  
 De noite era na escuridão  
 (JEVAN, 2008, p. 58-59)

Julieta: Seriam os habitantes de Ceilândia violentos ou seriam os governantes violentos ao “despejarem” 80 mil pessoas em uma região sem água, sem luz, sem escola, sem saúde dentre outras necessidades mínimas e básicas de sobrevivência? Falta de dignidade, exclusão, barril de pólvora. De construtores, trabalhadores, desbravadores para invasores, ladrões e favelados. Injustiça revelada na e ao longo da história. História contada imagetivamente pelo artista plástico Breguêdo com o painel *Candangos de Breguêdo*.



Figura 2: Candangos de Breguêdo.

Fonte: Museu Casa da Memória Viva. <http://www.oclubedosom.com.br/memoriaviva>, 2011.

Manoel Jevan: Esse quadro aqui ele é chamado dos *Candangos de Breguêdo*. Breguêdo é um artista plástico, ele estudou comigo. Ele assistiu uma aula que era chamada, a história candanga em três tempos. E, a partir dessa aula, transformou-a nesse quadro aqui. O quadro tem 1,10m por 2,20m, que é uma referência à *Santa Ceia* do Leonardo da Vinci. O que ele apresenta para nós?

Ao fundo ele colocou os vitrais do Alvorada para dizer que se refere à memória candanga. Apresentou os candangos em três tempos. Aqui no primeiro momento [...] os candangos estão como dois guerreiros com lanças e o azul turquesa sobressaindo mais que o fundo. São os vitrais. Quer dizer que naquele

tempo da construção os operários, a mão de obra era necessários e receberam até uma estátua na Praça dos Três Poderes. Esse aqui nós chamamos o tempo da construção. Que foi o início da construção de Brasília.

No segundo momento esses dois guerreiros transformam-se em duas figuras de areia que estão dissolvendo. A duas lanças transformam-se em duas varas. Assumem a cor de terra. Quer dizer que é o tempo da remoção. Removeram a invasão da Asa Norte, a invasão do Paranoá, tudo para a vila do IAPI.

No terceiro momento, o tempo das eleições, começou em 86 com a Câmara Distl. Nesse tempo, a pobreza passou a ser utilizada como populismo, como moeda eleitoral. No quadro, isso é expresso por meio dos pezinhos da pobreza. Cai a máscara de ferro que mostrava só a estátua e mostra duas pessoas de bengalas.

A dialética da lança de guerreiro para a bengala de excluído. Observa-se no terceiro momento do quadro que as cores aparecem menos que os vitrais. Isso significa que as pessoas não são importantes o que interessa é a Brasília monumental. As pessoas que a construíram estão hoje no entorno nas cidades, excluídas.

Julieta: Apesar desse processo histórico de marginalização dos pioneiros-construtores de Brasília, o povo ceilandense responde com criatividade, cultura popular, superação. Na história que contamos hoje, quero afirmar a Ceilândia dos construtores, a Ceilândia dos guerreiros de lança, dos desbravadores, do barril de cultura popular, do barril de gente boa, dos filhos incansáveis das aves de arribação.

Ceilândia... lândia dos filhos das aves de arribação  
 Que construíram Brasília, o orgulho deste torrão  
 Torrão que também é deles, mas que nem sabem quem são  
 Pois que empenhados nas obras, com toda dedicação  
 Nem em sonhos construíram sua própria habitação  
 Por isso em cada caixote tinha um barraco-embrião  
 Dia e noite, noite e dia, soca paçoca pilão!  
 (MURALHA, 2008, p. 85)

“Da Campanha para Erradicação das Invasões hoje só ficou um desejo enorme de fazer da Ceilândia a terra dos construtores da identidade cultural candanga” (LIMA; JEVAN, 2007, p. 8). É com essa frase que Lima e Jevan introduzem o livro *A Ceilândia hoje*. Não só um barril de pólvora, mas um barril de cultura popular, de diversidade cultural, de um povo vivo, honesto, trabalhador, alegre, incansável na luta por melhoria de vida...

Manoel Jevan: Hoje, a sigla CEI "landia" significa para mim, Terra dos Candangos Esquecidos Incansáveis, ou, simplesmente, candangos incansáveis de Brasília.

Julietta: O movimento dos candangos incansáveis ou, "incansáveis moradores de Ceilândia" representa a luta dos primeiros moradores de Ceilândia contra a cobrança exorbitante do Estado pelos lotes adquiridos com a remoção dos pioneiros do Plano Piloto para Ceilândia. Além da remoção violenta, o governo, passado um tempo, passa a cobrar dos moradores o pagamento dos lotes. Isso gera muitos protestos contra mais essa violência do Estado, constituindo um grupo de luta denominado Incansáveis.

Fundada em 1971 e reconhecida como Região Administrativa de Brasília em 1989, Lei n.º 49/89 e Decreto n.º 11.921/89, Ceilândia possui hoje uma área urbana de 29,10 quilômetros quadrados, subdivida em diversos setores, Ceilândia Centro, Ceilândia Sul, Ceilândia Norte, P Sul, P Norte, Setor O, Expansão do Setor O, QNQ, QNR, Setores de Indústria e de Materiais de Construção e parte do Incra (área rural da Região Administrativa), setor Privê e condomínios que estão em fase de legalização, como o Pôr-do-Sol e Sol Nascente.

Com dúvidas em relação às siglas que denominam os setores de Ceilândia, o professor Manoel Jevan explica-me os seus significados.

Manoel Jevan: Ceilândia foi constituída como uma extensão física de Taguatinga. Taguatinga formou-se em 1968, oriunda da remoção da Vila Sara Kubitschek. Em 1971, Ceilândia foi removida para a parte norte de Taguatinga. Taguatinga era e, ainda é, composta por setores em ordem alfabética, Quadra Norte A (QNA) até a Quadra Norte L (QNL). Como Ceilândia ficou de 1971 até 1989 sob a administração de Taguatinga, passa a ser organizada dando sequência a essa lógica do alfabeto. Assim, sua primeira quadra é denominada de Quadra Norte M (QNM) e assim sucessivamente, até Quadra Norte R (QNR). O P Sul e P Norte fazem parte da Quadra Norte P (QNP). O Setor O, a Expansão do Setor O, da Quadra Norte O (QNO), e assim por diante.

No livro *Ceilândia hoje*, de Emanuel Lima e Manoel Jevan, produzido em 2007, há um registro da marca cultural de cada um dos setores apresentados pelos dados oficiais.

O mapa abaixo situa uma Ceilândia constituída por 11 setores, subdivididos pela data de sua constituição:





Figura 3: Mapa atual de Ceilândia.

Fonte: LIMA, E; JEVAN, M. A Ceilândia Hoje. Ceilândia - DF: Arte Letras, 2007.

Nesse livro, Lima e Jevan (2007), situam a Ceilândia em 11 setores sendo eles: A Ceilândia Tradicional (1971), o Setor O (1976), a Guariroba (1977), o P Norte (1979), o P Sul (1979), a Expansão (1985), a Nova Ceilândia ou Setor N norte (1989), a Nova Guariroba ou Setor N Sul (1989); o setor QNQ (1989), o setor QNR (1992) e o Setor Privê (1996). Cada setor é constituído em um contexto histórico diferente. Cada um com sua história, sua marca de resistência, marginalização, ocupação e cultura, marcadamente, nordestina.

Um dos monumentos simbólicos de Ceilândia é a Caixa d' Água, onde está a "pedra fundamental" da fundação da cidade, representando a luta dos moradores de Ceilândia pela água, na década de 70. Como espaço de resistência e educação, também se destaca o Centro de Educação Paulo Freire (Cepafre) criado em 1986 com o objetivo de contribuir com a alfabetização de jovens e adultos que à época já representava um grave problema social brasileiro. Como registro histórico da cultura local possui o Museu da Casa da Memória Viva, criado pelo prof. Manoel Jevan Gomes Olinda, local em que se encontra um grande acervo da história da cidade. A Casa do Cantador também um espaço histórico-musical de Ceilândia, localizada no setor N Sul, abriga principalmente a musicalidade dos repentistas nordestinos. O aprofundamento dessas marcas históricas e culturais de Ceilândia pode ser conferido no livro Lima e Jevan.

Conforme dados retirados da pesquisa "Estudo do Meio" da disciplina Educação em Geografia, da Faculdade de Educação – UnB, coordenada pela professora Maria Lidia Bueno Fernandes, ano de 2010, Ceilândia está localizada à 25 km de distância do Plano Piloto. Tem como cidades vizinhas Taguatinga, Samambaia, Brazlândia e as cidades do Goiás, Águas Lindas de Goiás e Santo Antônio do Descoberto. Faz limite ao norte com o Lago do Descoberto; ao sul com o Córrego Taguatinga; a oeste com o Rio Descoberto; e a leste com a linha que une a Barra do Córrego Currais até o Córrego Taguatinga. Possui 87 escolas públicas, 44 privadas e 11 conveniadas atendendo a um quantitativo de 113.136 estudantes.

Segundo dados da PDAD (2011), o número de domicílios urbanos estimados de Ceilândia é de 106.037 com população de 398.374 mil habitantes, sendo considerado o maior aglomerado populacional do Distrito Federal. Educacionalmente, muito precisa avançar, pois mais 50% da população ceilandense não possui o ensino médio completo. Do total de habitantes, 144.847 (36,4%) possuem o ensino fundamental incompleto; 28.910 (7,3%), o ensino fundamental completo; e 41.552 (10,4%), o ensino médio incompleto. Dados alarmantes que ratificam ainda mais a necessidade de pesquisas e intervenções que contribuam para superação dessa lacuna educacional da população ceilandense.

Marcada no nascimento pela exclusão social, Ceilândia ergue-se hoje como o maior aglomerado populacional do Distrito Federal. Assim como a famosa feira de Ceilândia conhecida como a feira onde tem de tudo, a cidade também tem tudo. Tem de tudo que é bom e daquilo que não é tão bom. Pisar nesse chão ao longo dos anos da pesquisa é um privilégio. Conheço o que há de melhor na cidade, as pessoas. A cultura popular e a história vibrante da cidade fizeram-me mudar a concepção preconceituosa que possuía quando cheguei em 2010. Não nego que o medo da violência ainda exista em mim, mas não está localizado somente na Ceilândia, infelizmente é parte cultural e socialmente disseminada em qualquer local do Distrito Federal.

Em termos de índices educacionais Ceilândia precisa avançar. a violência existente é um espelho de uma violência que se vive no DF, no Brasil e no mundo. Tem problema, tem! Mas estão sendo enfrentados pela comunidade. Surge um novo movimento, o Movimento Popular por uma Ceilândia Melhor, mais conhecido pela sigla, Mopocem. Mais uma vez Ceilândia traz para nós seu sangue de pioneira, de

construtora, de incansável na luta pela melhoria social. Não nega os problemas, enfrenta-os, busca superá-los coletivamente.

Mas na cidade não existem somente os problemas corrige-nos o professor Manoel Jevan. Tem muita coisa boa: a feira, a Casa do Cantador, a Casa da Memória Viva, o Cepafre, o restaurante Chapéu de Couro e grandes personalidades (Madalena, Manoel Jevan, Luciano Matos, Gilberto, DJ Jamaica e tantos outros), pessoas que são hoje grandes referências na cidade e no Distrito Federal.

Passado, presente e futuro, cidade cheia de história, de dores alegrias e esperanças. Não é à toa que a Padroeira da Ceilândia é Nossa Senhora da Glória, como, poeticamente, Vanildes de Deus ora em seus versos:

Nossa Senhora da Glória - Padroeira da Ceilândia  
Oh! Querida virgem da glória!  
Quão sublime é teu olhar!  
És esperança, és vitória,  
És a força do nosso caminhar.  
Leva a Jesus nossa luta e história,  
Deixa sua luz nos iluminar...  
És mãe dos ceilandenses,  
Dos incansáveis e de toda a população  
Também dos candangos, dos brasilienses,  
Dos pobres e da nossa geração.  
Acalenta-nos com o teu silêncio  
Sê nosso escudo e proteção! [...] (DEUS, 2009, p.83)

Quem és tu Ceilândia? És vitória, és força, és incansável, és feira, és pobre, és rica, és esperança na Glória.



Figura 4: Vista panorâmica de Ceilândia.

Fonte: Foto de Augusto Areal, <http://www.infobrasilia.com.br>, 2011.

A título de referência da localização de Ceilândia no âmbito do Distrito Federal, apresento um mapa das cidades do Distrito Federal, em que se encontra Ceilândia, distante 26 quilômetros do Plano Piloto.



Figura 5: As cidades do Distrito Federal.

Fonte: Site dos Fóruns de EJA, [www.forumeja.org.br/df/ceilandia](http://www.forumeja.org.br/df/ceilandia), 2011.

#### 4.4.2 O Centro de Ensino Médio 03

Em Ceilândia, o CEM 03 é inaugurado em 12 de novembro de 1971 e, em 2011, completa 40 anos de existência. Está situado na QNM 13, área Especial, Ceilândia Sul, CEP: 72.215-130. Na leitura de Lima e Jevan (2007), o CEM 03 pertence à chamada Ceilândia Tradicional composta hoje por quatro comunidades: a Ceilândia Sul (QNM 01 a 09 e 17 a 25), a Ceilândia Norte (QNM 02 a 10 e 18 a 26), a Ceilândia Oeste (QNN 01 a 09 e 17 a 25) e a Ceilândia Centro (CNM 01 e 02, CNN 01 e 02).

Com a Resolução n.º 95-CD de 11 de fevereiro de 1977 é transformado em Centro Interescolar n.º 01 de Ceilândia, posteriormente vinculado ao Complexo Escolar “B” de Ceilândia. Em 17 de outubro, recebe a denominação de Centro Educacional 03 de Ceilândia e, em 2000, o nome é novamente alterado para Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia, quando a Escola passa a ser especializada em ensino médio e Educação de Jovens e Adultos.

O CEM 03, conforme contextualização de Lima e Souza (2010, p. 14) atende em 2010, 3.101 estudantes organizados no turno matutino (ensino médio e Projeto

Veredas); turnos vespertino e noturno (Educação de Jovens e Adultos). Desse total, 1.968 estudantes pertencem à Educação de Jovens e Adultos.

A escola possui uma grande área, com salas de aulas, uma cantina, um auditório, sala de reuniões, sala de direção, sala de coordenação, um laboratório de informática, uma biblioteca, sala do orientador educacional e também uma minivila olímpica.

Conforme avaliação de Lima e Souza (2010), as salas de aula estão em meio a jardins e belas árvores. É uma escola adaptada para atender alunos com necessidades educacionais especiais (ANEES). Tem como instância decisória o conselho escolar. A gestão é democrática. Disponibiliza para os estudantes serviço de orientação educacional e sala de recursos para atendimento aos ANEES.

#### **4.4.2.1 Ainda a interlocução com Manoel Jevan sobre o Centro de Ensino Médio 03**

Prof. Manoel Jevan também contribui na contextualização do histórico do Centro de Ensino Médio 03. Ele utiliza como referência histórica o livro *Ceilândia, nasce uma cidade*, elaborado entre 1979 e 1984. Aprofunda conosco a constituição histórica da Educação em Ceilândia, especificamente do Centro de Ensino Médio 03.

Julieta: Jevan, por que o nome do CEM 03 era Centro de Ensino de Primeiro Grau n.º 01?

Manoel Jevan: Esse colégio foi o primeiro colégio feito na cidade, em 1971. Aí, por ele ter sido o primeiro ele recebeu o nome de Centro de Ensino de primeiro grau n.º 1. Em 1971, teve uma lei [a Lei n.º 5.692/71] que muda de ginásial, colegial, ensino primário para ensino de primeiro grau e segundo grau. Bem no ano de mudança dessa lei que foi feito o Centro de Ensino de Primeiro Grau n.º 1, hoje, denominado CEM 03.

Julieta: E a denominação Centro de Ensino Médio 03?

Manoel Jevan: No final dos anos 70, dividiram a Ceilândia em três complexos, A, B e C. A parte norte era complexo A. A parte sul complexo B. E o restante era complexo C. Eu era aqui do P Sul e lembro que aqui era complexo C. Aí o Centro de Ensino n.º 01 com a divisão por complexos passou a ser chamado Centro Educacional 03, sendo que não tinha o Centro Educacional 01. Em 1996, com a Lei

n.º 9394/96- LDBEN, mudou novamente a nomenclatura de Educacional para Centro de Ensino Médio 03. Um dos meus sonhos é voltar a denominação 01, reconhecendo o valor de ter sido o primeiro colégio de Ceilândia.

Julieta: Qual é a marca histórica do CEM 03?

Manoel Jevan: O Centro de Ensino Médio 03 sempre foi uma referência de teatro. Aqui surgiu nos anos 70 o primeiro grupo de teatro da Ceilândia. Foi aqui, nessa escola. Era chamado Grupo Favela de Produções do prof. Chico Morbeque. O Chico Morbeque foi o arte-educador mais conhecido da cidade. Inclusive, ele participou também do movimento dos Incansáveis. Ele é um grande ator. A área dele é de Cênicas. Também é compositor. Ele fez uma peça chamada *A face do delegado*. Ele tinha um núcleo chamado Mandacaru e também um grupo chamado Marimba. Nos anos 80 tudo que era de cultura passava por ele. Ele saiu aqui do Centro de Ensino Médio 03 e se projetou politicamente no Distrito Federal. Tornou-se presidente do Conselho de Cultura do Distrito Federal.

Julieta: um professor da Secretaria de Educação também me disse que essa escola aqui tem a marca histórica da politização. Isso é verdade?

Manoel Jevan: Mas isso [a politização] foi a partir das "diretas já", porque aqui ao lado tem a Praça do Trabalhador onde fizeram as primeiras movimentações pelas diretas. O Chico Vigilante morava aqui na Ceilândia Sul, aqui ao lado [ao lado do CEM 03], então fazia reuniões. Só que isso aconteceu dos anos 80 na época da redemocratização para cá. Mas, antes, o CEM 03 era conhecido como o Centro de Cultura de Ceilândia. Muito efervescente a questão cultural.

No Centro de Ensino Médio 3 também surgiu o primeiro escritor da cidade, chamado Joaquim Bezerra da Nóbrega. Ele era aluno daqui e com a ajuda do professor Morbeque e de Lúcia Carvalho, que também era Arte Educadora, produziu em mimeógrafo o primeiro livro da história da Ceilândia, chamado *Terracap contra a Ceilândia* um cordel, feito em 1976, nas oficinas dessa escola. Esse mimeógrafo era chamado de *cachacinha*.

Com uma marca cultural e política, constitui-se o Centro de Ensino Médio 03. Não uma escola qualquer, mas a primeira escola pública de Ceilândia e constitui um terreno propício para acolher o projeto Proeja Transiarte.



Figura 6: Vista lateral do Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia.  
Fonte: fotos do CEM 03 realizada pela pesquisadora.

#### 4.4.3 O Centro de Educação Profissional de Ceilândia

Distante 800 metros do CEM 03 está o Centro de Educação Profissional de Ceilândia, inaugurado em 21 de maio de 1982 com o nome de Centro de Educação para o Trabalho (CET). Está localizado na EQNN 14 Área Especial S/N – Ceilândia Sul – DF CEP: 72220-140, bem ao lado da estação de metrô Guariroba. Em 2011, completa 29 anos de existência. Ainda hoje, possui servidores do período da inauguração, Sr. Mariano e Dona Rosa, que, ao serem questionados sobre o significado do CEP, respondem, com emoção, sobre a alegria de trabalhar na escola, reconhecendo-a como uma segunda casa, parte da família.

Conforme histórico na proposta pedagógica CEP-Ceilândia, 2008-2011, há mudança de Centro de Educação para o Trabalho para Centro de Educação Profissional com o Programa de Reforma da Educação Profissional do DF, conforme Portaria n.º 129, de 18 de julho de 2000. A escola oferece cursos técnicos e de formação Inicial e continuada para trabalhadores e, segundo dados da proposta pedagógica, já atendeu a mais de 27 mil estudantes. Vale destacar que além de acolher o Projeto Proeja Transiarte, oferece também, desde 2009, dois cursos

técnicos Proeja: o Proeja Técnico em Administração e o Proeja Técnico em Informática.

Com uma área invejável de 8.166 metros quadrados é constituído o CEP Ceilândia. Composto por dois almoxarifados centrais; sete salas convencionais; 13 banheiros; 14 laboratórios de informática; ala de direção/administrativa e pedagógica; auditório para 188 pessoas; biblioteca com acervo de mais de 15 mil livros; cozinha; espaço para administração da empresa pedagógica; instalador de som e alarmes; laboratório para comunicado escolar; oficina pedagógica de costura industrial básica; oficina pedagógica de elétrica de autos; oficina pedagógica de eletricidade residencial; oficina pedagógica de impressor serígrafo / *coreldraw*; oficina pedagógica de marcenaria; oficina pedagógica de mecânica de autos; oficina pedagógica de salgadeiro; oficina/laboratório de injeção eletrônica de autos; salão-escola de cabeleireiro; salão-escola de manicuro/pedicuro/depilação; secretaria escolar; teatro de arena para cem pessoas.

Vale destacar que o nome da biblioteca do CEP homenageia uma das grandes escritoras brasileiras, Maria. A instituição também se apresenta para a comunidade de Ceilândia como um espaço propício para realização de eventos, festas, encontros, palestras dentre outros. É um espaço realmente, muito bonito e acolhedor.



Figura 7: Vista de frente do Centro Educação profissional de Ceilândia.

Fonte: Site do Centro de Educação Profissional de Ceilândia: <http://www.cepceilandia.df.gov.br/>, 2011.

Duas escolas que se encontram por meio do Projeto Proeja Transiarte. Fisicamente, distantes 800 metros. Mas, quais as outras distâncias que as separam? Seriam somente a física? Como realizar aproximações políticas, pedagógicas e



metodológicas? Como constituir um itinerário formativo entre essas duas instituições de ensino integrando a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional? Indagações que também permeiam esta investigação e me levam a refletir sobre o próximo capítulo, os sentidos de itinerário formativo.

## 5 ITINERÁRIO FORMATIVO

O que é o Itinerário Formativo? Essa questão permeia o meu pensamento durante todo o processo da pesquisa. Busco. Não encontro. Questiono, não me respondem. E agora? O orientador aceita o desafio e começamos a garimpar juntos as significações para itinerário formativo. Não o sentido único. Os vários sentidos encontrados e, particularmente, o sentido escolhido por esta investigação.

### 5.1 Itinerário formativo e a base legal

Encontro uma referência sobre itinerário formativo no Decreto n.º 5.154/2004. Para esse decreto, o sentido legal de itinerário formativo assim se estabelece:

Art. 3.º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1.º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo **itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.**

§ 1.º Para fins do disposto no **caput** considera-se **itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos** (BRASIL, 2004, grifo meu).

Por meio do § 1.º, infiro que itinerário formativo é o conjunto de etapas que compõem a organização da Educação Profissional em uma determinada área. E a Educação de Jovens e Adultos? O mesmo decreto responde-me no § 2.º do artigo 3.º:

§ 2.º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Para o Decreto n.º 5.154/2004, o itinerário formativo é o conjunto de etapas da educação profissional articulada à elevação de escolaridade, no caso da Educação de Jovens e Adultos.

Diante dessa definição, questiono: que perspectiva educacional assumir ante a um itinerário formativo que articula a Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos? Assumo nessa dissertação, a perspectiva educacional que embasa o Proeja:

- a) Integração curricular visando à 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)

Relembrando esses pontos, o primeiro princípio diz que 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). Com esse primeiro fundamento, pretende-se romper com a perspectiva educativa fragmentada que pressupõe a separação teoria ou prática, pensar ou fazer, formação para o ensino médio e fundamental ou formação profissional. Na concepção defendida pelos fundamentos políticos-pedagógicos do Proeja, propõe-se a integração teoria-prática, pensar-fazer, formação geral-profissional.

Nos fundamentos, "b" e "c", tem-se a defesa de uma escola de e para os jovens e adultos, com uma participação ativa desses sujeitos, valorizando os saberes produzidos por eles, assumindo as diferenças geracionais e de gênero (jovens, adultos, idosos, trabalhadores, pessoas do campo, homens, mulheres, negros, índios dentre outros) como constitutivas dessa modalidade de ensino.

No fundamento "d" e "e" reconhece-se a provisoriedade e a autonomia dos sujeitos jovens e adultos propondo alternativas de tempo e espaço para o processo de ensino-aprendizagem. O último fundamento, o trabalho como princípio educativo, defende, 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, 38).

Em síntese, pelo Decreto n.º 5.154/2004 e pelos princípios do Proeja, o Itinerário formativo dessa investigação é um conjunto de etapas de Educação Profissional integrado à oferta de elevação de escolaridade da Educação de Jovens e Adultos. Uma Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos amparada

nos princípios do Proeja, particularmente na integração curricular e no trabalho como princípio educativo. Itens que aprofundo no próximo item.

## 5.2 Itinerário formativo e a formação integrada do sujeito

A professora Marise Ramos em artigo publicado para o Dicionário da Educação Profissional em Saúde, publicado pela Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009, traz reflexões importantes sobre o itinerário formativo. Segundo Marise Ramos, 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 , grifo meu).

Ressalto 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, perspectiva de uma “formação permanente e ao longo da vida” (Ramos, 2009, p.1).

Nos *sítes* visitados e nas bibliografias encontradas, o itinerário formativo é predominantemente relacionado à formação profissional do sujeito, desvinculado da elevação de escolaridade, embora a própria base legal, o Decreto n.º 5.154/2004, refira-se a essa articulação com a escolarização do trabalhador jovem e adulto. Sobre esse aspecto, 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 fator descartável da produção [capitalista]. (RAMOS, 2009, p.3).

Para superar essa visão de fragmentação da formação dos trabalhadores, Ramos (2009, p. 3) 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 meu).

Concordando com Ramos (2009), assumo que o Itinerário formativo deve pressupor uma integração do conhecimento científico-técnico. Deve permitir uma formação política não alienada à divisão social do trabalho. Resgato a perspectiva da politecnia, já destacada no texto ao visitar as teses que embasam o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda na década de 80. A tese da politecnia é baseada em um projeto educativo que tem o trabalho como princípio educativo, que possibilite as técnicas e também uma compreensão global do objeto de estudo.

Apresento, assim, a perspectiva da Escola Unitária que se propõe 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, dentre outros. Reis (2001), concordando com Vigotski (1994), pontua:

Dualidade histórica, que diz respeito à origem e posições de classes na hierarquia social-econômica de determinada sociedade e intensificada na ordem capitalista. Vê-se a indispensabilidade da relação dialética teoria-prática, como fator fundamental do desenvolvimento humano, no contexto de qualquer sociedade. Particularmente, se voltada para e aos interesses e a causa do povo, ou seja, para os interesses de todas as classes, não exclusivamente para uma determinada classe (REIS, 2001, p. 70).

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 Vigotski (1994) e Reis (2001), 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 contra-hegemônica de formação integrada do trabalhador. Conforme concepções e princípios do Proeja, o itinerário formativo deve propor-se à formação integrada do trabalhador:

Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2009, p. 35).

Compreender a realidade social e inserir-se nela buscando a transformação da sociedade – educação (mais) integrada, [...]

[...] 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**, que atinja, ainda que seja necessário permanecer no reino da necessidade, o reino da liberdade, que o capacite para a compreensão dos fundamentos científicos e culturais das diferentes técnicas e tecnologias, importante para a assimilação dos modernos processos de trabalho e da realidade natural e social (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010, p. 155, grifo meu).

O itinerário formativo que almeje a formação integrada do sujeito jovem e adulto depara-se com o desafio de romper com a lógica dual predominante na sociedade. 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. Para realização dessa proposta de formação integrada do sujeito, recorro também às fontes da perspectiva problematizadora e libertadora de educação.

### **5.3 Itinerário formativo e a perspectiva educativa problematizadora e libertadora**

Início com as palavras do orientador da pesquisa, Renato Hilário dos Reis, sobre a perspectiva de itinerário formativo:

A minha dedução é que itinerário formativo é o currículo em-sendo [...] é o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural do sujeito. À medida que ele tem esse percurso ele está no itinerário formativo. Que é outra maneira de também está conceituando e definindo o currículo. Como um movimento 'em-sendo'. Não o currículo, como a priori, estabelecido, mesmo porque nós estamos tentando, pegando Paulo Freire, Vigotski, Bakhtin e o próprio Reis, como é que se dá esse itinerário formativo em movimento? Essa é a questão acho que básica que a gente tá tentando destrinchar.

Currículo “em-sendo”? Processo de aprendizagem e desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural do sujeito? Paulo Freire, Reis, Vigotski e Bakhtin? Como integrar tudo isso?

Recorro às fontes de currículo. Seria o itinerário formativo sinônimo de currículo? Não encontro autores que distingam com clareza as diferenças entre currículo e itinerário formativo. Neste trabalho, assumo a perspectiva de que currículo e itinerário formativo são concepções muito próximas. Decido pela utilização da terminologia itinerário formativo, porém, também me utilizo das reflexões sobre currículo.

O professor-pesquisador Tomaz Tadeu da Silva (2011) em sua obra *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo* diz que a palavra currículo vem do latim *curriculum* e significa “pista de corrida” (SILVA, 2011, p.15). E continua: “no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos”.

Analisando a etimologia da palavra, reflito, mas a pista de corrida traz-me o sentimento de que o currículo é algo que me prepara para aquilo que está à frente, na chegada da pista, no futuro. E o que fomos e somos hoje, a nossa historicidade como considerá-la? Assumo a perspectiva histórica de itinerário formativo acolhendo as reflexões de Freire (2005) sobre a historicidade humana:

Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desaparecia uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica (Freire, 2005, p. 107).

Concordando com Freire (2005) a mestrandia do projeto Proeja Transarte, Amanda Ayres, indaga: “o itinerário formativo não seria o antes, o agora e o depois?”. Não somente o futuro, mas o passado e presente, juntos. O “já” e o “ainda não”. Cada passo dado, um ponto de chegada. Cada ponto de chegada, um novo passo à frente. Caminhada. Continuidade. Educação na e ao longo da vida, com várias chegadas e largadas, sem um ponto final.

Itinerário formativo contínuo, fundamentalmente, histórico. Daí a defesa por um itinerário formativo que seja a própria história de vida do ser humano, particularmente dos estudantes jovens e adultos. Não uma memória velha, petrificada, mas uma história de vida viva em contínuo e permanente devenir, com significações e ressignificações do nosso “em-sendo”.



Silva (2011) organiza as teorias do currículo em três, a saber: tradicionais; críticas; e pós-críticas, e declara que cada uma delas busca responder a questões específicas:

Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? A cada um desses 'modelos' de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2011, p. 15).

Explicitando didaticamente o que cada uma das teorias do currículo aborda, Silva (2011, p.17) considera que as teorias tradicionais enfatizam “o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.” As teorias críticas aprofundam a “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência”. E, por fim, as teorias pós-críticas tratam de “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo”. Embora, saiba que essas teorias não convivem de formas isoladas, pois se entrecruzam em vários aspectos, um currículo pode ter característica tradicionais e críticas, críticas e pós-críticas, ou mesmo tradicionais, críticas e pós-críticas.

Continuando a caminhada em busca da fundamentação educacional para o itinerário formativo aporto na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2005). Nessa obra, é destacada uma questão importante que me dá base para a construção de um possível Itinerário formativo: a defesa da educação problematizadora e libertadora em oposição à perspectiva bancária de educação.

Freire (2005, p. 66) faz uma crítica à concepção bancária de educação que segundo ele, “em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”. O educando é destituído de saber, e o educador o responsável por “depositar” o conhecimento. “Eis a concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” Em contraponto a essa concepção, Freire (2005) propõe a educação problematizadora e libertadora:

Nesse sentido, 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-educandos (FREIRE, 2005, p. 78).

Educação problematizadora e libertadora que busca romper com a relação opressora estabelecida pelos currículos em que os educandos não sabem nada, e os educadores sabem tudo. Nesse trabalho, assumo o posicionamento de Freire (2005, p.79) "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão". O itinerário formativo consolida-se nessa comunhão entre seres humanos, na relação social, e esta é uma relação social de classe.

Relação social que acontece por meio do diálogo "encontro dos homens, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2005,, p. 91). O itinerário formativo não se faz para os jovens e adultos, mas com os jovens e adultos. "A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B" (FREIRE, 2005 p. 97).

Para o desencadeamento desse processo libertador, dialogo com Reis (2011), que aborda a constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na educação/alfabetização de jovens e adultos. A análise de Reis (2011) tem como chão a constituição histórica do movimento popular do Paranoá, que busca na educação libertadora meios que possam contribuir com a luta pela moradia da população excluída desse lugar. Remeto o leitor ao meu memorial de vida em que descrevo essa trajetória do movimento popular do Paranoá, que também faz parte de minha trajetória de vida.

Diante da necessidade de moradia da população do Paranoá, elabora-se a proposta político-pedagógica metodológica do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá, explicitada em Reis (2011), que tem como centralidade as situações problemas-desafios:

As situações-problemas-desafio referem-se às necessidades econômicas, financeiras, sociais e culturais que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá, como decorrência da lógica excludente inerente à distribuição da riqueza econômica e cultural produzida do modo de produção dominante no país. (REIS, 2011, p. 56)

As situações-problemas-desafio vão ao encontro do dessilenciamento dos sujeitos, da proposta de “constituir sujeitos de saber-poder e amor” (REIS, 2011, p.), de se dirigir ao “ser mais” (FREIRE, 2005, p. 86). Um mundo em que todos e todas estejam em comunhão. É nesse sentido que defendo a proposta de itinerário formativo.

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. Assumo a perspectiva de desenvolvimento histórico-cultural do sujeito, trabalhada fundamentalmente por Lev S. Vigotski no *Manuscrito de 1929, a Psicologia Concreta do Homem*. Em Vigotski, encontro os fundamentos que alicerçam a proposta político-pedagógica de Freire (2005) e Reis (2011).

Vigotski (1929) rompe com a lógica de desenvolvimento humano tradicional que, à época, explicava a constituição humana apenas pelo viés biológico. Paraphraseando Karl Marx, Vigotski (1929, p. 27) afirma: “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornam funções da personalidade e formas da sua estrutura”.

Neste trabalho assumo que essas relações são de classe, pois estão submetidas à lógica da sociedade capitalista em que vivemos: “Para nós, é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social” (Vigotski, 1929 p. 33). As pessoas desenvolvem sua personalidade e formam sua estrutura na relação social. Pino (2000) ajuda-me a compreender melhor o pensamento de Vigotski ao abordar a questão da seguinte forma:

A introdução das relações sociais como definidoras da natureza das funções mentais superiores, ou seja, da natureza humana do homem, constitui uma subversão do pensamento psicológico tradicional. Vigotski desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, ao mesmo tempo que abre o caminho para uma discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana (PINO, 2000, p. 61).

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, minha 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 hegemônica 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.

O itinerário formativo defendido nesta pesquisa pretende ser contra-hegemônico à lógica predominante tanto nas instituições de ensino como no mercado de emprego. “[...] a estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fontes de novas iniciativas.” (GRAMSCI, 1981, p. 53 *apud* REIS, 1988, p. 32).

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

Em síntese, os pressupostos de itinerário formativo deste trabalho são:

- a) Itinerário formativo como conjunto de etapas da Educação Profissional articulada à elevação de escolaridade, no caso deste trabalho da Educação de Jovens e Adultos.
- b) Itinerário formativo como formação integrada do sujeito, desenvolvimento das capacidades cognitivas, políticas, profissionais, afetivas, estéticas, física, dentre outras.
- c) Itinerário formativo que é processo de aprendizagem e desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural do sujeito
- d) Itinerário formativo que acontece na contradição e no conflito inerentes às relações de classe estabelecidas pela lógica do capitalismo.

- e) Itinerário formativo que é contra-hegemônico à lógica predominante presente na elaboração dos currículos das instituições de ensino em que os professores, os detentores do saber, assumindo o poder do chefe, pensam, elaboram e executam os conteúdos para os estudantes, seres humanos subordinados, destituídos de luz e saber.

Diante desses pressupostos sobre itinerário formativo, faço as principais perguntas da pesquisa: Quais as significações dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, que vivenciam o projeto Proeja Transarte-UnB do CEM 03 e do CEP, caracterizam a possível ocorrência de um itinerário formativo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional? Quais as indicações desses estudantes à construção de um itinerário formativo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional? A partir da ação-reflexão-ação dos estudantes e também minha, como caracterizar um possível itinerário de formativo no contexto de Ceilândia? Antes de responder a essas questões, explico no próximo capítulo como chego a essas indagações.

## 6 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA, DAS QUESTÕES E DOS OBJETIVOS DA PESQUISA-AÇÃO

Conforme já descrito na introdução, este projeto de pesquisa emerge de um encontro de águas, uma síntese da minha história de vida, do meu processo formativo no curso de Pedagogia da FE-UnB (2001 a 2005), do trabalho como servidora pública no MEC no Proeja (2005 a 2009) e da existência na FE-UnB do grupo de pesquisa Proeja Transiarte, que realiza uma pesquisa-ação na cidade de Ceilândia, Distrito Federal, especificamente no CEM 03 e no CEP de Ceilândia .

Insiro-me no Projeto Proeja Transiarte no início do mestrado, em março de 2010, por ter a convicção interna de que a palavra verdadeira somente emerge da práxis: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2005 , p. 89). Diante desse compromisso, de dizer a “palavra verdadeira”, a emergência dos objetivos da pesquisa não é tarefa fácil. Demandam um esforço pessoal de “escuta sensível” (BARBIER, 2007) da multiplicidade de vozes presentes nesse processo. Processo que já está em andamento, desde 2007, com vozes diversas, vozes dos professores e estudantes da UnB, dos professores e estudantes do CEM 03 e do CEP, de gestores da Secretaria de Educação, de professores e estudantes do Instituto Federal de Brasília e, em 2010, com a minha voz. Vozes que se entrelaçam na definição dos objetivos desta pesquisa.

Chego em 2010 disposta a contribuir com o caminho trilhado. Caminho trilhado que, segundo projeto da UnB, é embasado em três hipóteses:

- (i) o Proeja - Transiarte como uma nova ocupação profissional ou um novo perfil formativo que faça parte do CBO (Cadastro Brasileiro de Ocupações);
- (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.

Essa última já comprovada na dissertação de Rodrigues (2010), com a animação *Encontro de Gerações*, e também aprofundada nas dissertações de Zim (2010) e Couto (2011). As duas outras hipóteses apresentam-se como um caminho fértil para mim, já que trago a experiência da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional para o projeto.

Caminho embasado em três hipóteses e também na estreita associação entre participantes e sujeitos da pesquisa, conforme defende Thiollent (2007) ao

abordar o significado de uma pesquisa-ação: “[...] pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2007, p. 16). Os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Imbuída desses sentidos, inicio em março de 2010 minha participação no Projeto Proeja Transarte, nas Oficinas Transarte.

É a partir das Oficinas Transarte, no ano de 2010, que entro em contato com os principais sujeitos da pesquisa, os Jovens e Adultos do CEM 03. Estar perto e escutar a realidade desses sujeitos é condição *sine qua non* para “entrar numa relação de totalidade com o outro tomando em sua existência dinâmica” (BARBIER, 2007, 98). Decorrente da realização da Oficina Transarte-CEM03 no primeiro semestre de 2010, o grupo do Proeja Transarte negocia com o Centro de Ensino Médio 03 um estande do Projeto na Feira de Ciências da escola, no período de 10 a 14 de maio de 2010. O objetivo do estande é divulgar o projeto, realizar apresentação dos trabalhos já realizados e oficinas com os estudantes interessados.

Aproveitando esse espaço de maior socialização dentro da escola, aplico uma enquete questionando os sujeitos Jovens e Adultos a respeito do interesse em realizar um curso de Educação de Jovens e Adultos com profissionalização. Nessa enquete, realizo três questões aos estudantes: 1- Você estuda: tarde ou noite?; 2- Qual curso você gostaria de fazer na escola? Educação de Jovens e Adultos (o que você já cursa) ou Educação de Jovens e Adultos com uma profissionalização (técnico ou qualificação) Por quê? 3- Caso sua escolha seja a segunda alternativa (letra b), você prefere: fazer o curso de profissionalização junto com a Educação de Jovens e Adultos, no mesmo turno e horário (integrado); fazer o curso de profissionalização junto com a Educação de Jovens e Adultos, em diferentes turno e horário (concomitante). Por quê?

Dessa enquete, são coletados 130 questionários aplicados aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03, sendo 84 do turno vespertino e 46 do noturno.

Na primeira questão, **qual curso você gostaria de fazer na escola?** 88% dos estudantes do vespertino, respondem que gostariam de fazer o curso de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. E, apenas 12% dos estudantes respondem que preferem realizar apenas o curso da Educação de Jovens e Adultos, sem uma formação profissional. Questionados sobre as razões

dessa escolha dão as seguintes respostas: “Acho que é muito importante para o aprendizado do aluno o crescimento profissional”; “Por que acredito que iríamos sair bem mais preparados para a área de trabalho”; “Para facilitar a vida”; “Por que assim as pessoas quando saírem da EJA poderão sair com algo a mais do que só o básico”; “Porque nós temos mais oportunidade no mercado de trabalho”; “A tecnologia tá crescendo muito”; “Porque sim! Porque eu quero trabalhar pra ganhar dinheiro pra gastar com as gatas”.

Na segunda questão, “**caso sua escolha seja a segunda alternativa (letra b), você prefere**”, os estudantes da tarde, 54% respondem que preferem a forma integrada. 44% preferem a forma concomitante. Dois estudantes deixam a questão em branco.

Para os estudantes do noturno, 96% da amostra preferem o curso de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Apenas 4% respondem que preferem apenas a Educação de Jovens e Adultos. Ao serem questionados das razões da escolha, os estudantes do noturno responderam: “Vai ser um diferencial a mais”; “Ajuda a desenvolver as nossas habilidades”; “É mais uma oportunidade na nossa vida no futuro”; “Olha, o ensino público é ‘paupérrimo’ em todos os aspectos, um curso técnico só traria benefícios, principalmente para a comunidade”; “Para se qualificar no mercado de trabalho”.

Já na segunda questão, os estudantes do noturno preferem em sua maioria o curso integrado, EJA e EP no mesmo turno; 74% responderam que preferem a forma integrada; 20%, a concomitante, EJA e EP em turnos diferentes. Apenas três deixaram a questão em branco.

Os dados quantitativos são reveladores: 88% dos estudantes do vespertino e 96% do noturno preferem a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional. Além dos dados quantitativos, a vivência na Oficina Transiarte-CEM03 oportuniza sentir dos jovens e adultos o valor, o sentido, a importância da profissionalização para a vida de cada um.

Além de considerar as hipóteses do Projeto Proeja Transiarte de participar das Oficinas e de aplicar a enquete, realizo várias discussões para debater o problema da pesquisa com os integrantes do Projeto Proeja Transiarte. O primeiro encontro acontece em 15 de outubro de 2010 com a presença de Dórisdei Valente Rodrigues (professora da CEP); Remi Castioni (professor da UnB); Natália Capistrano (graduanda da UnB); Fausta Porto Couto (mestranda UnB); e Bruzzi



(professora da UnB). Apresento ao grupo três cenários que vislumbro como possibilidade para investigação. Integrantes do grupo pontuam as limitações de tempo e as transições políticas,<sup>5</sup> no Distrito Federal e no País, que podem dificultar a realização dos cenários apresentados. As contribuições são relevantes. Saio do encontro bem inquieta, sem segurança interior sobre o foco a ser investigado, haja vista as múltiplas possibilidades do projeto.

No dia 22 de outubro de 2010, apresento também para professora Maria Luiza Pereira (UnB), integrante do Projeto Proeja Transiarte, os cenários pensados para a pesquisa. Neste encontro, a professora enfatiza o desafio da construção coletiva do conhecimento. Saio com novas questões e inquietações do encontro. Será que estou sendo coerente com o caminho escolhido? Esta questão também me aflige durante todo o processo.

Em 19 de novembro de 2010, realizo mais um encontro com o grupo de pesquisa-ação Proeja Transiarte para discussão coletiva do projeto. Neste estão presentes Dorisdei Valente Rodrigues (professora da CEP), Renato Hilário dos Reis (professor da UnB), Natália Capistrano (graduanda UnB) e Lúcio França Teles (professor da UnB). Mais um momento de intensa discussão. Coloco, inicialmente, meu interesse em aprofundar o diálogo entre as áreas de conhecimento (Matemática, Português, Geografia, História dentre outras) e a Oficina Transiarte. Seria isso mesmo? Dúvidas e incertezas. Os caminhos vão se clareando.

A caminhada da definição do problema continua. Realizo reuniões com orientador e orientandas às terças-feiras no horário das 8h30 às 12 horas. O entender e o não entender entre orientador e orientanda faz parte do processo. O orientador questiona: Não seria uma investigação sobre a possível “ponte” realizada pelo projeto Proeja Transiarte entre o CEM 03 e o CEP? Parece que é isso. Destaco aqui que, nos momentos de angústia, as reuniões com o orientador aconteceram, inclusive, em espaços informais como as escadas do Santuário São Francisco de Assis,<sup>6</sup> após a missa dominical.

Contribuem também no processo de definição do projeto a disciplina de Laboratório de Pesquisa, coordenada pelo professor Cristiano Muniz. A metodologia

---

<sup>5</sup> Em 2010, no Brasil, houve eleições para presidente, governadores, senadores e deputados.

<sup>6</sup> O Santuário São Francisco é uma Igreja localizada no Setor de Grandes Áreas Norte 915, conjunto C, Brasília-DF.

utilizada de discussão coletiva dos projetos das pós-graduandas favorece a produção do trabalho.

Depois de várias discussões coletivas sobre o projeto, chega o momento da primeira sistematização do caminho escolhido. As insônias, a terapeuta e o namorado são companheiros nesse momento. Em 8 de dezembro de 2010, ainda como parte da discussão e socialização dos objetivos da pesquisa, visito o CEM 03 e apresento para a Norma Lúcia (supervisora), Luciano Matos (orientador educacional), Dorisdei Valente (professora do Centro de Educação Profissional ) e Altino Francisco da Cruz (estudante da Educação de Jovens e Adultos que já participou da Oficina Transiarte-CEM03 e da profissionalização no Centro de Educação Profissional). Todos pontuam a relevância e a necessidade do trabalho, principalmente Altino, o estudante da Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, deparo-me com as minhas próprias limitações e possibilidades como pesquisadora e pedagoga. O que tenho condições de fazer como pesquisadora-pedagoga na pesquisa? O que trago? A experiência na EJA e na EP, bem como a disponibilidade em aprender.

Diante das hipóteses do Projeto Proeja Transiarte; dos trabalhos já realizados de Rodrigues (2010), Zim (2010) e Couto (2011); da participação nas Oficinas Transiarte-CEM03 de 2010; da aplicação da enquete na Feira de Ciência de 2010 do CEM 03; das reuniões com o grupo de pesquisa Proeja Transiarte; das orientações de mestrado; das reflexões da disciplina de Laboratório de Pesquisa na UnB; do apoio/reflexão dos meus familiares; e, finalmente, das minhas próprias limitações e possibilidades como pesquisadora e pedagoga, decido contribuir com a investigação do possível itinerário formativo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional no Projeto Proeja Transiarte do CEM 03 e do CEP-Ceilândia.

## **6.1 Problema ou situação**

Ao tratar da identificação do problema e de sua contratualização, Barbier (2007) elucida que “uma pesquisa-ação não é suscitada pelo pesquisador. Este, preferencialmente, acolhe-a” (BARBIER, 2007, p. 119). Essa é uma das preocupações desta pesquisa – investigar algo que contribua para o avanço das questões abordadas pelo grupo. O mesmo autor assevera que o primeiro aspecto de uma pesquisa-ação consiste em “voltar ao que os membros do grupo chamam

problema ou situação. Trata-se de contextualizá-lo, fazendo-se as perguntas habituais: o que, quem, com quem, onde, quando, como, por quê?” (BARBIER, 2007, p. 119). Nessa direção, o meu problema ou situação pode ser assim apresentado:

- **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.
- **Quando?** 2010 e 2011.
- **Como?** Participação nas atividades do grupo em 2010 e 2011, observação participante ativa, escuta elaborante, enquete, Diário de Itinerância, entrevistas e discussão em grupo.
- **Por quê?** Para contribuir com a construção de um possível itinerário formativo no Projeto Proeja Transiarte para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

## 6.2 Questões da investigação

- Quais as significações dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos que vivenciam o Projeto Proeja Transiarte-UnB do CEM 03 e do CEP que podem caracterizar a possível ocorrência de um itinerário formativo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional?
- Quais as indicações dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos que vivenciam o Projeto Proeja Transiarte-UnB do CEM 03 e do CEP à possível construção 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 vivenciam o Projeto Proeja Transiarte-UnB do CEM 03 e do CEP como caracterizar um possível itinerário formativo no contexto de Ceilândia?

### **6.3 Objetivo geral**

Analisar as significações e indicações de estudantes que vivenciam o Proeja Transiarte-UnB do CEM 03 e do CEP-Ceilândia à possível construção de um itinerário formativo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional.

### **6.4 Objetivos específicos**

- Analisar as significações de cinco ou seis estudantes da Educação de Jovens e Adultos que vivenciam o Proeja Transiarte-UnB do CEM 03 e do CEP que caracterizam a possível ocorrência da construção do itinerário formativo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional.
- Analisar as indicações de cinco ou seis estudantes da Educação de Jovens e Adultos que vivenciam o Proeja Transiarte-UnB do CEM 03 e do CEP a um possível processo de construção de itinerário formativo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional.
- A partir das significações e indicações dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos que vivenciam o Projeto Proeja Transiarte-UnB do CEM 03 e do CEP caracterizar, em primeira aproximação, um possível itinerário formativo no contexto de Ceilândia.

## 7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO

Para responder aos objetivos da pesquisa, escolho três passos. O primeiro são os procedimentos utilizados para levantar as experiências que serão analisadas por esta pesquisa: o Diário de Itinerância, a enquete, as entrevistas individuais e uma coletiva. O segundo são os procedimentos utilizados para a escolha dos sujeitos jovens e adultos que serão entrevistados. Por fim, explico a perspectiva e a organização textual assumidas para análise das experiências.

Sobre o primeiro passo, Barbier (2007) explica o sentido do 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, registro os acontecimentos ocorridos no chão da pesquisa. Coloco minhas percepções e sentimentos sobre as vivências no Projeto Proeja Transarte. Com ele, adquiro a disciplina do registro, um auxílio para minha memória, já que sozinha ela não conseguiria lembrar as experiências vividas e observadas ao longo de dois anos de pesquisa.

A enquete é um procedimento bem inicial, realizado no primeiro semestre de 2010 para minha aproximação com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos do CEM 03. Contribui, mesmo que inicialmente, para eu perceber qual a opinião dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos dessa instituição sobre a aproximação da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional.

As entrevistas individuais contribuem para eu ver o olhar do outro. Enquanto o Diário de Itinerância é o meu olhar sobre o possível itinerário formativo do Projeto Proeja Transarte, com as entrevistas busco o olhar do outro, particularmente dos sujeitos jovens e adultos que participam do projeto. Realizo seis entrevistas com os sujeitos escolhidos por esta pesquisa.

A entrevista coletiva é um esforço para “ver junto” o objeto da pesquisa. O meu olhar, o olhar do outro e o nosso olhar. Esse é o intuito ao aliar Diário de Itinerância e entrevistas individual e coletiva. Entretanto, devido às dificuldades de tempo e disponibilidade dos sujeitos da pesquisa, consigo realizar apenas uma entrevista coletiva. Isso, porém, não prejudica a pesquisa, já que o Diário de Itinerância e as entrevistas individuais conseguem responder satisfatoriamente aos objetivos propostos.

No segundo passo deste capítulo, apresento ao leitor como chego aos sujeitos prioritários da pesquisa segundo o critério: sujeitos jovens e adultos egressos do Projeto Proeja Transiarte que tenham participado de duas experiências, a Oficina Transiarte no CEM 03 e em um dos cursos de qualificação profissional ofertados pelo CEP-Ceilândia (Ciberarte I, Ciberarte II, Arte Digital ou Fotografia Digital).

A partir desse critério, encontro nove sujeitos jovens e adultos que vão ao encontro do meu critério de pesquisa. Almejo 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. Realizo, então, a entrevista com seis sujeitos jovens e adultos. Isso atende plenamente aos objetivos da pesquisa, que se propõem analisar as “significações e indicações de cinco a seis estudantes” que vivenciam o Projeto Proeja Transiarte.

Finalizo este capítulo, apresentando a perspectiva assumida para análise das experiências coletadas. A palavra como coroamento da ação é a minha principal ancoragem para análise das experiências. Nesse sentido, as entrevistas dos estudantes são prioritárias para responder aos objetivos da pesquisa, pois traduzem a palavra, as significações e indicações dos estudantes à possível construção do itinerário formativo do Projeto Proeja Transiarte. Dialogando com a palavra dos estudantes, apresento as experiências registradas no meu Diário de Itinerância. Por fim, entram na análise as experiências dos autores que escolho como referenciais desta pesquisa.

## **7.1 O levantamento das experiências: diário de itinerância, enquete, entrevistas individuais e coletiva**

Início em 5 de março de 2010, primeiro semestre do mestrado, minha participação no Projeto Proeja Transiarte da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Participação que é fato imprescindível para a realização da metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007). Para além de uma postura de diagnosticar o problema, propõe-se a realização de ações que contribuam com a superação do problema. Ação-reflexão-ação. Movimento prático. Ação e produção do conhecimento caminhando juntas, imbricadas. “Consideramos que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário

produzir conhecimento, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.” (THIOLLENT, 2007, p. 24).

Os encontros do Projeto Proeja Transiarte, na UnB, acontecem, semanalmente, às sextas-feiras, das dez às doze horas 10h às 12h, no prédio da FE 05, prédio do auditório Dois Candangos, Sala Proeja, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro - Prédio FE-5 – 70904-970 - Brasília – DF.

Com esses encontros, conheço melhor os integrantes do grupo de pesquisa, os desafios da pesquisa e as produções em andamento e concluídas do projeto. A principal questão que me realizo nesses encontros é a de como contribuir com o grupo em uma perspectiva de “avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 2007 p. 24). Participando desse coletivo, sinto-me chamada a contemplar na dissertação de mestrado uma demanda que não seja somente minha, mas do grupo. Uma necessidade coletiva. Construo o problema da pesquisa, as questões e os objetivos partindo dessa premissa, conforme descrito no capítulo 6.

Em 2010, dentre as frentes de trabalho realizadas pelo projeto, destacam-se as Oficinas Transiarte no Centro de Ensino Médio 03 da Ceilândia, às quintas-feiras, no horário das 19h às 20h30. Após a conclusão da Oficina Transiarte-CEM03, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos são convidados a inserir-se na qualificação profissional da Introdução à Arte Digital (primeiro semestre de 2010) e Fotografia Digital (segundo semestre de 2010), no Centro de Educação Profissional de Ceilândia, às quintas feiras, no horário matutino, das 8h às 11h30. Inaugura-se também, nesse mesmo ano, a Discussão do Currículo Integrado no CEM 03 e no CEP, que acontece às quintas-feiras pela manhã, das 9h às 11h30, ou à tarde, das 15h às 17h30 tanto no Centro de Educação Profissional como no Centro de Ensino Médio 03.

Tendo em vista o meu interesse em investigar o processo de aproximação entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos e as limitações de tempo impostas pelas demandas disciplinares do mestrado, decido participar de duas frentes de trabalho: as Oficinas Transiarte no Centro de Ensino Médio 03, às quintas-feiras, no horário das 19h às 20h30 e as discussões do Currículo Integrado no Centro de Ensino Médio 03 e no Centro de Educação Profissional, às quintas feiras, das 9h às 11h30 ou das 15h às 17h30. Todas essas frentes acontecem em

Ceilândia, Região Administrativa localizada a cerca de 25 quilômetros do Plano Piloto.

As Oficinas Transiarte acontecem no período de 11 de março de 2010 a 12 de novembro, às quintas feiras, das 19h às 20h30, totalizando 18 encontros. Participam dessa oficina estudantes-pesquisadores da UnB, estudantes e professores da turma de Matemática, Biologia e Educação Física do segundo ano H (2ºH) e primeiro ano E (1.º E) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03 da Ceilândia. Os locais de realização das oficinas são o Laboratório de Informática e a sala de Orientação Educacional do Centro de Ensino Médio 03 da Ceilândia. Acompanho a Oficina Transiarte-CEM03 realizada com a turma do, segundo ano H do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

No período de realização das Oficinas Transiarte, primeiro semestre de 2010, os servidores técnico-administrativos da Universidade de Brasília entram em greve e o Projeto Proeja Transiate fica sem o transporte institucional para Ceilândia. A solução encontrada pelos integrantes do projeto é a carona solidária, realizada pelos próprios estudantes-pesquisadores da UnB.

Outro desafio enfrentado são os longos engarrafamentos que ligam o Plano Piloto à Ceilândia. Em média, sem engarrafamentos, conseguimos chegar em Ceilândia de carro em 50 minutos. Já, com os engarrafamentos, esse tempo pode chegar até a duas horas. Atrasos que prejudicam o trabalho e nos obrigam a planejar melhor as saídas da UnB. Também decorrente dos engarrafamentos, dores na coluna começam a me incomodar, gerando a necessidade de tratamento.

É a partir das Oficinas Transiarte que entro em contato com os principais sujeitos da pesquisa, os Jovens e Adultos do CEM 03. Estar perto e escutar a realidade desses sujeitos é condição *sine qua non* para “entrar numa relação de totalidade com o outro tomando em sua existência dinâmica” (BARBIER, 2007, 98).

Em decorrência da realização da Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2010, o grupo do Proeja Transiarte negocia com o Centro de Ensino Médio 03 um estande do Projeto na Feira de Ciências da escola, no período de 10 a 14 de maio de 2010. O objetivo do estande é divulgar o projeto, apresentar os trabalhos já realizados pelas oficinas para todos os sujeitos interessados da Educação de Jovens e Adultos do CEM 03. Aproveitando esse espaço de maior socialização dentro da escola, aplico uma enquete questionando os sujeitos jovens e



adultos a respeito do interesse em realizar um curso de Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional.

Essa enquete faz parte da estratégia de escuta que, segundo Thiollent (2007, p. 20), deve pautar a atitude do pesquisador: “É sempre uma atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias”. É um momento muito intenso em que registro e escuto os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos do CEM 03, sobre a relevância da aproximação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional para suas vidas. O detalhamento dos resultados dessa enquete é explicitado no capítulo de construção dos objetivos da pesquisa.

As discussões do Currículo Integrado realizam-se no período de 11 de março de 2010 a 12 de agosto de 2010, totalizando 13 encontros. Participam desse espaço professores e estudantes-pesquisadores da UnB, representante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, representantes do Centro de Educação Profissional de Ceilândia e do Centro de Ensino Médio 03 da Ceilândia. Os locais de realização das discussões do currículo integrado são as salas de reunião do Centro de Educação Profissional e (ou) o Laboratório de Informática do Centro de Ensino Médio 03 da Ceilândia.

Em decorrência dos encontros para discussão e construção do Currículo Integrado, no dia 8 de junho de 2010, convidamos o professor Ernesto Macedo Reis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Campos para participar de um Seminário do Projeto Proeja Transarte no CEM 03. A proposta desse seminário é apresentar e discutir com o conselho escolar, professores, estudantes e gestores do CEM 03 as possibilidades de integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional.

O motivo do convite ao professor Ernesto Macedo Reis é que ele, em sua pesquisa de doutorado, realiza uma pesquisa-ação também no âmbito do Proeja, propondo o ensino de Ciências com o apoio do sistema Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA) dirigido principalmente para a integração das áreas de conhecimento da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional.

Nas Oficinas Transarte, como nas discussões do Currículo Integrado, adquire o papel de “observador participante ativo (OPA)” (BARBIER, 2007, p.126), que, segundo esse autor, “o pesquisador tenta, por meio de um papel desempenhado no grupo, adquirir um status no interior do grupo ou da instituição em que ele estuda.

Ele está simultaneamente dentro e fora do grupo.” Nesse sentido, os pressupostos assumidos por esta pesquisa exigem a implicação entendida aqui como parte imprescindível do processo de produção do conhecimento:

[...] a implicação como um ‘engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção e de classes, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal sorte que o investimento, que é necessariamente a resultante disso, é parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento’. (BARBIER, 2007, p. 101).

Essa atitude de implicação exige de mim muito compromisso e rigor. Neste momento, o corpo e a mente do pesquisador questionam-se: como dar conta de participar de forma efetiva desses espaços e, ainda, dialogar com as disciplinas do mestrado, as leituras, as produções e os relatórios das reuniões? Desafios cotidianos enfrentados por quem se propõe a realizar uma pesquisa-ação. A ação fala alto. As disciplinas da UnB instigam o processo da leitura. Nas orientações, às terças-feiras, no horário das 9h às 11h30, o questionamento da produção é reforçado. Ação-reflexão-ação. Equilíbrio e desequilíbrio. Avanços e recuos. Alegrias e tristezas. Caminho da pesquisa permeado de vida em abundância.

Participo das discussões e produções desses dois espaços. Observo. Escuto. Participo. Problematizo. Artigo. Pesquiso. Faço meu “Diário de Itinerância” (BARBIER, 2007, p.133), um dos instrumentos para a coleta de experiências. Semanalmente, registro os encontros das Oficinas Transiarte e as Discussões do Currículo Integrado. Atividades que me demandam também muita dedicação. Como não possuo *notebook*, faço inicialmente o meu registro-rascunho (BARBIER, 2007, p. 137) em cadernos, folhas ou agendas, junto ao processo das oficinas ou encontros. Ao chegar em casa, na mesma noite, ou no dia seguinte, pela manhã, digitava e organizava os registros do diário no computador, salvando-os em arquivos intitulados com a data do acontecimento.

Os arquivos do Diário de Itinerância são denominados por data para facilitar a minha organização temporal dos acontecimentos. Assim, nas Oficinas Transiarte, em 2010, existe o registro no Diário de Itinerância de 18 encontros:

- 11 de março: reunião com os professores para início da Oficina Transiarte;
- 18 de março: decisão dos professores que participam da Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2010;
- 8 de abril: Encontro com os estudantes jovens e adultos para retirada do tema gerador do vídeo:

- 15 de abril: discussão e aprofundamento do tema gerador;
- 22 de abril: aprofundamento do tema gerador;
- 6 de maio: inserção dos estudantes jovens e adultos nas diversas linguagens artísticas;
- 10 a 14 de maio: participação do Projeto Proeja Transiarte na Feira de Ciências do CEM 03, com aplicação da enquete;
- 20 de maio: feitura de *e-mails* e cadastramento no *site*;
- 27 de maio: início da produção do vídeo, técnica do *stop motion*;
- 3 de junho (feriado);
- 17 de junho: continuidade da construção do vídeo;
- 24 de junho: continuidade da construção do vídeo;
- 1.º de julho: avaliação do processo com estudantes e professores;
- 05 de julho: finalização da produção do vídeo;
- 7 de outubro: mobilização dos estudantes e professores do CEM 03 para apresentação do trabalho na Semana Universitária;
- 14 de outubro: mobilização dos estudantes e professores do CEM 03 para apresentação do trabalho na Semana Universitária;
- 28 de outubro: mobilização dos estudantes e professores do CEM 03 para apresentação do trabalho na Semana Universitária;
- 8 a 12 de novembro: participação na Semana Universitária e apresentação dos trabalhos produzidos.

As discussões do currículo integrado também ocorrem em 2010 e são semanalmente registradas no meu Diário de Itinerância, totalizando 12 encontros, a saber:

- 11 de março: reunião no Centro de Educação Profissional de Ceilândia com representantes do CEM 03, do CEP e da UnB sobre as atividades do projeto em 2010;
- 18 de março: reunião no Centro de Educação Profissional de Ceilândia com representantes do CEM 03, do CEP e da UnB sobre a questão do currículo integrado.
- 8 de abril: reunião no Centro de Educação Profissional de Ceilândia com representantes do CEM 03, do CEP e da UnB sobre a questão do currículo integrado.

- 15 de abril: reunião no Centro de Educação Profissional de Ceilândia com representantes do CEM 03, do CEP e da UnB sobre a questão da construção do itinerário formativo Proeja entre as duas instituições: CEM 03 e CEP .
- 22 de abril: reunião no Centro de Educação Profissional de Ceilândia com representantes do CEM 03, do CEP e da UnB sobre a questão da construção do itinerário formativo Proeja entre as duas instituições, CEM 03 e CEP .
- 29 de abril: reunião no Centro de Ensino Médio 03 com representantes do CEM 03, do CEP e da UnB sobre a questão da construção do itinerário formativo Proeja entre as duas instituições, CEM 03 e CEP .
- 6 de maio: reunião no Centro de Educação Profissional de Ceilândia com representantes do CEP e da UnB.
- 20 de maio: reunião no Centro de Ensino Médio 03 para discussão do itinerário formativo Proeja.
- 7 de junho: construindo o encontro do dia 08 de junho.
- 8 de junho: encontro geral com professores e estudantes do CEM 03 para discussão do Currículo Integrado com representantes do CEM 03, do CEP e da UnB e do Instituto de Campos, prof. Ernesto.
- 24 de junho: discussão e construção do currículo integrado.
- 29 de julho: discussão no Centro de Ensino Médio 03 das ações para o próximo semestre para a implementação do Currículo Integrado.
- 12 de agosto: impasse nas discussões do Currículo Integrado entre as instituições. Quebra do processo.

Em 2011, também são realizados 15 registros no Diário de Itinerância:

- 4 de março: discussão na UnB sobre a continuidade das ações do projeto.
- 18 de março: discussão na UnB sobre a continuidade das ações do projeto.
- 6 de maio: discussão na UnB sobre a continuidade das ações do projeto
- 13 de maio: parceria com o CEP para continuidade do trabalho do Proeja Transiarte.
- 25 de maio: início das entrevistas.

- 5 de julho: Organização dos trabalhos do Projeto Proeja Transiarte para o segundo semestre de 2011.
- 15 de julho: discussão interna na UnB sobre o Projeto Proeja Transiarte e o livro.
- 17 de agosto: coordenação coletiva.
- 20 de agosto: espaço de convivência.
- 26 de agosto: avaliação das atividades.
- 29 de agosto: retirada da situação-problema-desafio.
- 27 de setembro: espaço de convivência.
- 06 de outubro: coordenação coletiva.
- 08 de outubro: mostra Proeja Transiarte na Semana Universitária da UnB.
- 10 de outubro: Cadastramento do perfil dos estudantes no laboratório.

Outro instrumento utilizado para o levantamento das experiências é a realização de entrevistas, individuais e uma coletiva, com os sujeitos egressos do projeto. O objetivo das entrevistas é contribuir para o aprofundamento das questões observadas na práxis educativa do projeto. É uma estratégia para ver o olhar do outro sobre o objeto da pesquisa. Decido iniciar com entrevistas individuais com o intuito de conhecer com maior profundidade os sujeitos da pesquisa.

Após as entrevistas individuais, realizo uma entrevista coletiva com os sujeitos, para analisar as significações coletivas do grupo sobre o itinerário formativo do Projeto Proeja Transiarte. Porém, nessa entrevista coletiva dos seis sujeitos, apenas três estiveram presentes. Sendo que dois ainda não tinham sido encontrados por mim. Esses dois entrevistados somente foram encontrados em novembro de 2011, devido às dificuldades de encontrá-los por meio dos contatos telefônicos registrados nos arquivos do projeto. No caso da terceira entrevistada, ela não possuía disponibilidade de tempo para entrevista coletiva, já que começou a trabalhar em um *shopping center*. Entretanto a ausência de outras entrevistas coletivas não prejudicou o levantamento das experiências, já que as entrevistas individuais trouxeram elementos significativos para análise da investigação.

Vivência no projeto. Observação participante ativa. Diário de Itinerância. Aplicação da Enquete na Feira de Ciência do CEM 03. Leitura dos documentos e produções do Projeto Proeja Transiarte. Diálogo permanente com os membros das escolas e do grupo de pesquisa. Entrevistas individuais e uma coletiva. Diálogo com

o orientador e com os autores escolhidos como referenciais teóricos. Caminhos imbricados, circulares que contribuem para análise das indagações desta pesquisa.

## 7.2 Os sujeitos da pesquisa

O Projeto Proeja Transiarte é uma pesquisa-ação, um projeto em permanente construção. Em 2010, ao iniciar esta pesquisa, deparo-me com as várias frentes de trabalho desenvolvidas pelo grupo que, segundo Couto (2011), estão organizadas da seguinte forma:

- (i) A Oficina Transiarte-CEM03 no CEM 03; (ii) inserção do projeto Transiarte no corpo do projeto político pedagógico do CEM 03; **(iii) continuidade do itinerário formativo no Centro de Educação Profissional de Ceilândia com o curso de fotografia digital;** (iv) mobilização dos atores da escola no pensar da EJA como política pública de direito do cidadão; (v) realização de fóruns, de reuniões e de debates no âmbito das escolas envolvidas; (vi) desenvolvimento de uma proposta curricular na perspectiva da integração da EJA e EP nas duas escolas envolvidas na pesquisa (COUTO, 2011, p. 55, grifo meu).

No caso desta investigação, o objetivo central funda-se no desenvolvimento do itinerário formativo entre o Centro de Ensino Médio 03 e o Centro de Educação Profissional de Ceilândia. A respeito disso, quero ouvir os sujeitos jovens e adultos que vivenciaram o Projeto Proeja Transiarte, prioritamente aqueles que passaram pelas duas experiências da Oficina Transiarte-CEM03 e deram continuidade no Centro de Educação Profissional de Ceilândia. **Este é o principal critério de escolha dos sujeitos: a vivência dos sujeitos nos dois principais momentos do Projeto Proeja Transiarte, a Oficina Transiarte-CEM 03 e nos cursos do CEP-Ceilândia, ofertados no âmbito desse projeto.**

A garimpagem desses sujeitos não é tarefa fácil. Para chegar aos nomes, percorro caminhos complementares. O primeiro é o pedido de informação aos estudantes-pesquisadores da UnB que participam do projeto Proeja Transiarte nos anos anteriores. Converso com as professoras Dorisdei Valente Rodrigues, Aline Zim e Fausta Porto Couto e com a graduanda Natália Capistrano. Solicito-lhes informações sobre quais estudantes da Educação de Jovens e Adulto passam pelo Projeto Proeja Transiarte no CEM 03 e na CEP. Essas primeiras informações são fundamentais para realizar os passos seguintes.

O segundo passo é a análise das listas de chamada do projeto. As listas das Oficinas Transiarte que ocorriam no CEM 03 ficam arquivadas no armário do Projeto

Proeja Transiarte da UnB. As listas dos cursos de Ciberarte 1, Ciberarte 2, Arte Digital e Fotografia Digital estão no sistema de matrículas do Centro de Educação Profissional de Ceilândia.

No que tange à análise das listas de chamadas das Oficinas Transiarte do CEM 03, a tarefa é complexa devido à fragmentação das informações encontradas. As oficinas realizam-se desde 2008, porém somente encontro uma lista de 2008 e as do primeiro semestre de 2009. Outro agravante é que as listas de chamadas encontradas, em alguns casos, não apresentam a data do encontro. Essas lacunas dificultam o levantamento dos nomes dos estudantes que participam das Oficinas Transiarte. Já as listas dos cursos Ciberarte I, Ciberarte II, Introdução à Arte Digital e Fotografia Digital, solicitadas ao Centro de Educação Profissional de Ceilândia, estão completas, facilitando meu trabalho.

A partir dos dados dos estudantes-pesquisadores da UnB, das listas das Oficinas Transiarte-CEM03 e das listas dos cursos de formação profissional do CEP-Ceilândia consolidado as tabelas abaixo. São ao todo cerca de 200 sujeitos da EJA que vivenciam uma das experiências do Projeto Proeja Transiarte, no período de 2007-2010. **A partir do cruzamento dessas tabelas, chego aos sujeitos que fazem parte do critério estabelecido por esta pesquisa, a vivência nos dois principais momentos do Projeto Proeja Transiarte, a Oficina Transiarte-CEM 03 e nos cursos do CEP-Ceilândia, ofertados no âmbito desse projeto.**

Destaca-se, na tabela 1, o nome de **Altino F. da Cruz (em negrito)**, que continua seu percurso formativo no Curso Ciberarte 2 do Centro de Educação Profissional de Ceilândia, conforme se verá na tabela 4 mais adiante.

Tabela 1: Estudantes que participaram da Oficina Transiarte-CEM03 em 2008.

<b>Oficina Transiarte-CEM03 no CEM 03 2008</b>	
<b>Professor: Oseias Pacheco /Pesquisadora: Dorisdei</b>	
<b>N.º</b>	<b>Nomes</b>
1	<b>Altino Francisco da Cruz</b>
2	Bianca Rocha de Barros
3	Charla Mara Ferreira Lima
4	Conceição Pereira Martins
5	Edilberto Ferreira Calvacante
6	Eilso Sales da Nóbrega
7	Elene de Paiva Machado Lopes

8	Josenilton Severo Silva
9	Leitão de Castro Martins
10	Maria de Fátima dos S. da Silva
11	Maria Ribeiro de.M Pereira
12	Oseas Pacheco de Oliveira – professor de história
13	Rayane Cipriano
14	Rosalia Carrijo Mageda
15	Sara Maria Pereira Lino
16	Viviane Fernandes de Sousa
17	Wilber Almeida de Oliveira

Fonte: Informações fornecidas pela professora Dorisdei Valente Rodrigues em 2011.

Participam da Oficina Transarte-CEM03, tabela 2, 21 estudantes jovens e adultos de turmas diversas. A turma era formada por quem tinha interesse e disponibilidade em participar do projeto. Foram apenas cinco encontros. Destaco, nessa tabela em negrito, os estudantes **Aniele Perreira Gomes, Daniel das Chagas, Elisângela Barbosa Borges, Anne Maria, Michel Marlon S. de Brito, Júlio Gomes Sobrinho, Nayara Barros Morais da Silva e Thiago Henrique Lima**, que continuaram o percurso formativo no Centro de Educação Profissional.



Tabela 2: Estudantes que participaram da Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2009 no CEM 03.

<b>Oficina Transiarte-CEM03 no CEM 03 – primeiro semestre de 2009</b>							
Professores diversos. Turma formada pelos estudantes que tinham interesse e disponibilidade no horário							
N.º	Nomes	26/3/2009	21/5/2009	18/6/2009	26/6/2009	Sem data	Total de presença
1	Ana Karolyne Nunes Rodrigues	1	1	0	0	0	2
2	Andressa de Matos Alves	1	1	0	0	0	2
3	<b>Aniele Perreira Gomes</b>	1	1	0	1	0	3
4	<b>Daniel das Chagas</b>	1	0	0	0	0	1
5	Danielo de Jesus Sá	1	0	1	0	0	2
6	<b>Elisângela Barbosa Borges</b>	1	0	1	1	0	3
7	Gleyce Cris Silva Lopes	1	0	1	0	0	2
8	Heverson Ribeiro Silva	1	0	0	0	0	1
9	<b>Júlio Gomes Sobrinho</b>	1	0	0	0	0	1
10	João Guilherme De A. Lisboa	1	0	0	0	0	1
11	<b>Lilianne Maria</b>	1	1	0	0	1	3
12	Luzenir Coimbra Broc	1	0	1	0	0	2
13	Marcel Oliveira Nascimento	1	1	0	0	0	2
14	Margarida Almeida Pereira	1	0	0	0	0	1
15	<b>Michel Marlon S. de Brito</b>	1	1	0	1	1	4
16	<b>Nayara Barros Moraes da Silva</b>	1	1	1	1	1	5
17	Klebio Silva de Oliveira	1	0	0	0	0	1
18	Kélly Cristina de Oliveira	1	0	0	0	0	1
19	Patrícia Souza da Silva	1	1	1	1	1	5
20	Tarik N. R. de Oliveira	1	1	1	1	0	4
21	<b>Thiago Henrique Lima de Oliveira.</b>	1	0	1	0	0	2

Fonte: Arquivos do Projeto Proeja Transiarte – UnB – Informação sistematizada pela pesquisadora em 2011

Dos 25 estudantes matriculados no Centro de Educação Profissional, conforme a tabela 3, apenas sete são aprovados, a saber: Anderson Pinheiro Castelo Branco, Aurora Ferreira Pires, Gilmar Almeida dos Santos, Gilmar Nunes Bastos Junior, Manoel Ribamar Gomes dos Santos, Marylaine Muniz Rodrigues, Osana Maria de Sousa. Percebo pelos dados que muitos estudantes que se matricularam não chegam nem a frequentar o curso, apresentando um número de faltas elevado. Tendo em vista as ausências das listas de chamada de 2008, não consigo identificar, nesse curso, os estudantes que realizaram a Oficina Transiarte-CEM03.

Tabela 3: Estudantes que participaram do Curso Ciberarte 1 no primeiro semestre de 2009 no CEP de Ceilândia.

<b>Curso Ciberarte no CEP – primeiro semestre de 2009</b>			
<b>Prof. João Rocha</b>			
N.º	Nomes	Faltas	Resultado Final
1	Ana Creusiane da Silva Barbosa	37	Não aprovado
2	Anderson Pinheiro Castelo Branco	4	Aprovado
3	Aurora Ferreira Pires	4	Aprovado
4	Bruno Silva Bastos	20	Não aprovado
5	Caio César da Silva Amorim	42	Não aprovado
6	Eudineia da Conceição Costa	50	Não aprovado
7	Gilmar Almeida dos Santos	4	Aprovado
8	Gilmar Nunes Bastos Junior	16	Aprovado
9	Joelma Gonçalves Alves	30	Não aprovado
10	Juliana de Jesus Santos	74	Não aprovado
11	Luizaneide Alves de Paiva	32	Não aprovado
12	Manoel Ribamar Gomes dos Santos	8	Aprovado
13	Márcia Alves dos Santos	74	Não aprovado
14	Márcia de Matos Figueiredo	74	Não aprovado
15	Margarida Macedo Dias	74	Não aprovado
16	Marylaine Muniz Rodrigues	8	Aprovado
17	Nágila Sharlane Souza de Moraes	74	Não aprovado
18	Osana Maria de Sousa	4	Aprovado
19	Pedrina Antonia Torres dos Santos	74	Não aprovado
20	Roseni das Neves de Sena	50	Não aprovado
21	Rubens Pereira dos Santos	74	Não aprovado
22	Saryny Silva Baragchuna	74	Não aprovado
23	Uila da Silva Costa	50	Não aprovado
24	Viviane Mota Vasco Magalhaes	74	Não aprovado
25	Wagner José da Silva	74	Não aprovado

Fonte: Centro de Educação Profissional de Ceilândia, 2011.

Nas tabelas 4 e 5, que mostra os estudantes que participaram da Oficina Transiarte-CEM03 no segundo semestre de 2009 no CEM 03, verificado pelas listas de chamadas que existiam dois grupos. O primeiro, do professor Michelangelo e Rômulo; o segundo, da professora Francinete.

No primeiro grupo foram apenas dois encontros (tabela 4).

Tabela 4: Estudantes que participaram da Oficina Transiarte-CEM03 no segundo semestre de 2009 no CEM 03 – grupo Michelângelo e Rômulo

<b>Oficina Transiarte-CEM03 no segundo semestre de 2009 no CEM 03</b>				
<b>Professores: Rômulo(Biologia) e Michelângelo (Geografia)</b>				
N.º	Nome	Dia	Dia	Total / Presença
		24/9/2009	29/10/2009	
1	Andre A. H. M. de Oliveira	1	1	2
2	André Estevão dos Reis	1	1	2
3	Antonia Mara A. Nascimento	1	0	1
4	Carla dos Santos Oliveira	1	1	2
5	Cleidimar Machado de Oliveira	1	1	2
6	Elenita Araujo dos S. Oliveira	1	0	1
7	Francisco Lira de Sousa	1	1	2
8	Henierem de Macedo Brito	1	0	1
9	Jesus Rômulo Lourenço Lima	1	1	2
10	Josivan Damião de Almeida	0	1	1
11	Julio Cesar da Silva	0	1	1
12	Maria do Socorro L. Lima	1	1	2
13	Raquel Lopes Cipriano	1	1	2
14	Renata Alves B. e Silva	1	1	2
15	Valquiria M. de Oliveira	0	1	1
16	Wallacy da Silva Ramos	1	0	1
17	Wesley Roberto B. dos Santos	1	0	1

Fonte: Arquivos do Projeto Proeja Transiarte – UnB – Informação sistematizada pela pesquisadora em 2011.

No segundo grupo, o da professora Francinete, pelas chamadas, percebo que a Oficina Transiarte – CEM 03 aconteceu em sete encontros, conforme se verificará na tabela 5 a seguir:

Tabela 5: Estudantes que participaram da Oficina Transiarte-CEM03 no segundo semestre de 2009 no CEM 03 – grupo Francinete.

Oficina Transiarte-CEM03 – segundo semestre de 2009									
Professora: Francinete									
N.º	Nome	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia	Total de Presença
		20/8/2009	3/9/2009	17/9/2009	15/10/2009	5/11/2009	19/11/2009	3/12/2009	
1	Alex Wesley Clemente	0	1	0	0	1	1	1	4
2	Ana Paula S. S. Oliveira	1	1	1	1	0	0	0	4
3	André Estevão	0	0	0	0	0	0	1	1
4	André Filipe S. Magalhães	0	0	0	1	1	0	1	3
5	Edson Alves de Santos	1	1	0	1	1	0	1	5
6	Everton Pereira de Lima	0	0	1	0	0	0	0	1
7	Gilvaneide de S. Carvalho	1	1	1	0	1	0	1	5
8	José Francisco F. Silva	1	0	1	0	1	1	1	5
9	José Rodrigo de Melo	1	1		1	1	1	1	6
10	Julienne de Freitas Dornel	1	1	1	1	1	1	1	7
11	Júlio Cesar da Silva	0	0	0	1	0	0	0	1
12	Karoline Elias de Menezes	0	0	0	0	0	1	1	2
13	Luzineide A. de Santos	1	1	1	1	0	0	0	4
14	Maikon Lima dos Santos	0	0	1	1	1	1	1	5
15	Maria Aparecida G. Santana	0	1	0	1	0	1	0	3
16	Maria do Carmo Filha Santos	0	1	0	0	0	0	0	1
17	Marinete R. do Nascimento	1	1	1	1	0	1	1	6
18	Millena Santana Modesto	0	0	0	1	0	0	0	1
19	Natane Soares do Vale	0	0	1	0	0	0	0	1
20	Patrícia Alves dos Santos	1	1	1	1	0	0	1	5
21	Raimundo Nonato	1	0	0	1	1	1	1	5
22	Tian Borges da Silva	0	1	0	0	0	0	0	1
23	Wanessa Ferraz dos Santos	0	0	1	0	0	0	0	1

Fonte: Arquivos do Projeto Proeja Transiarte – UnB – Informação sistematizada pela pesquisadora em 2011.

Na tabela 6, destaca-se, em negrito, o nome de estudantes que já haviam passado pela Oficina Transiarte-CEM03 nos anos de 2008 e 2009, e continuaram o percurso formativo no curso de Ciberarte, a saber: Altino Francisco da Cruz (Oficina Transiarte-CEM03 em 2008); Daniel das Chagas (Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2009); Elizangela Barbosa Borges (Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2009); Anne Maria de Jesus Silva (Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2009); Julio Gomes Sobrinho (Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2009); Michel Marllon Santos de Brito (Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2009); Nayara Barros Moraes da Silva (Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2009); e Thiago Henrique Lima de Oliveira (Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2009).

Tabela 6: Estudantes que participaram do Curso Ciberarte 2 no segundo semestre de 2009 no CEP de Ceilândia

<b>Curso Ciberarte no CEP – segundo semestre de 2009</b>			
<b>Prof. João Rocha</b>			
N.º	Nomes	Faltas	Resultado Final
1	Adrielle Pereira Lacerda Moreira	30	Não Aprovado
2	Alessandro Evangelista de Araujo	20	Não Aprovado
3	<b>Altino Francisco da Cruz</b>	<b>0</b>	<b>Aprovado</b>
4	Antonia Ieda da Silva	0	Aprovado
5	Carlos Eduardo Santos de Lima	56	Não Aprovado
6	Celeste Alves de Moura Simões	56	Não Aprovado
7	<b>Daniel das Chagas</b>	<b>0</b>	<b>Aprovado</b>
8	Diego Tavares Carneiro	0	Aprovado
9	Eliso Sales da Nóbrega	16	Não Aprovado
10	<b>Elizangela Barbosa Borges</b>	<b>16</b>	<b>Não Aprovado</b>
11	Erica da Silva Campos	12	Não Aprovado
12	Girlene de Jesus Costa	12	Não Aprovado
13	<b>Julio Gomes Sobrinho</b>	<b>0</b>	<b>Aprovado</b>
14	Klyverton dos Santos Marinho	0	Aprovado
15	<b>Anne Maria de Jesus Silva</b>	<b>0</b>	<b>Aprovado</b>
16	Lucas Alves da Cruz Santana	0	Aprovado
17	Lucas Rafael Silva	0	Aprovado
18	Lucineide Alves Gomes	48	Não Aprovado
19	<b>Michel Márlon Santos de Brito</b>	<b>12</b>	<b>Não Aprovado</b>
20	<b>Nayara Barros Moraes da Silva</b>	<b>12</b>	<b>Não Aprovado</b>
21	<b>Thiago Henrique Lima de Oliveira</b>	<b>12</b>	<b>Não Aprovado</b>
22	Rosilene Veloso Dias	0	Aprovado
23	Marylaine Muniz Rodrigues	0	Aprovado
24	Manoel Ribamar Gomes dos Santos	0	Aprovado

Fonte: Centro de Educação Profissional de Ceilândia, 2011.

O primeiro semestre de 2010 é o período em que me insiro no Projeto Proeja Transiarte. Nessa época, existem duas dissertações realizadas: a de Rodrigues (2010) e Zim (2010), que investigam e sistematizam a proposta da Oficina Transiarte. Nesse período, conseguimos no CEM 03 duas turmas de terceiro segmento (Ensino Médio) da EJA para realização das Oficinas, o primeiro E e o segundo H, bem como o envolvimento de três professores: Ocimar (Educação Física), Waldeck (Matemática) e Rômulo (Biologia).

A Oficina Transiarte-CEM03 2010 aconteceu em um total de onze encontros, conforme se pode verificar na tabela 7, Estudantes que participaram da Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2010 no CEM 03, organizados ao longo do semestre da Educação de Jovens e Adultos.

Os estudantes jovens e adultos que realizaram as oficinas 2010 estudavam no CEM 03 à noite e não puderam continuar o percurso formativo na formação profissional do CEP, por várias razões. Destacam-se, dentre elas, a questão da oferta do curso desse centro de educação, às quintas-feiras, pela manhã – todos os estudantes trabalhavam durante o dia e não podiam realizar o curso oferecido pela manhã.

Tabela 7: Estudantes que participaram da Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2010 no CEM 03.

Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2010 no CEM													
Professores: Waldeck (Matemática), Ocimar (Educação Física) e Rômulo (Biologia). Turmas 1.ºE e 2.ºH													
N.º	Nome	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia	
		25/3	8/4	15/4	22/4	29/4	6/5	20/5	17/6	24/6	sem data	26/8	Total
1	Anastácio Martim Farrapo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
2	André Filipe da Silva Magalhães	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	5
3	Andreia A. dos Santos Ferreira	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
4	André Luiz M. Pecci	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
5	Adriana Ramos Cardoso	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3
6	Aline Ribeiro de Souza	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	3
7	Aline Moura da Silva	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
8	Andréa Aparecida	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Antônio D. C. Pereira Filho	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
10	Camila da Silva Gomes	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	7
11	Cleonice Maria de Sousa Reis	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	7
12	Cristina Ferreira de Ávila	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13	Cleidiane Costa Abade	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
14	Daniele Gomes de Lima	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	David Oliveira dos Santos	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	7
16	David Alves Santos	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	3
17	Davi Alves da Silva	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2
18	Danubio Marins da Silva	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	6
19	Derik Brendas Santiago	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
20	Diogo Correa de Lima	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3
21	Francisco Costa Abade	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	7

22	Fabiana Maria Oliveira	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	7
23	Felipe de Oliveira Garcia	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	5
24	Edson Rodrigues dos Santos	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3
25	Elizete Aquino	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
26	Eweberton Moreira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
27	Elenilson Leite da Silva	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
28	Gemison MnTins da Silva	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29	Gleice Fairas da Silva	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
30	Guaracira B. dos Santos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
31	Henrique Valberth Ribeiro	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
32	Hannah Paula de Sá S.	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	5
33	Ivanilda Correia de Sousa	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
34	Jaciara Alves dos Santos	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	6
35	Jaques Rodrigues C. Gama	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3
36	Josiel Jorge	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	7
37	Jefferson P. Bastos	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
38	Jemison Martins da Silva	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
39	Jéssica Lima Ribeiro	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	6
40	Jéssica Feitosa de Figueiredo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
41	Julio Cesar da Silva	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
42	Laiane Pereira dos Santos Nunes	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	6
43	Layne Danyele G de Lima	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	6
44	Liziane Maria Torres Sena	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	5
45	Luciano Ferreira de Sousa	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
46	Luiza dos Santos Matos	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	8
47	Magno Manoel	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
48	Maria de Fátima dos S. da Silva	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	4



49	Maria Elza Pereira da Silva	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	4
50	Maria Francisca Ribeiro	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
51	Maria Vieira	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
52	Maria do Socorro P. de Souza	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	5
53	Mayk Rydler de Sousa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
54	Milene Paulo do Nascimento	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
55	Paula Emanuela	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3
56	Raimundo N. dos Santos França	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
57	Rana Paula Silva	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
58	Ringo Souza da Silva	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
59	Rosana Nunes Costa	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	5
60	Rodrigo Macedo S. Santos	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
61	Sidicley Oliveira Neres	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
62	Sheila de Souza e Silva	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	4
63	Simone R. M. do Nascimento	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	7
64	Stefane Lopes de Souza	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
65	Thiago Souza da Silva	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	5
66	Valdecy Alves da Silva	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	6
67	Zayene Danyele G. de Lima	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
68	Ylydionne de Lima Santos	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	5
69	Wesley G. Cabral da Silva	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
70	Weberton Moreira	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2

Fonte: Arquivos do Projeto Proeja Transarte – UnB – Informação sistematizada pela pesquisadora em 2011.

Na tabela 8, no Curso de Introdução à Arte Digital, ressalto novamente o nome dos estudantes Júlio Gomes Sobrinho e Nayara Barros Morais da Silva, que também realizaram a Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2009.

Tabela 8: Estudantes que participaram do Curso Arte Digital no primeiro semestre de 2010 no CEP de Ceilândia.

<b>Curso de Introdução à Arte Digital no CEP – primeiro semestre de 2010</b>			
<b>Prof. Dorisdei</b>			
n.º	Nomes	Faltas	Resultado Final
1	Antonia Ieda da Silva	0	Aprovado
2	Antonia Maria Mota de Lima Sousa	0	Aprovado
3	Antonio Yttalo Rodrigues dos Santos	64	Não Aprovado
4	Camila Cristina Ribeiro Ornelas	64	Não Aprovado
5	Hycaro Lucas Gonçalves Lima	0	Aprovado
6	<b>Julio Gomes Sobrinho</b>	<b>0</b>	<b>Aprovado</b>
7	Klyverton dos Santos Marinho	0	Aprovado
8	Laércio Soares de Sousa	0	Aprovado
9	Lucas Rafael Silva	0	Aprovado
10	Ludimilla de Jesus Almeida	0	Aprovado
11	<b>Nayara Barros Morais da Silva</b>	<b>0</b>	<b>Aprovado</b>
12	Roberta Silva Cavalcanti de Oliveira	0	Não Aprovado
13	Rosilene Veloso Dias	0	Aprovado
14	Sâmara do Nascimento Silva	0	Aprovado
15	Thomas Magno Alcântara e Nascimento	0	Aprovado

nte: Centro de Educação Profissional de Ceilândia, 2011.

Destaca-se, na tabela 9, a presença de Aniele Ferreira Gomes, que também participou da Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2009.

Tabela 9: Estudantes que participaram do Curso de Fotografia Digital no segundo semestre de 2010 no CEP de Ceilândia.

<b>Curso de Fotografia Digital no CEP – segundo semestre de 2010</b>			
<b>Prof. Dorisdei</b>			
n.º	Nomes	Faltas	Resultado Final
1	Angela Alves de Sousa	13	Aprovado
2	<b>Aniele Ferreira Gomes</b>	<b>12</b>	<b>Aprovado</b>
3	Jacqueline do Carmo Silva	0	Aprovado

4	Jeovanice Rodrigues Gomes	0	Aprovado
5	Leyliane de Souza Alves	0	Aprovado
6	Maria Lucimar Freitas Batista	0	Aprovado
7	Nathalia Freitas Batista dos Santos	0	Aprovado
8	Regina Gomes dos Santos	0	Aprovado
9	Suze Maele Ferreira da Silva	12	Aprovado
10	Tânia Amorim do Arte	0	Aprovado
11	Viviane Fernandes de Sousa	12	Aprovado

Fonte: Centro de Educação Profissional de Ceilândia, 2011.

A análise das tabelas permite identificar que nem todos os sujeitos que passaram pela Oficina Transiarte-CEM03 foram para os cursos oferecidos no Centro de Educação Profissional de Ceilândia, seja no Ciberarte 1, seja no Ciberarte 2, seja no de Arte Digital, seja no de Fotografia Digital. E nem todos que foram para o Centro de Educação Profissional de Ceilândia vivenciaram a Oficina Transiarte. Assim, categorizo os estudantes que passaram pelo projeto Proeja Transiarte em três formas:

- a) estudantes da Educação de Jovens e Adultos que fizeram apenas a Oficina Transiarte-CEM03 no Centro de Ensino Médio 03;
- b) estudantes da Educação de Jovens e Adultos que fizeram apenas os cursos Ciberarte 1, Ciberarte 2, Arte Digital e(ou) Fotografia Digital no Centro de Educação Profissional de Ceilândia;
- c) estudantes da Educação de Jovens e Adultos que vivenciaram as duas experiências: a Oficina Transiarte-CEM03 no CEM 03; e os cursos de formação profissional (Ciberarte 1, Ciberarte 2, Arte Digital e(ou) Fotografia Digital) no Centro de Educação Profissional .

Nesta pesquisa priorizo todos os estudantes da Educação de Jovens e Adultos que vivenciaram as duas experiências do projeto Proeja Transiarte, a Oficina Transiarte no CEM 03 e algum curso de formação profissional oferecido pelo Centro de Educação Profissional de Ceilândia, como parte Projeto Proeja Transiarte, no período de 2009 a 2011 (Ciberarte 1, Ciberarte 2, Introdução a Arte Digital e(ou) Fotografia Digital) do Centro de Educação Profissional. Eis os estudantes prioritários:

- 1- Altino Francisco da Cruz;
- 2- Aniele Pereira Gomes;
- 3- Daniel das Chagas;
- 4- Elisângela Barbosa Borges;
- 5- Júlio Gomes Sobrinho;
- 6- Anne Maria de Jesus;
- 7- Michel Marlon S. de Brito;
- 8- Nayara Barros Morais da Silva;
- 9- Thiago Henrique Lima de Oliveira.

Após a identificação dos sujeitos, início em maio de 2011 a busca dos sujeitos da pesquisa, por meio de visitas aos endereços encontrados nas listas de chamada do CEP - Ceilândia, por contato telefônico e(ou) por contato via *Facebook*, *site* de relacionamento da internet.

Altino Francisco da Cruz foi facilmente encontrado no telefone e endereço registrados nos arquivos do Projeto Proeja Transarte. Vale ressaltar ainda que Altino, ainda hoje, em 2011, é um dos sujeitos egressos mais ativos e participantes do Projeto Proeja Transarte.

Aniele Pereira Gomes não foi encontrada. Ao ligar para Aniele, fui informada que ela se mudou para São Paulo. Realizei mais três ligações para a casa de Aniele, tentando identificar o contato dela em São Paulo. Nas três tentativas, não consegui os contatos.

Daniel das Chagas, inicialmente, não foi encontrado por mim no telefone contido na lista de presença do Centro de Educação Profissional. Com a ajuda de Manoel Jevan, professor de Arte Digital do Projeto Proeja Transarte, e de Amanda Ayres, mestrande da UnB, fui até o endereço de Daniel, em Ceilândia, cerca 25 Km de distância de minha casa. O endereço contido na lista de chamada também estava errado. A partir de uma suposição do prof. Manoel Jevan, visito outro endereço e, finalmente, encontro Daniel Chagas. Em razão dessas dificuldades, somente em novembro de 2011 consegui agendar com Daniel uma entrevista.

Elisângela Barbosa Borges não foi encontrada no telefone e no endereço contidos nas listas de chamada do Centro de Educação Profissional de Ceilândia. Além das ligações, também visitei o endereço de Elisângela em Ceilândia porém, diferentemente de Daniel, ela não foi encontrada. Júlio Gomes Sobrinho foi

contatado pessoalmente por mim no CEM 03. Não aceitou participar da entrevista por motivos de ordem pessoal.

Anne Maria de Jesus e Michel Marlon foram contatados por telefone e prontamente aceitaram o convite para participar da entrevista. Nayara Barros Morais da Silva foi encontrada por meio do *Facebook*, já que o telefone contido na lista de chamada não atendia. Thiago Henrique Lima foi encontrado somente em novembro. Inicialmente, fui informada por Michel Marlon que Thiago não mais residia em Brasília. Em novembro, após novas tentativas de contato via telefônico, encontro Thiago e o convido para entrevista.

### *7.2.1 Perfil dos sujeitos entrevistados*

**Altino:** em 21 de junho de 2011 completou 70 anos de idade. É de Tocantins, veio para Brasília em busca de trabalho. A vida dura, que começa muito cedo, dificulta o ingresso e a permanência nos estudos. Trabalhou na construção de Brasília, conheceu o presidente Juscelino Kubitschek. Viveu e sofreu as dificuldades do período da ditadura militar-civil no Brasil. Agradece a Deus o término desse período que, segundo ele, era muito sofrido para a população brasileira. Atualmente mora no centro de Ceilândia. Viu a cidade crescer. É casado e tem três filhos, Raquel e Rafael, já casados, e Érica, a mais nova, que cursa jornalismo e mora com ele. Terminou o ensino médio no CEM 03 e hoje já está cursando Teologia. Gosta muito dessa área. Ainda no CEM 03 recebeu apoio e incentivo do prof. Oséias, professor que o incentivou muito a continuar os estudos. Foi convidado a participar do Projeto Proeja Transarte pelo prof. Oseias e por Luciano, orientador educacional do CEM 03. Gostaria muito de terminar o curso: “o que eu quero mesmo, professora Julieta, é concluir esse curso, né (*sic*), Ciberarte.”

**Daniel:** tem 20 anos, mora com a mãe, perto do CEM 03. Está fazendo curso de técnico em enfermagem em Ceilândia, em uma escola privada, chamada Madre Tereza. Está namorando há dois anos, segundo ele, graças a Deus. Trabalha como segurança no supermercado Pão de Açúcar, localizado no Plano Piloto. O horário de trabalho é das 7h às 15h. Fica cansado, por que trabalha oito horas em pé. Como trabalha no plano e estuda em Ceilândia, ao chegar em casa às 15h, procura descansar um pouco. O curso de técnico em enfermagem inicia-se às 19h. Tem como sonho praticar medicina, por isso escolheu fazer o curso de técnico em

enfermagem. Quer fazer Medicina na Universidade Católica, pois considera que a UnB, devido às greves, pode prolongar mais o término do curso.

**Anne:** Mora com a mãe, Maria, com mais duas irmãs, Lúcia e Lucileide. Anne é a mais nova da casa, tem 19 anos. É de Brasília, mas a família não é daqui é do Piauí, de Alagoinha. A mãe veio para Brasília devido à oportunidade de emprego. Anne sente-se da cidade grande, gosta e prefere morar em Brasília. Já se formou no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos e está procurando trabalho. Já fez seis entrevistas de trabalho e não aguenta mais ficar em casa. Faz curso de Espanhol há quatro anos e meio no Centro de Línguas Interescolar de Ceilândia (Cilc). Fala fluente espanhol e falta apenas um ano e meio para concluir. A segunda língua preferida de Anne é a italiana. Tem o sonho de fazer uma boa faculdade de letras para atuar em várias disciplinas como professora-tradutora. Foi encaminhada para a Educação de Jovens e Adultos porque reprovou na quinta série e na escola que estava não aceitavam pessoas “maiores”, que já haviam sido reprovadas. Anne adorou estudar no Centro de Ensino Médio 03. Destaca como seus melhores professores Emanuel, de Artes, e Oséias, de História. Ficou sabendo do Projeto Proeja Transiarte pelos professores da escola:

Acho que foi até a direção, não lembro, eles passaram na sala falando que ia abrir esse projeto e quem tivesse interessado... poderia se inscrever nesse momento. Aí eu e o pessoal da sala decidiram se inscrever nesse projeto. Aí até que foi (FALA DE ANNE).

**Michel:** Nasceu em Brasília, mora com os pais e os avós, tem 18 anos e é descendente de alemão. O bisavô mora na Paraíba e ele mora em Águas Lindas, Goiás. No momento está desempregado, só estudando para conseguir um futuro melhor. Mora em uma chácara em Águas Lindas e gosta muito de onde mora, inclusive relatou que perto da chácara há uma cachoeira. Sempre que pode desce para cachoeira com os primos. Michel não gosta muito de festa e balada. Gosta de ficar na chácara e curtir com os primos. Ainda não escolheu a faculdade, mas gosta de Biologia. Fez curso de organização de eventos e, nos finais de semana, para tirar um extra, participa de eventos, trabalhando em festas. Foi encaminhado para a Educação de Jovens e Adultos porque foi reprovado três vezes. Segundo Michel, uma vez reprovaram-no sem ele ter reprovado. Descobriu isso quando foi entregar os papéis na secretaria do CEM 03 e falaram que ele já tinha passado de ano na outra escola. Acabou repetindo o ano sem necessidade. Os pais de Michel, Denise Santinidi e Wellington Xavier, decidem colocá-lo no CEM 03 porque acreditam que a

qualidade do ensino é melhor do que em Águas Lindas. Ficou sabendo do projeto por um convite dos professores Oseias e Waldeck, este, à época, diretor do CEM 03. “O professor Oseias que me convidou. O professor [...] foi o Oseias e o que era ex-diretor aqui...[...] Waldeck que ele também fazia parte, né (*sic*)?”

**Nayara:** 18 anos. Mora com a mãe, com a irmã e com o marido da mãe. Os pais são separados. Nasceu no Distrito Federal, em Taguatinga. A mãe é do Piauí; o pai, de Goiânia. Ela foi ao Piauí apenas quando criança. Gosta de Goiânia, gosta do sotaque dos goianos. Não está trabalhando, só estudando. Está no terceiro ano da Educação de Jovens e Adultos. Tem o sonho de se profissionalizar na carreira de Letras/Espanhol. Fazia espanhol no Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia, porém não pôde continuar o curso devido a um problema na turma. Continua adorando Espanhol. Também gosta dos Rebeldes, grupo de música. Ficou sabendo do Transiarte por meio de professores do CEM 03 que passaram na sala:

O Oséias, o Michelângelo, a professora Norma [...] aí conversarm com a gente, falaram que a gente poderia fazer o Transiarte aqui, aí a gente começou, sei lá [...] foi algumas pessoas, algumas pessoas foram nominadas a fazer o Transiarte, não todas as pessoas da oitava.

**Thiago:** Nasceu em Brasília. Tem 18 anos. Mora com os pais e a irmã na QNR 1 de Ceilândia. No momento não está trabalhando. Tem o sonho de terminar os estudos. Diz que tem dificuldades para finalizá-lo. Atualmente, está cursando matérias do primeiro, do segundo e do terceiro ano do terceiro segmento da EJA. É flamenguista. É quieto, mas gosta de brigar, e atribui a isso as várias expulsões que recebeu das escolas anteriores ao CEM 03. Não gosta muito de conversar. A matéria que mais gosta é Matemática. Não é motivado por escola. Gosta de jogar bola, geralmente joga no ataque e na lateral. Prefere jogar bola a estudar. Relatou que já jogou em um clube de futebol profissional, mas devido às notas baixas e às expulsões nas escolas, não pôde permanecer nesse clube.

### 7.3 Análises das experiências

A análise das experiências tem como eixo dorsal três momentos: a minha vivência no Projeto Proeja Transiarte no ano de 2010 e 2011, registrada no Diário de Itinerância; as entrevistas individuais e a coletiva com os sujeitos egressos do projeto; e, finalmente, o diálogo com os autores que me ajudam a compreender o

objeto de estudo. Destacam-se, entre esses autores, os que também fazem parte do Projeto Proeja Transiarte e contribuem para a práxis ação-reflexão-ação.

A partir da análise dos registros do Diário de Itinerância, apresento para o leitor o meu olhar sobre o processo ocorrente do Projeto Proeja Transiarte nos anos de 2010 e 2011. Com as entrevistas individuais e a coletiva, amplio a minha visão e convido os sujeitos jovens e adultos a olharem comigo a questão do possível itinerário formativo do projeto. Quais as significações e indicações desses sujeitos a um possível processo de construção de itinerário formativo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional? A partir das significações e indicações desses sujeitos como caracterizar, na primeira aproximação, um possível itinerário formativo no contexto de Ceilândia?

Os sujeitos escolhidos vivenciaram o Projeto Proeja Transiarte em dois momentos distintos: na Oficina Transiarte, realizada no CEM 03, e nos cursos de qualificação profissional (Ciberarte I, Ciberarte II, Arte Digital ou Fotografia Digital) ofertados pelo Centro de Educação Profissional de Ceilândia.

Assumo o pressuposto da vez, voz e decisão dos sujeitos jovens e adultos. Eles têm vez e espaço nesta pesquisa. Eles têm algo a dizer sobre o processo vivido, uma significação que é analisada por esta investigação. Por fim, podem decidir, opinar sobre o que deve melhorar no possível itinerário formativo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional do Projeto Proeja Transiarte.

Assumo o valor da palavra para compreensão da consciência humana. “Palavra e o pensamento constituem a chave para a compreensão da natureza da consciência humana.” (REIS, 2001, p. 85). Palavra entendida aqui como final do desenvolvimento humano, como “coroamento da ação” conforme afirma Reis (2001, p. 85) ancorado em Vigotski:

[...] a palavra não foi o princípio - a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação. [...] A característica fundamental das palavras é uma reflexão generalizada da realidade. Esse aspecto da palavra leva-nos ao limiar de um tema mais amplo e mais profundo: o problema geral da consciência. O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave da compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas, também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 1995 p. 131-132)



A palavra pronunciada pelos estudantes é para mim o coroamento de uma ação, traz à tona um microcosmo da consciência humana:

[...] nossos marxistas afirmam com razão que cada coisa pode ser considerada como um microcosmo, como um modelo global, em que se reflete todo mundo. **Baseando-se nisto, dizem que investigar até o fundo, esgotar uma coisa qualquer, um objeto, um fenômeno significa conhecer o mundo inteiro em todas as suas conexões. Nesse sentido, podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais** [...] nessa colocação o conhecimento do singular é chave de toda a psicologia social; de modo que devemos conquistar para a psicologia, o direito de considerar o singular, o indivíduo, como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo, ou modelo de sociedade (Vigotski, 1996, p. 368, grifo meu).

A palavra investigada até o fundo revela o mundo inteiro. O que importa para esta pesquisa-ação não é o quantitativo de pessoas entrevistadas, mas a qualidade e o aprofundamento que faço de cada entrevista. As entrevistas vêm ao encontro de um aprofundamento das minhas observações registradas no Diário de Itinerância. Para completar a análise, convido os autores que fazem parte do meu referencial de análise, inclusive os que são também parte do Projeto Proeja Transiarte.

A partir do entrecruzamento de Diário de Itinerância, entrevistas e referencial teórico, discuto os objetivos desta pesquisa. Discussão que já é uma intervenção na realidade. Intervenção que é explicitada ao final de cada análise. Ação-reflexão-ação imbricadas. Ao mesmo tempo em que ajo, reflito, analiso e ajo imbuída pelo propósito de uma produção de conhecimento que seja também transformadora das realidades.

## **8 SIGNIFICAÇÕES E INDICAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ELABORAÇÃO DE UM ITINERÁRIO FORMATIVO NO PROEJA TRANSIARTE**

Quais as significações e indicações dos sujeitos que vivenciam o Projeto Proeja Transiarte do Centro de Ensino Médio 03 e Centro de Educação Profissional de Ceilândia, à possível ocorrência da construção de um possível itinerário formativo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional? Como a partir dessas significações e indicações, caracterizar, em primeira aproximação, um possível itinerário formativo no contexto de Ceilândia?

Ao buscar a significação dos sujeitos egressos, pretendo, ancorada em Vigotski, entender o pensamento desses sujeitos a partir da experiência que viveram: “o significado é parte inalienável da palavra pertence tanto ao mundo da linguagem quanto ao mundo do pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p.8). As indicações almejadas por esta pesquisa dizem respeito as sugestões, a vez, voz e decisão (REIS, 2011, p. 71) dos sujeitos egressos para um novo e possível itinerário formativo no âmbito do Projeto Proeja Transiarte.

Os sujeitos escolhidos por essa pesquisa vivenciaram duas etapas do Projeto Proeja Transiarte, a primeira a Oficina Transiarte-CEM03 realizada no CEM 03 e a segunda um curso ofertado pelo CEP, cursos de qualificação profissional, seja Ciberarte I, Ciberarte II, Introdução à Arte Digital ou Fotografia Digital. No Brasil, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Profissional e Tecnológica abrange os seguintes cursos: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação técnica de nível médio; e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

No caso do Projeto Proeja Transiarte, até o momento dessa pesquisa, os cursos ofertados estão no âmbito da formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional. A partir da vivência nesses cursos, o que os sujeitos da EJA têm a dizer?

Esclareço o leitor a chave de leitura para entendimento da análise das experiências. Em um primeiro momento, apresento perguntas realizadas aos sujeitos da pesquisa. O objetivo dessas perguntas é compreender os significados e indicações dos sujeitos à possível construção do itinerário formativo do Projeto Proeja Transiarte.

Em seguida, busco dialogar: as respostas dos sujeitos com os registros do meu Diário de Itinerância. Em um terceiro momento, convido os autores escolhidos como referenciais de análise para dialogar com as experiências vividas. Por fim, a partir das significações e indicações dos sujeitos participantes do Projeto Proeja Transarte, caracterizo, em uma primeira aproximação, um possível itinerário formativo no contexto de Ceilândia.

### 8.1 Por que você está na educação de jovens e adultos?

Esta pergunta, se desdobra nas seguintes: Quais as marcas que esses sujeitos trazem de sua trajetória escolar? Quais as significações de si e do mundo trazem para a Educação de Jovens e Adultos, particularmente, para o Projeto Proeja Transarte? Que contexto induz esses sujeitos a não concluir a educação básica na idade regular? Segundo a LDBEN, a idade denominada regular para o ensino fundamental é dos 6 aos 15 anos e, para o ensino médio, dos 16 aos 18 anos de idade.

Dos seis sujeitos entrevistados, Michel e Anne atribuem estar na EJA devido às reprovações que tiveram:

Anne: é por que quando eu [estava] fazendo a quinta série que **eu reprovei** [...] aí lá não tinha mais espaço para ficar pessoas [maiores de idade] que já tinham reprovado.

Michel: porque assim, **eu reprovei duas vezes. Duas não, três.** Uma me reprovaram, sem eu ter reprovado. Aí, eu vim prá cá. Aí, quando eu vim prá cá e, fiz tudo, [...] fui na secretaria terminar de entregar os papéis [e] aí, me falaram que eu tinha passado lá. Aí, eu [repeti] uma sendo que já tinha passado lá.

Nayara relaciona estar na EJA ao fato de ter sido obrigada a sair de sua escola: “o diretor falou que eu não podia continuar”:

Nayara: A questão é que eu tava no Centro de Ensino Fundamental 4 que fica aqui acho na 22/ 23. Aí, quando eu cheguei aos 15 anos, eu acho que eu estava na 7ª série lá, **e ele [o diretor] falou que eu não podia continuar.** Se a pessoa tivesse 15 anos a pessoa não podia continuar na escola. Aí, eles pegaram e me encaminharam para cá. **Eu fui praticamente obrigada a estudar aqui, fazer a EJA.**

Daniel atribui a sua ida para EJA ao fato de estar “atrasado”:

Daniel: Porque eu [estava] **atrasado. Um pouco atrasado** [...]. [Estava] um pouco atrasado, porque [...] a minha idade [está] um pouco avançada. Nem terminar o terceiro ano eu terminei ainda. Já [estou] com 20 anos. Com 17 eu [estava] na sexta série. Lá [na escola antes do CEM 03] **fiz aceleração.** Achei melhor fazer logo o EJA [por] que aí vai me completar mais. Por que é mais rápido, aprende quase a mesma coisa que aceleração. Aí eu pensei [...] eu vou me incluir logo no EJA.

Thiago alega estar na EJA porque sempre foi “expulso das escolas” pelas quais passou:

Thiago: Por que eu nunca gostei de estudar. Eu sou quieto, mas gosto muito de brigar [...] não gosto muito de conversar. Aí na escola eu sou mais na minha. [...] **fui expulso do CEF 10, do 24, de um bocado de escola.**

Altino relaciona o fato de estar na Educação de Jovens e Adultos devido à dificuldade de conciliar emprego e estudo:

Até porque quando eu vi para Brasília eu me envolvi muito com esse negócio de trabalho. E no norte você sabe como é a vida prá lá é muito difícil. Eu não tinha dinheiro, eu ganhava muito pouco, **devido a não ter sabedoria, não ter estudo, nenhum, então o salário era de acordo com a minha, com aquilo que eu sabia, né. Ou seja, eu não sabia nada.** Eu era ajudante de pedreiro, carpinteiro, em seguida eu pude aprender a profissão de carpinteiro. Não sou muito bom carpinteiro, mas o que eu puder fazer eu faço. **Então conclusão, o estudo eu cheguei a abandonar mesmo.** Mas todavia, sempre tendo a vontade de voltar a estudar, ter os estudos. Pelo menos fazer alcançar um grau melhor, como foi o segundo grau

Com as marcas da reprovação (Anne e Michel), da obrigação de sair da escola (Nayara), do atraso nos estudos (Daniel), das expulsões escolares (Thiago) e das dificuldades de aliar o estudo ao emprego (Altino), chegam esses sujeitos à Educação de Jovens e Adultos do CEM 03 e também ao Projeto Proeja Transiarte. Mas o que essas marcas podem provocar no sujeito?

Pela fala de Thiago, encontro indícios de um sentimento de baixa autoestima, de silenciamento e rejeição. Ao ser indagado como ficou sabendo do projeto, reforça em sua fala a significação de ser o pior da sala:

Thiago: Chegaram [a direção] na sala perguntando quem os professores poderiam liberar os melhores alunos. Não, aí o professor teve a ideia, não! **Vou liberar os piores que é para ver se eles melhoram os estudos.** Aí foi, liberou eu e o Michel.

Thiago reconhece-se, significa-se, como um dos “piores” da sala. A imagem de ser o pior da sala está presente na significação do professor e também do estudante ao se reconhecer nessa posição. O que essa imagem de ser o pior da sala significa para Thiago? Significa ficar calado, ser reprovado, não ter nome, não ser conhecido pela professora.

Thiago: Não porque nós [Michel e ele] **não falávamos com ninguém.** Nós **[éramos] calados.** Nós [ficávamos] calado[s]. **Aí nem a chamada nós [respondíamos].** Ôxe, já reprovei por falta, mas já assisti todas as aulas. **A professora não sabia nem meu nome.**

São Indícios de um sentimento de silenciamento: “nós [éramos] calado”; de rejeição: “a professora não sabia nem meu nome”. Silenciamento e rejeição não só

na escola, mas também na família: “[...] Não converso, nem com o meu pai, nem com a minha mãe”. Segundo Thiago, o silêncio não acontece somente na escola. Em casa, ele também não conversa nem com o pai, nem com a mãe.

Os indicativos de silenciamento percebidos em Thiago também são observados no processo vivido na Oficina Transiarte-CEM03 do ano de 2010, conforme registro do Diário de Itinerância:

À medida que os estudantes chegam, vamos conversando e questionando o nome. Os estudantes chegam pouco a pouco. A sala está em roda e eles sentam-se todos juntos ao final da sala. Visivelmente há um distanciamento entre os estudantes do CEM 03 e os estudantes da UnB. Propomos uma dinâmica de aquecimento e abraço. Alguns aceitam. Outros não. A conversa começa difícil. Falam pouco (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 9, grifo meu).

As oficinas Transiarte-CEM03, segundo análise de Rodrigues (2010), iniciam-se com o levantamento das situações-problemas-desafio (REIS, 2011). Para retirada dessas situações-problemas-desafio, os estudantes são convidados a falar, a se colocarem, a romperem o silêncio. As observações do Diário de Itinerância indicam que esse processo inicial, de estar em roda e se posicionar, não é feito sem conflitos. Os estudantes “sentam-se, todos juntos, ao final da sala”. Em relação à dinâmica de aquecimento e abraço, “alguns aceitam. Outros não”. “A conversa “começa difícil [...] Falam pouco”.

Nessa mesma direção, Reis (2011), ao se referir aos sujeitos jovens e adultos que chegam à alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá, destaca a postura com que eles chegam:

Encolhimento. Silenciamento. Cabeça baixa. Vergonha. Medo. Eu nada sei. Eu nada sou. Eu nada posso. Eu nunca vou aprender. Analfabeto nada é. Rejeição. Exclusão. Autoestima baixa. Estas são algumas das características de não alfabetizadas/os [...] (REIS, 2011, p. 69).

As declarações de Thiago e as observações do Diário de Itinerância indicam que as marcas do silenciamento, da exclusão, destacadas por Reis (2011) estão também presentes nos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do CEM 03 que chegam ao Projeto Proeja Transiarte. “Excluídos de tudo, ou quase tudo, sabem o que é sentir em si a realidade da exclusão.[...] A lógica infra e superestrutural do capital os faz excluídos e excluídas, não mecanicamente, mas contraditoriamente”. (REIS, 2011, p. 69-70)

Marcas da exclusão ou, ainda, em outros termos, concordando com a análise de Martins (1997, p. 26), com o capitalismo estaria havendo uma “inclusão precária

e instável, marginal”. Esse autor esclarece que a palavra “exclusão” pressupõe algo que é jogado de “dentro para fora”. Ao contrário disso, o capitalismo precisa incluir, “jogar para dentro”, para expandir e crescer. Nesse sentido, propõe o conceito de “inclusão precária e instável, marginal”: “A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica” (MARTINS, 1997, p. 32). Inclusão que, segundo o autor, integra economicamente e desintegra moral e socialmente.

No caso dos sujeitos entrevistados, a trajetória de chegada à Educação de Jovens e Adultos é marcada por reprovações, expulsões, obrigações, atrasos, abandonos, rejeições, baixa auto-estima, silenciamento. Isso também é corroborado nos registros do meu Diário de Itinerância no ano de 2010. Reis (2011) e Martins (1997) contribuem na compreensão dessa realidade, ao fazerem a análise das relações sociais na sociedade capitalista.

Frente isso, questiono: a partir das significações e indicações de si e do mundo trazidas pelos sujeitos da EJA, como caracterizar, em primeira aproximação, um possível itinerário formativo para esse público? Como construir um possível itinerário formativo que rompa com essa “inclusão precária e instável, marginal” (MARTINS, 1997, p. 32) que macula os sujeitos da EJA com atrasos, rejeições, expulsões, invisibilidade, silenciamento, dentre outros?

### *8.1.1 Como construir um possível itinerário formativo que rompa com a “inclusão precária e instável, marginal” que silencia os sujeitos da EJA?*

Como romper com essa “inclusão precária e instável, marginal” trazida pelas falas e observações dos sujeitos que chegam ao Projeto Proeja Transarte? Como construir um possível itinerário formativo no Projeto Proeja Transarte que contribua com a ruptura da lógica de silenciamento presente nas falas dos sujeitos e nas observações do Diário de Itinerância?

Algo destacado pelos sujeitos da pesquisa como importante na primeira etapa da formação, na Oficina Transarte-CEM03, é a retirada da situação-problema-desafio (REIS, 2011). Ao serem questionados sobre como é o trabalho na Oficina Transarte-CEM03, Anne e Michel ressaltam o instante do levantamento e discussão da situação-problema-desafio escolhida:

Julieta: Isso. Qual foi o tema [situação-problema-desafio] de vocês, você lembra?

**Anne: era discriminação, todo o tipo de discriminação.**

Julieta: Aí vocês discutiram?

**Anne: Discutimos, fomos atrás das pessoas, da escola prá conseguir gravar. Nossa, foi o processo que eu mais gostei. Assim, correr atrás do nosso vídeo, mas no final não conseguimos. Mas o que valeu mesmo foi o desenvolvimento assim.**

Julieta: Mas deixa eu perguntar, como foi a temática. O professor Manoel que deu a opinião? Como vocês decidiram pela discriminação?

Anne: **Acho que todo mundo [estava] sofrendo assim na pele**, a gente [estava] sentindo como as pessoas vinham [para] cá, [para] esse colégio e já tinham a discriminação do colégio. **Aí, a gente entrou nesse acordo.** Também várias pessoas que andam por aí [...] sejam morenas, porque aqui nesta escola tem vários tipos de tribos, tem os roqueiros, tem os regueiros, aí a gente decidiu por causa disso. Aí a gente olhou a escola e viu que esse era o tema melhor para abordar.

Para Anne, o momento de discussão e escolha da situação-problema-desafio da “discriminação” foi o momento que ela “mais gostou”, porque todo mundo “estava sofrendo na pele”, tanto as pessoas “morenas”, como os “roqueiros”, os “regueiros” e, inclusive, a homossexualidade feminina e o preconceito de que é objeto, que revela mais à frente na entrevista:

Anne: Até eu fui uma das entrevistadas.

Julieta: Por que? Por que você foi entrevistada?

Anne: Eu sou [...] bissexual. **Aí eu [estava] sofrendo na pele.** Não, não, eu não [estava] sofrendo, mas tinha vezes que os outros ficavam: ah aquela lésbica safada, tipo, ficavam falando mal. E, não só a mim, como várias outras pessoas que sofrem na pele. Aí eu decidi [...]

O depoimento de Anne indica que a retirada da situação-problema-desafio contribui para explicitação daquilo “que todo mundo [está] sofrendo na pele”. A estudante Nayara também ressalta em sua fala a questão da discriminação:

O pessoal começou a discutir aí a gente foi achar os temas [...] aí um grupo ficou de falar como é que [estava] nas escolas hoje em dia. Como é que [estava] principalmente aqui. **Meu grupo ficou com a discriminação. Por que tinha vários tipos de discriminação, discriminação racial, sexual, musical. Tem todo tipo de discriminação.** A gente foi começar a falar sobre isso.

Assim como Anne, Nayara revela que também sofre discriminação, a Discriminação Musical, já que gosta de um grupo de música chamado RBD, Rebeldes, intitulado por algumas pessoas da escola de “porcaria”:

Julieta: E você, qual a discriminação que você sofria?

**Nayara: sofria nada assim, sofria discriminação musical já sofri muito. Por que eu gosto ainda do RBD [Rebeldes].**

Julieta: RBD. A Anne contou

Nayara: Até ela já sabe.

Nayara: E até hoje eu gosto.

Julieta: Ué legal, o que é que tem?

Nayara: Porque tem gente que não gosta fala que é porcaria não sei que.

Na mesma direção de Anne e Nayara, Michel e Thiago também destacam em suas entrevistas o significado da situação-problema-desafio escolhida por eles, a Quadra de Esporte, algo que também os incomoda diretamente, principalmente Thiago que já até jogou profissionalmente:

Michel: **Nós [..] reuni[mos], [fomos] em vários grupos.** [...] Cada um ficou com uma parte, cada um queria fazer uma coisa. Aí nós [ficamos] de fazer. **Nós [fizemos] o vídeo da quadra. Que a quadra da escola [estava] toda bagunçada, toda acabada.** [...] Nós fil[mamos] para ver se [íamos] conseguir melhorar. Aí quando entrou o [...] [o diretor] ele mandou arrumar a quadra.

Julieta: Mandou? Por causa do vídeo?

Michel: foi. **Um dos motivos foi [o] vídeo. Que nós [..] [nos] reuni[mos] e fal[amos] com ele.**

Julieta: Que legal!

Michel: Aí ele foi lá, porque eu conheço o [...] [o diretor] desde os 12 [anos]. [...] Tem muito tempo já. Aí quando ele chegou aqui, eu sentei, conversei com ele, eu e os meninos. Aí ele foi lá, viu e mandou arrumar a quadra. Ele saiu daqui [do CEM 03] e parou a obra.

A situação-problema-desafio da turma de Michel e Thiago é a quadra de esporte. Quadra que está “toda bagunçada”, ou seja, quebrada, abandonada, sem manutenção, sem segurança. Thiago também destaca o descaso com a quadra de esporte:

Thiago: **Nós [fomos] lá gravar lá, como é que era [...] tinha uns bueiros abertos, os banheiros lá tudo quebrado cheio de água. As quadras lá [estavam] [todas] quebradas.**

Julieta: O que você sentiu quando ouviu isso?

Julieta: Achei ‘paia’ [ruim].

Vale destacar que Thiago se apresenta, no início da entrevista, como alguém que gosta muito de jogar bola, inclusive diz que já jogou em um time juvenil profissional em Brasília. Apresenta em sua fala indignação ao perceber que, apesar do potencial da quadra de esporte do CEM 03, ele não pode utilizá-la:

Julieta: Vocês não jogam bola na quadra?

**Thiago: Tem quatro anos e seis meses que estudo aqui. Nunca fui lá.**

Julieta: Quatro anos e seis meses e nunca foi lá?

Thiago: Nunca.

Não pode jogar, mas encontra um espaço na Oficina Transiarte-CEM03 para abordar/discutir essa situação:

Julieta: Aí você ficou sabendo do projeto, veio para cá, então, pelo menos no projeto você falou de alguma coisa que gostava [...] falou ou não falou?

**Thiago: Falei.**

Julieta: Você achou que foi legal isso?

Thiago: Foi.

Julieta: Na sala de aula você discutia isso?

Thiago: Nada, nada, nada [...]



Assim também, Nayara e Anne, ao serem indagadas se a Oficina Transiarte-CEM03 oportunizou espaço para discutir as questões que as tocavam “na pele”, respondem sim:

Julietta: 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.**

Anne: teve espaço sim, o ruim foi porque a gente não concluiu o vídeo para todas as pessoas verem. Por que era pra ter um dia na escola prá mostrar.

Falar o que pensam. Sair da posição de silêncio e colocar-se como um sujeito que quer ser incluído (Nayara e Anne) ou mesmo como um sujeito que quer transformar a situação da quadra de esporte (Michel e Thiago). Com as falas de Nayara, Anne, Michel e Thiago sobre a situação-problema-desafio escolhida, levanto indícios de que a retirada da situação-problema-desafio na Oficina Transiarte-CEM03 parece oportunizar um espaço diferente do espaço predominante nas disciplinas escolares, conforme pontuam os sujeitos:

Michel: O professor de [...] 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. [...]**

Anne: Se a gente tinha desenvolvimento na sala também?

Julietta: é, ou mesmo continuava essa discussão em outras disciplinas? Nas disciplinas?

Anne: Não era. A gente só conversava aqui [na Oficina Transiarte] quando a gente se reunia, ou então, quando chegava na época que a gente era mais próximo. [Mais] antes, do que hoje. Aí, a gente sempre chegava conversava para ver o que era melhor para o vídeo.

Nessa mesma direção do dessilenciamento, as observações registradas no Diário de Itinerância também apontam que a retirada da situação-problema-desafio pode contribuir para romper com a marca de silenciamento presente nas trajetórias dos sujeitos do Projeto Proeja Transiarte, como acontece com o movimento do dia 15 de abril de 2010:

**Propomos uma dinâmica de aquecimento e abraço. Alguns aceitam. Outros não. A conversa começa difícil. Falam pouco.** Vamos questionando [...] Questionamos se é isso, item a item. [...] Questionamos ‘o que da droga’ falaremos. Relatam alguns fatos [...] A reflexão é bastante produtiva. **A partir dos exemplos trazidos, o grupo vai conduzindo a reflexão.** [...] . Propomos a dinâmica do anjo. Cada estudante coloca a mão no ombro do amigo da esquerda. Esse amigo é o protegido. Todas as semanas verificaremos se o anjo e o protegido estão participando do encontro. **Fechamos a roda com um abraço coletivo e as palavras: união, solidariedade, amizade, etc.** (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 9).

Destaca-se, pelo registro do Diário de Itinerância, que os sujeitos chegam com uma postura fechada. “Falamos pouco”. Com o processo da retirada da situação-

problema-desafio, os estudantes-pesquisadores da UnB problematizam. Provocam os sujeitos a saírem da posição passiva. Falam. Pensam. Colocam-se, no grupo, em roda. Com os relatos das experiências da própria vida, começam a destramar a fala dos sujeitos da EJA. Ao final do encontro, a proposta do abraço coletivo é aceita pelo grupo, e as palavras que avaliam o encontro traduzem um sentido diferente da postura que chegam inicialmente. Diferentemente da posição de resistência, encontro uma abertura ao abraço, ao toque, traduzida pelas palavras de união, solidariedade e amizade.

Com base nas entrevistas e nas observações registradas no Diário de Itinerância, levanto indícios de que a Oficina Transiarte-CEM03 parece ser um espaço que oportuniza a vez, a voz e a decisão dos sujeitos. Uma relação educativa que se propõe a “fazer com” e não “para” os sujeitos, como pontua Freire (2005). “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B” (FREIRE, 2005, p. 97). “Fazer com” para transformar uma realidade, seja ela de discriminação ou mesmo de precariedade de uma quadra de esporte. Situações-problemas-desafio que, como explica Reis (2011, p. 56), [...]

[...] referem-se às necessidades [afetivas] econômicas, financeiras, sociais e culturais que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá, como decorrência da lógica excludente inerente à distribuição da riqueza econômica e cultural produzida do modo de produção dominante no país.

Necessidades afetivas, econômicas, financeiras, sociais e culturais dos moradores do Paranoá, conforme análise de Reis (2011), e também dos sujeitos jovens e adultos que chegam ao Projeto Proeja Transiarte, em Ceilândia.

Com a retirada da situação-problema-desafio, almeja-se romper com a lógica silenciadora trazida pelos sujeitos da EJA. Pretende-se provocar um movimento de reivindicação, protesto em face das injustiças e precariedades vividas. Movimento micro que parece romper com a lógica hegemônica presente na sociedade, em que somos social e culturalmente convidados a consumir, a integrar-se à lógica de afirmação do capital, empurrados para “dentro” como “reprodutores mecânicos do sistema econômico, [...] que não reivindiquem nem protestem em face de privações, injustiças, carências.” (MARTINS, 1997, p. 17). Movimento micro de reivindicação, destacado por Michel: “Nós nos reunimos”, “falamos com ele”. “Eu sentei, conversei com ele, eu e os meninos”.

Atitudes que parecem indicar um movimento de não indiferença diante de uma situação-problema-desafio vivida na escola. Michel, Thiago e Daniel rompem o silêncio, falam com diretor da escola sobre a precariedade da quadra de esporte. Posição que vai ao encontro das situações-problemas-desafio elaboradas por Reis (2011). Algo que se refere às necessidades afetivas, econômicas, financeiras, sociais e culturais dos sujeitos. Com essas situações, defende-se o dessilenciar dos sujeitos, “constituir sujeitos amor-poder-saber” (REIS, 2011), ou mesmo, o dirigir-se ao “ser mais, à humanização dos homens” (FREIRE, 2005, p. 86). Um mundo em que todos os homens e mulheres sejam considerados seres humanos em sua integralidade. Tenham vez, voz e decisão na sociedade, exercitem seu poder – constituição de um sujeito de poder, conforme destacado em Reis (2011, p. 71):

Esse falar leva ao domínio da fala, da oralidade, à descoberta do poder falar e que esse poder falar significa ter poder. **Poder 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. Dessilenciamento em que a verbalização e os gestos que o acompanham indicam uma ruptura de um antes silêncio opressor (grifo meu).

Michel, ao ser questionado sobre o resultado de sua ação, meio sem graça, mas também com um sorriso grande no rosto, com a cabeça levantada e o peito aberto responde:

Julieta: e a quadra como é que está lá agora?

Michel: [está]...até que [está] mais organizada do que antes. Antigamente, o muro era quebrado. Agora, não é mais. Tem portão para entrar lá. Antigamente, não tinha. Era tudo quebrado lá.

Michel percebe a transformação, “o muro era quebrado, agora não é mais”, “tem portão para entrar lá. Antigamente, não tinha”. Sente-se responsável por isso. Thiago também percebe a mudança, embora ressalte que ainda falta muito para fazer: “É que o muro era quebrado. Aí só fechou o muro só. Porque reformou só o muro lá só”. Reis (2011) indica o sorriso e a cabeça levantada como ações humanas indicativas do processo libertador e transformador do homem:

Nesse processo é possível, com o tempo, de cabeça baixa tornar-se cabeça erguida. O olhar triste e para baixo passar a um olhar alegre e para cima. A indiferença torna-se reconhecimento do outro. O rosto carregado e triste transmuta em rosto alegre, expressando prazer de viver e estar na vida (REIS, 2011, p. 73).

Nessa mesma direção, Anne e Nayara têm coragem de se colocar não somente na entrevista, mas também em gravações para um vídeo em que defendem uma causa, uma convicção interna de que todos os seres humanos precisam se

respeitar, independentemente da cor, da opção sexual, da religião, da tribo. Vale destacar que as gravações para o vídeo foram realizadas em 2009, porém a produção final do vídeo não foi concluída devido à falta de tempo. Essa brevidade do tempo diz respeito a organização da Oficina Transiarte-CEM03 que é realizada integrando-se ao horário da disciplina da EJA.

Anne e Nayara nas entrevistas também enfatizam repercussões do processo:

Anne: eu já respeitava. Eu vou abordar o que a gente ia falar, que era a discriminação. Eu já tinha um ponto de vista. Assim, como [são] essas coisas. **Com o desenvolvimento do trabalho, eu pude concluir que não era bem daquele jeito, que tinha que conhecer as pessoas primeiro, não ficar falando, mas conhecer a vida dela, por que é horrível sair, ficar falando, sair falando, sem ao menos conhecer.**

[...]Com certeza. **Eu já respeitava as pessoas, os deficientes, todas as tribos. E isso, só aprofundou mais.**

Julietta: Você acha que você aprendeu alguma coisa com essa experiência?  
[...]

Nayara: sim, eu aprendi a [...] conviver com as pessoas diferentes e ter mais respeito [...] [por] elas. Porque, além do aprendizado [de] você [...] [está] convivendo com vários tipos de pessoas, te ajudando [...] a chegar em um objetivo, de mostrar para as pessoas que as coisas não são como elas são. Nem como elas querem, que a gente tem que respeitar todo o tipo de pessoa, do idoso até a criança, do jeito que elas são. Independente de qualquer coisa.

No caso de Anne, o projeto reforça um aprendizado já existente de respeito ao outro. Reforçando isso, Nayara também diz que aprendeu a conviver com as pessoas diferentes e respeitá-las mais.

Nas observações registradas no Diário de Itinerância, em 15 de abril de 2010, início das atividades de Oficina Transiarte-CEM03, especificamente o dia para retirada e discussão da situação-problema-desafio. Também observo a marca do silenciamento presente nos sujeitos da EJA, participantes da Oficina. Chegam “calados” e “resistentes à dinâmica proposta”. Inicia-se a conversa. Silêncio no ar. São lançadas algumas questões. Alguns sujeitos se colocam. Trazem relatos da própria vida. Vão abrindo-se. Aos poucos o burburinho da sala aumenta. O sinal toca. A equipe da UnB propõe um novo abraço coletivo. Aceitam. Sorriem. Com palavras de união, solidariedade e amizade despedem-se. Micromovimento que levanta indícios de “transformações em relação a si mesmos, na relação com os outros e nas relações que estabelecem com o contexto histórico-cultural em que estão inseridos” (REIS, 2011, p. 75).

As falas de Nayara, Anne, Michel, Thiago e os registros no Diário de Itinerância em 15 de abril apresentam indícios de que na Oficina Transiarte-CEM03 há um movimento que parece contribuir para que os sujeitos da EJA assumam suas

posições para si e para o outro, buscando a transformação do contexto vivido, seja ele de discriminação, de precariedade de uma quadra de esporte, de resistência, de não abraço e de silenciamento. Índícios de um movimento de constituição de um “ser mais” (FREIRE, 2005) e de sujeitos amorosos, políticos e epistemológicos (REIS, 2011) que, ao mudar a sua significação em relação a si, ao outro e ao contexto, já é parte das transformações das relações sociais capitalistas.

Em síntese, à luz das falas dos sujeitos, das observações do Diário de Itinerância e das reflexões de Martins (1997), Reis (2011) e Freire (2005), as situações-problemas-desafio apresentam-se com indícios de serem estratégias político-pedagógicas do Projeto Proeja Transarte que podem contribuir para o dessilenciamento dos sujeitos, ocasionando transformações em relação a si mesmos, na relação com os outros e nas relações que estabelecem com o contexto histórico-cultural. Após aprofundar a experiência da retirada da situação-problema-desafio que ocorre na Oficina Transarte-CEM03, indago os sujeitos da pesquisa como é a relação desta com as áreas de conhecimento disciplinares da Educação de Jovens e Adultos.

## **8.2 Qual a relação da situação-problema-desafio e as áreas de conhecimento da educação de jovens e adultos?**

A retirada e discussão da situação-problema-desafio na Oficina Transarte-CEM03 desponta, conforme análise anterior, como o eixo central da construção de um possível itinerário formativo no Projeto Proeja Transarte realizado em Ceilândia. Dando sequência à reflexão, indago: qual a relação da situação-problema-desafio na Oficina Transarte-CEM03 e as áreas de conhecimento disciplinares (Português, Matemática, Geografia, História, Biologia, Química, Física, Educação Física, Artes, Inglês, Sociologia e Filosofia) da Educação de Jovens e Adultos?

Em relação à situação-problema-desafio da Discriminação e sua relação com as disciplinas, Anne pontua:

Julieta: Na sala de aula, nas outras disciplinas. Por que vocês fizeram o projeto aqui, nessa sala, né? Mas na sala de aula.

Anne: Se a gente tinha desenvolvimento na sala também?

Julieta: **É, ou mesmo continuava essa discussão em outras disciplinas? Nas disciplinas?**

Anne: **Não. [...] a gente só conversava aqui, quando a gente se reunia ou então quando chegava na época que a gente era mais próxima antes, do que hoje.** Aí a gente sempre chegava conversava para ver o que era melhor para o vídeo.

Julieta: Mas a temática de discriminação você nunca discutiu em sala de aula?

Anne: **Não.**

Julieta: **Você nunca teve um professor que disse: ah! vamos discutir isso?**

Anne: Não, nunca.

Na mesma direção de Anne, Nayara também afirma que não houve relação entre a situação-problema-desafio da Oficina Transarte-CEM03 e as disciplinas da EJA:

**Julieta: Dentro da sala, fora Proeja Transarte, vocês já tiveram espaço para discutir isso?** Por que isso é uma questão que toca a sua pele, toca tudo, toca o idoso, toca o deficiente, toca o negro, toca o bissexual, toca tudo. Mas dentro de sala de aula, nas disciplinas, matemática, geografia, história, vocês discutiam (*sic*) isso? Isso faz parte...

Nayara: Não... não.

Identifico pela fala de Anne e Nayara que a relação da situação-problema-desafio da Discriminação da Oficina Transarte-CEM03 com as disciplinas da EJA, parece não ocorrer. Michel também reforça essa questão e faz uma observação à postura de indiferença do professor diante do abandono da Quadra de Esporte da escola:

**Julieta: 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.

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

**Michel: Não, não.**

Julieta: 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.

Na fala de Michel identifico também a fragilidade da relação da situação-problema-desafio da Oficina Transarte-CEM03 com as áreas de conhecimento (Português, Matemática, Geografia, História, Biologia, Química, Física, Educação Física, Artes, Inglês, Sociologia e Filosofia) da Educação de Jovens e Adultos. O estudante Michel faz uma observação à atitude de um professor que não se envolve com os problemas cotidianos da escola, no caso a quadra de esporte. Michel pontua que falar de gordura, para ele, não tem sentido, tendo em vista a destruição da quadra de esporte da escola. Thiago, ao ser questionado se na sala de aula discutia o problema da quadra de esporte, responde: “Nada, nada, nada...”.

Diferente de Nayara, Anne, Michel e Thiago, Daniel, indica, em sua narrativa, que fez um trabalho em sala de aula, nas disciplinas, sobre a quadra de esporte:

**A gente até fez um trabalho. Muitos dos professores aqui do colégio estavam no Transiarte também.** Aí eles acabaram levando para dentro de sala para discutir. Fazendo trabalho. Aí a gente teve que pesquisar de novo.

Corroborando o movimento de aproximação indicado por Daniel, existe a dissertação de mestrado de Rodrigues (2010), que analisa o processo da Oficina Transiarte-CEM03, no ano de 2008, que possui como situação-problema-desafio o Encontro das Gerações na Educação de Jovens e Adultos:

Em meio à discussão, debates e trocas de experiências surgiu o nome 'Encontro de Gerações'. Os alunos buscaram mostrar o lado positivo das diferentes idades, dentro de um mesmo espaço, mesmo sem saber que eles estavam apontando para um problema concreto, chamado de juvenilização da EJA. (RODRIGUES, 2010, p. 82).

Na produção da animação Encontro de Gerações,<sup>7</sup> destaca-se como protagonista o sujeito Altino Francisco da Cruz, que, à época, é o mais velho da turma, com idade de 68 anos. Altino conta sua história de vida, que se entrecruza com a história do Brasil no período da ditadura militar-civil e da construção de Brasília. A partir da história desse sujeito, constrói-se a animação Encontro de Gerações, utilizada na aula do professor de história de nome: João.<sup>8</sup> Professor de profunda sensibilidade, consegue articular os trabalhos da Oficina Transiarte-CEM03 com suas aulas de História. Na entrevista realizada por Rodrigues (2010, p. 85), professor João ressalta o valor de se trabalhar a história de vida das pessoas articulada à história do Brasil moderno:

Trabalhar com a história na EJA é uma situação difícil, mas ao mesmo tempo é desafiadora e interessante também. Porque trabalhamos com pessoas que tem visão de mundo de tempo bastante diferente. Trabalhamos com pessoas que tem desde 60 anos, um pouco mais, desde pessoas que ingressam no sistema da EJA com 15 anos e 16 anos, enfim pelos mais diversos motivos. Então a experiência de se trabalhar história com essas pessoas de idades diferentes é na verdade um desafio por que muitos deles viveram parte que se trabalha [...]

O trabalho de Rodrigues (2010) comprova a possibilidade de integração da situação-problema-desafio "Encontro de gerações" com uma das áreas de conhecimento da EJA, a História.

Em 2010, participo ativamente da Oficina Transiarte-CEM03 com a turma do segundo semestre do terceiro segmento (Ensino Médio) da Educação de Jovens e Adultos (segundo H), nas disciplinas de Matemática e Educação Física. A situação-problema-desafio retirada pela turma do segundo H são as Drogas. Ao longo de todo

<sup>7</sup> Disponível em: [www.proejatransiarte.ifg.edu.br](http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br). Acesso em: 07 nov. 2011.

<sup>8</sup> Nome fictício.

o primeiro semestre de 2010, a Oficina Transiarte-CEM03 ocorre, gerando, ao final, a animação *Drogas entre Duas Vidas: o rico e o pobre*. Ao longo do processo da Oficina 2010, observo um distanciamento dos professores de Matemática e Educação Física das atividades da Oficina Transiarte-CEM03 e os indago sobre isso:

O professor de matemática ao ser questionado se sentiu parte do processo, **diz que também teve dificuldades. Disse inclusive, da dificuldade em chegar a tempo, tendo em vista o trânsito pesado que enfrenta.** Somente tem o primeiro horário livre, já no segundo horário, dá aula. Isso prejudica, segundo a fala do professor, um melhor acompanhamento da Oficina Transiarte (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 26).

O prof. de Educação Física diz que não conseguiu fazer a “ponte” entre a Educação Física e a temática. Precisa se dedicar mais a isso. Acrescenta inclusive que é contrato temporário na fundação e essa instabilidade favorece seu distanciamento (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 28).

Os professores reconhecem as dificuldades em relacionar os trabalhos realizados na Oficina Transiarte-CEM03 com os conhecimentos disciplinares – “fazer a ponte entre a educação física e a temática”.

Reforçando a importância da relação dos conteúdos com as condições de vida dos sujeitos, Freire (2008) entra nessa discussão:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns **desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes.** Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia, (FREIRE, 2008, p. 30, grifo meu).

Freire (2008) propõe que a escola discuta os saberes dos estudantes, saberes socialmente construídos na prática comunitária, com os conteúdos disciplinares. Reis (2011) dialoga com a reflexão de Freire (2008) e pontua: não só a discussão da inter-relação dos conteúdos disciplinares com os saberes dos estudantes, mas também discussão dos encaminhamentos, das ações a serem realizadas, para superação da situação-problema-desafio levantada e discutida pelo e com os sujeitos da EJA.

Escolhidas com discussão, defesa de posição, votação com a maioria simples ou absoluta, essas situações-problemas-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 à superação da situação-problema-desafio em articulação com o movimento popular organizado** (REIS, 2011, p. 56, grifo meu).

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

Sinteticamente, neste capítulo, indico que é possível a integração da situação-problema-desafio da Oficina Transarte-CEM03 com as áreas de conhecimento. Isso já está corroborado na dissertação de mestrado de Rodrigues (2010) em que o professor João, a partir da história de vida de Altino, ensina e aprende a História. Embora exista essa possibilidade, as falas de Anne, Nayara, Thiago, Michel e as observações do Diário de Itinerância revelam que essa integração, já realizada pelo professor João, precisa ser fortalecida, já que nem todos os professores conseguiram fazê-la no percurso que passaram pela experiência da Oficina Transarte-CEM03. Já existe um caminho, conforme análise de Rodrigues (2010), como disseminá-lo aos professores?

Freire (2008) e Reis (2011) entram nessa discussão e defendem a relação das áreas do conhecimento da EJA com os saberes trazidos pelos sujeitos e com as situações-problemas-desafio levantadas e discutidas. Para Reis (2011), não basta somente discutir a inter-relação das áreas de conhecimento com os saberes dos sujeitos. É necessário discutir, inter-relacionar e também encaminhar propostas à superação das situações-problemas-desafio vividas e enfrentadas pelos jovens e adultos.

### *8.2.1 A coordenação coletiva*

A partir das entrevistas realizadas com os sujeitos egressos do Projeto Proeja Transarte e os registros do Diário de Itinerância, identifico a necessidade de criar estratégias que fortaleçam esse fazer diferente analisado por Rodrigues (2010) e defendido por Freire (2008) e Reis (2011). Nessa direção, no segundo semestre de

2011, constitui-se um novo espaço no Projeto Proeja Transiarte denominado coordenação coletiva. Coordenação coletiva como vivida recomendação metodológica desta pesquisa-ação.

As coordenações coletivas acontecem às quartas-feiras, no horário das 20h às 22h, no CEM 03. Compõem 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.<sup>9</sup> Apenas participam desse espaço os professores interessados em participar do Projeto Proeja Transiarte. O processo não é imposto aos professores, é um “convite” (RODRIGUES, 2010, p. 78-79)

O objetivo desse espaço é integrar a situação-problema-desafio discutida e acordada pela turma, com áreas de conhecimento disciplinares da EJA: Português (criação de textos coletivos de raps e carta ao governador sobre a educação solidária); Geografia (localização cartográfica em mapas); Matemática (quem ensina aprende em dobro); História (encontro de gerações, conforme trabalho de Rodrigues(2010). Integrar dialógica e coletivamente o conhecimento que está dividido, tendo como eixo dorsal a situação-problema-desafio.

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

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

---

<sup>9</sup> Os nomes: Manoel, Joana, Tereza e Antônio são nomes fictícios dos professores e professoras que participam do Projeto Proeja Transiarte.

Cada área do conhecimento disciplinar da EJA “olha” e “analisa” sob um ponto de vista específico a situação-problema-desafio escolhida com vistas a aprofundá-la, contribuindo, mesmo que minimamente, com sua superação.

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

**Fórum é uma reunião geral, uma aula coletiva**, com a participação de todos os alfabetizandos, alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores, alunos e técnicos da UnB. Há também a ocorrência da participação dos já alfabetizados como uma forma de oxigenação da práxis de alfabetização.[...] Após a grande aula coletiva que é o fórum, ocorrem seus desdobramentos. [...] Utilizam-se as quintas-feiras, das 21 às 22 horas para: (a) reunião entre alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores e alunos da UnB, para se avaliar e reencaminhar a práxis da semana, remetendo ao ‘fórum’ as questões que assim exigirem. [...] (REIS, 2011, p. 55-57, grifo meu)

Um dos desdobramentos do Fórum destacado por Reis (2011) é o encontro às quintas-feiras para “avaliar e reencaminhar a práxis da semana”. Assim também, nas coordenações coletivas do Projeto Proeja Transarte, existem três momentos imbricados. Inicialmente, uma avaliação das ações do projeto; em seguida, a discussão dos próximos passos; por fim, o reencaminhamento da práxis (FREIRE, 2005, p. 42). Práxis entendida aqui como ação-reflexão-ação. Teoria e prática juntas.

O primeiro desafio para constituição do espaço da coordenação coletiva é o próprio esvaziamento de professores das coordenações pedagógicas das escolas do Distrito Federal. Apesar das coordenações pedagógicas, sejam elas, as coletivas, por áreas e(ou) individuais, serem contadas como carga horária parecem estar esvaziadas de pessoas/sentido, precisando ser ressignificadas.

Para viabilizar o espaço da coordenação coletiva do Projeto Proeja Transarte fazem-se necessárias articulações com os responsáveis pela organização pelas coordenações pedagógicas do CEM 03. Após algumas reuniões, conquista-se junto à supervisão do CEM 03 a junção dos professores de Geografia, Português e Matemática em uma mesma coordenação. Destaca-se também nesse espaço a presença do professor Antônio, liberado pelo CEP-Ceilândia, para participar das coordenações coletivas.

Em 2011, na coordenação coletiva do Projeto Proeja Transarte, há indícios de um movimento, em nível micro, de enfrentamento de um dos grandes desafios

impostos pelo Proeja em âmbito nacional – integrar professores de áreas de conhecimento e modalidades de ensino distintas. Integrar, sentar, discutir, encaminhar, reencaminhar junto e permanentemente o desenvolvimento do Proeja.

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

Em uma das coordenações coletivas, a professora Joana, de Português, pontua que o foco de seu trabalho com os primeiros anos é 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), realizam-se quatro produções de textos coletivas sobre a situação-problema-desafio escolhida: A *Carta ao Governador*, dois *Raps* e uma mensagem. Todos os textos abordam a questão da Educação Solidária, produzidos, trabalhados e corrigidos coletivamente com o apoio da professora Joana.

Essas produções de textos coletivas são realizadas a partir da divisão da turma do primeiro F em três grupos. A partir daí, propõe-se aos sujeitos da EJA a produção de textos diferentes, com especificidades próprias. A produção não é individual. É coletiva. Em outras palavras, o coletivo de sujeitos da EJA, a partir da escolha da situação-problema-desafio, inicia uma discussão. Essa discussão que, inicialmente é verbal, é registrada em uma cartolina com o apoio de todos. A fala/discussão, texto oral, do grupo é transformada em texto escrito. Oralidade e esc que são expressas por meio de uma carta ao governador, dois *raps* e um texto dissertativo.

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

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).

Os dois *raps*, coordenados por um dos sujeitos do projeto que é *rapper*, Wisley, traduzem o sentimento dos sujeitos da EJA ao escolherem como situação-problema-desafio a Educação Solidária: união, doação, a fé, a liberdade, igualdade, respeito, dentre outros:

**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  
 Projeja 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).

**Rap da sociedade**

Dona Aurora e seu Altino, são nossos incentivos  
 Ajudando a gente no nosso destino  
 Pois sua sabedoria e conforto  
 Sua experiência isso é pra poucos  
 Como é bom conviver com pessoas boas assim  
 Pensando em evoluir na solidariedade  
 Vamos projeto Transiarte  
 Juntos com vocês ensino médio 03  
 Apesar da triste realidade  
 Não deixa se derrotar  
 As dificuldades são grandes  
 Mas vamos lutar  
 Para nosso futuro conquistar  
 A comunidade precisa se informar  
 Educação é pra todos vamos divulgar.  
 Lindas pessoas são linha de frente a Juju, o Jevam  
 A Amanda a Dani são pessoas diferentes são gente boa  
 Isso para sempre não podemos esquecer da Fran, a Taty e Angelo  
 Que cederão seu espaço para o Transiarte  
 Mais tempo mais capacidade  
 Aprendizado pra vida toda nunca vou esquecer  
 Do aprendizado  
 (Produção Coletiva dos sujeitos da EJA do Primeiro F sobre a situação-problema-desafio da Educação Solidária, 2011, rap não musicado).

O sujeito Wisley, ao dar seu depoimento para o livro<sup>10</sup> sobre a repercussão do curso em sua vida, ressalta a importância da produção do *rap* para sua motivação no Projeto Proeja Transarte:

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 (DEPOIMENTO DO ESTUDANTE WISLEY PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSARTE, 2011, grifo meu).

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”.

Finalmente, o último texto coletivo denominado *Mensagem* pelos sujeitos da EJA:

Todos nós devemos ser solidários. No começo deste projeto, já vimos que tema está totalmente voltado para a solidariedade. [...] Não devemos ser solidários somente na escola, mas em qualquer lugar. A solidariedade é trabalho digno, honesto e este é um desafio colocado para cada um de nós. [...] Então vamos colaborar e sendo todos solidários uns com os outros. [...] Ser solidário é um ato de amor. (Produção Coletiva dos sujeitos da EJA do Primeiro F sobre a situação-problema-desafio da Educação Solidária, 2011)

Os textos coletivos têm como base a produção coletiva do conhecimento, a constituição de sujeitos epistemológicos (REIS, 2011). A partir das condições objetivas da vida, as situações-problemas-desafio, os sujeitos pensam, falam e produzem textos. Destramelar a fala que é também do ser, da condição de silenciamento a que chegam particularmente os sujeitos da EJA ao Projeto Proeja Transarte e também ao Projeto Paranoá, conforme descrito por Reis (2011, p. 71):

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

A produção coletiva do texto torna-se, assim, estratégia político-pedagógica para o dessilenciar do ser. De “consumidores”, “copiadores” de textos de cartilhas, apostilas ou mesmo do Google (*site* da internet tido como uma enciclopédia virtual

<sup>10</sup> O livro citado é o TELES, Lúcio França *et al.* **Proeja Transarte – aproximar escolas e construir novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. Brasília, Editora Verbena, 2011. No prelo.

que dá informação de todos os tipos de assuntos), tornam-se produtores do próprio texto – criadores.

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

Na coordenação coletiva de 6 de outubro de 2011, também se inicia a discussão da integração da área de Matemática com a situação-problema-desafio da Educação Solidária. A professora de Matemática diz que está trabalhando com os primeiros anos das séries iniciais da EJA com função de primeiro grau. Diante dessa colocação, questiona-se: como relacionar a Educação Solidária com a função de primeiro grau da Matemática? Conforme relato da mestrandia Amanda, registrado no Diário de Itinerância, o processo assim se desenvolveu:

A discussão foi caminhando no intuito de pensar a relação desse conteúdo com a vida dos estudantes. A Professora [Tereza de Matemática] citou exemplos bem próximos das manchetes de jornais: mercado financeiro, ibope dos candidatos no período de eleição... falou um pouco mais sobre a lógica presente no gráfico, nas variáveis, nos pontos, linha...bem interessante...

Se a função está associada a duas variáveis conseguimos pensar que uma delas é a Educação Solidária e a outra o seu impacto na vida dos 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!

E o melhor, são os (as) estudantes que irão chegar a formula na medida em que são provocados pelo tema!

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

Depois ela nos explicou algumas relações matemáticas que são interpretadas a partir do que está escrito! Já achamos uma possibilidade de conexão com Português! (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2011, p. 115, grifo meu)

Com a expressão “quem ensina aprende em dobro”, a professora de Matemática trabalha 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, traduz a própria trajetória do sujeito da EJA.

Em decorrência também das discussões realizadas nas coordenações coletivas, na disciplina de Geografia propõe-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 é resultado da fala do professor de Geografia, Manoel, que apresenta nas coordenações coletivas o objetivo da disciplina com a turma do Primeiro F – a localização cartográfica nos mapas: mundiais, regionais e(ou) locais.

Com esse encaminhamento, na Oficina Transarte-CEM3 realizada na aula de Geografia, navega-se com os sujeitos da EJA na internet, por meio do Google Maps (ferramenta que mapeia, por meio de fotos de satélite, algumas regiões do Brasil e do mundo) em busca da Educação Solidária. Apesar dessa proposta, os sujeitos da EJA nessa aula, ao descobrirem a ferramenta do Google Maps, em vez de procurar os possíveis mapas de locais com mais ou menos Educação Solidária, fixam a pesquisa em encontrar a localidade em que residem: Ceilândia. Movimento importante, na avaliação do professor de Geografia, já que a maioria dos sujeitos da EJA do primeiro F não conhecia essa ferramenta e ficaram fascinados com a possibilidade de encontrar suas casas no mapa.

A coordenação coletiva nasce do desafio de fortalecimento do processo de integração das áreas de conhecimento disciplinares com a situação-problema-desafio escolhida. Conforme comprovação da pesquisa de Rodrigues (2010), essa relação/integração é possível. Nas falas de Anne, Nayara, Thiago e Michel e também nas observações do Diário de Itinerância, percebo que, apesar de possível, alguns professores enfrentam dificuldades para realizá-la. Com base nisso, desponta a coordenação coletiva como um espaço composto por pessoas de diferentes áreas, porém todas em busca de objetivos comuns (BRASIL, 1999).

### **8.3 Como foi realizar um curso no Centro de Educação Profissional (CEP) de Ceilândia?**

Como foi realizar um curso no CEP-Ceilândia? Vocês já conheciam o CEP-Ceilândia? Com essas perguntas busco compreender a experiência que os sujeitos da pesquisa realizaram no CEP-Ceilândia. A partir dessas significações e



indicações, delineio novas propostas para a caracterização de um possível itinerário formativo no Projeto Proeja Transiarte.

Anne, uma das estudantes mais proativas e entusiasmadas da entrevista, coloca suas significações. Ela reconhece que existe o curso no CEP-Ceilândia, porém desvinculado do aprendizado da Oficina Transiarte-CEM03. Percebe que há uma diferença:

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 ].

Esclarecendo a questão, Anne continua:

Foi, foi isso mesmo...por que a gente [estava] mais lá para aprender ‘coisas de computador’ e o que a gente tinha aqui não era a mesma coisa do que era lá. Aí depois desfocou tudo...sempre que a gente entrava em aula aí tinha que discutir, aí no outro dia era a mesma coisa, no outro dia também era a mesma coisa...aí isso já [estava] enchendo, enchendo mesmo o saco assim. Porque todo o dia eram as mesmas coisas repetitivas...aí já [estava] desanimando...sabe!

Para Anne, o curso no CEP-Ceilândia é para aprender mais “coisas de computador”. Porém para ela esse processo é cansativo, repetitivo e desvinculado das atividades da Oficina Transiarte-CEM03. Ela complementa a diferença que existe entre a Oficina Transiarte-CEM03 e o curso no CEP-Ceilândia: “é, tipo as pessoas falavam demais e agiam menos, sabe? Era desse jeito lá [CEP-Ceilândia]. Eu não gostava não. Aqui [Oficina Transiarte-CEM03], já não, a gente falava e fazia”.

Na Oficina Transiarte-CEM03 “a gente falava e fazia”. Anne parece não ser contra o falar e o pensar, mas assume que se incomoda se esse processo não é também e simultaneamente um fazer. Na Oficina Transiarte-CEM03 percebia essa vinculação – falar-fazer. Já no curso do CEP-Ceilândia, avalia que isso se perdeu. Para entender melhor a perspectiva de Anne, peço um exemplo:

Julietta: Só me dá um exemplo para eu entender, porque eu não participei do Ciberarte. Eu não sei como era...então você chegava lá, aí vocês faziam uma discussão como na Oficina Transiarte? Não?

Anne: não, não para elaborar um vídeo, não...porque tinha dias que a gente chegava, se reunia todo mundo e falava sobre o projeto que a gente ia exercer assim...aí quando chegava no outro dia era o mesmo assunto...**nunca entrava em uma conclusão...para o vídeo...nunca, nunca mesmo, sempre era conversa, conversa, diálogo, diálogo, nunca concluía.**

Julietta: Aí vocês não iam para o passo do vídeo. A temática ficava sendo discutida, discutida, mas não chegava ao passo de fazer.

Anne: é isso mesmo.

O clamor de Anne não é contra o pensar, é contra o pensar desvinculado do fazer. Valoriza a vivência da Oficina Transiarte-CEM03: “Foi o processo que eu mais gostei”:

Julieta: Isso. Qual foi o tema de vocês, você lembra?

Anne: era discriminação, todo o tipo de discriminação.

Julieta: Aí vocês discutiram?

Anne: Discutimos, fomos atrás das pessoas, da escola prá conseguir gravar, **nossa foi o processo que eu mais gostei assim, correr atrás do nosso vídeo, mas no final não conseguimos. Mas o que valeu mesmo foi o desenvolvimento assim.**

Anne não demonstra acomodação, pelo contrário, o processo que mais gostou na Oficina Transiarte-CEM03 parece ser o “correr atrás do nosso vídeo”. Por outro lado, no CEP-Ceilândia, fica desmotivada com a condução do processo. Para ela, isso se rompe. O processo fica centrado apenas na fala, desvinculada da ação. Anne questiona o excesso de discussão, desvinculado do fazer.

Michel tem uma significação diferente de Anne. Percebe a continuidade do processo da Oficina Transiarte-CEM03 e do CEP-Ceilândia, responde que sente o “começar aqui” e o “aprofundar mais lá”.

Senti. Por causa, que aqui fiz as filmagens. Foi montar o vídeo aqui. Começamos aqui. Aí daqui nós [passamos] prá lá [para o CEP-Ceilândia] para aprofundar mais. Como fazer mais o vídeo desenvolver. O vídeo era fraquinho, não tinha quase nada. [Aprendemos] Como você colocar uma música, cortar essa música, colocar outra música por cima (FALA DE MICHEL).

“Começamos aqui” a Oficina Transiarte-CEM03 é a primeira etapa do Projeto Proeja Transiarte. Em seguida, o estudante é convidado a “aprofundar mais” no CEP-Ceilândia. O estudante Michel reconhece a existência de dois momentos vividos no projeto: o processo de aprofundamento e o de continuidade da formação.

Ao ser questionado sobre o aprendizado no CEP-Ceilândia, Michel responde:

Michel: **Eu aprendi a mexer no *Movie Maker*.** Que ela [a professora] ensinou, foi ensinando como fazer para montar o vídeo, botar música...

Julieta: foi aqui? [Oficina Transiarte-CEM03]

Michel: foi aqui. Aí depois daqui nós pass[amos] para lá. Ela me convidou a ir para lá também. [Ciberarte] [...]

Michel: [...] A montagem de vídeo lá, foi muito [...] [boa]. Foi legal. Por que [era] uma coisa que eu não sabia. Eu não sabia muito bem. Aí hoje você me coloca [para fazer] e eu faço.

Na avaliação de Michel, o aprofundamento no CEP-Ceilândia é fundamental, porque o tempo da Oficina Transiarte-CEM03 é curto. No CEP-Ceilândia, aprendeu algo novo, que não sabia. Afirma que, hoje, se pedirem para elaborar um vídeo, ele o fará. A única observação de Michel é em relação ao aumento dos gastos com

transporte e alimentação, já que o curso no CEP-Ceilândia, às quintas-feiras, das 8h às 12h, realizava-se no horário contrário às aulas do CEM 03, no período vespertino. Isso, segundo Michel, era caro e cansativo:

Michel: foi aqui. Aí depois daqui nós [passamos] para lá. Ela me convidou a ir para lá também. [...]

Michel: [...] Aí ela me chamou para lá. Aí nós [fomos] para lá.

**Michel: Aí lá, eu comecei aí eu tive que parar no meio.**

**Julieta: Por quê?**

**Michel: Passagem também. A verba [estava] pouc[a].**

**Julieta: Não claro. Se não você gastaria...**

**Michel: Por dia, R\$ 20,00 [vinte reais]**

**Julieta: Nossa, três, três...**

**Michel: É, três para vir, três para ir, aí três de novo, fora almoço ou então lanche.**

Julieta: Mais aí depois que você terminou a oficina, como é que era? Aí você vinha cedo para Centro de Educação Profissional e ficava para a...

Michel: É. [...] Lá no CEP, lá embaixo, [para] ir eu vinha de manhã, quando tinha. Aí ficava por aqui pela Ceilândia, até dar o horário da escola.

Julieta: E você achava isso bom?

Michel: Não, muito ruim.

Julieta: cansativo?

Michel: Muito cansativo. Por que tinha vez que eu tinha que ir para casa de amigos. E, para economizar passagem e dinheiro eu ia a pé, tinha que andar o tempo todo era a pé.

Michel deixa claro que para se manter no curso, “a verba estava pouca”. Vale lembrar que Michel é morador de Águas Lindas de Goiás. Diariamente já se desloca de ônibus, cerca de uma hora para chegar ao Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia. No dia do curso, no CEP-Ceilândia, vinha pela manhã para Ceilândia e gastava em média R\$ 20,00. Dinheiro utilizado para as passagens, almoço e lanche. Como a “verba estava pouca”, procurava andar a pé e isso era cansativo. Mais à frente na entrevista, Michel lembra que no Projeto Proeja TransiarTE houve um movimento para contribuir com a permanência dos estudantes no curso:

Michel: Lá no TransiarTE, quando a professora Maria entrou, **falaram que ia[m] dar passagem ...**

Julieta: aí não deram...

Michel: **aí...não, [...] deram já tarde, aí eu já tinha saído.** Aí depois uma das meninas que fez lá, veio de lá e estudou aqui, [...] falou que tinha que abrir uma conta no banco, aí ele iam depositar o dinheiro todo o mês da passagem. Acho que depositaram duas vezes. Foi até o tempo que eu estudei aqui, até o ano passado. Até o tempo que a menina estudou aqui. Aí ela parou também.

Michel ao falar “iam dar passagem” faz referência à Assistência Estudantil aos estudantes do Proeja, uma das ações da Setec/MEC para contribuir com a permanência dos estudantes jovens e adultos nos cursos ofertados pela rede federal.

Vale salientar que essa ação somente acontece no Projeto Proeja Transiarte devido à parceria com o IFB, responsável pela recepção do recurso do MEC. Entretanto, pela fala de Michel, o recurso chegou “tarde” e ele já havia saído. A partir dessa observação de Michel, ressalto a importância da oferta educativa para o público da EJA estar atrelada às condições materiais objetivas que favoreçam a permanência dos sujeitos, sejam elas de transporte, alimentação, dentre outras.

Na mesma direção de Michel, Thiago reconhece a relação da Oficina Transiarte-CEM03 e do curso no CEP-Ceilândia com “mexer com vídeo”:

Julieta: Você acha que teve alguma relação do que você fez aqui na Oficina Transiarte-CEM03 e que você fez lá no CEP-Ceilândia?

**Thiago: Huhum, mexer com vídeo.**

Julieta: A questão do vídeo que teve aqui e teve lá. Como se fosse aqui o início e lá a continuidade?

**Thiago: Foi porque aqui [Oficina Transiarte-CEM03] nós [ficamos] interessado[s], nós [queríamos] aprender, e nós aprendemos lá [CEP-Ceilândia]**

Daniel também confirma em sua fala essa relação: “continuo editando lá.” “Aprofundando lá”.

J: Você achou que teve relação com o que aprendeu aqui [Oficina Transiarte-CEM03] e no CEP [Ceilândia]?

D: Continuou editando lá. Aprofundou lá. Aqui foi só o básico, porque como aqui era muita gente e pouco computador [...]

Assim como Michel, Daniel também pontua a questão do processo de deslocamento para o CEP-Ceilândia ser cansativo. Além disso, observa que as demandas de trabalhos e provas das duas instituições sobrecarregavam os sujeitos da EJA, já que elas não conversavam entre si:

Era muito longe da minha casa sempre tinha que ir a pé. Aí voltava em casa, tomava banho e ia para escola. E, na época, não tinha o cartão fácil [cartão que disponibiliza transporte gratuito para estudantes da rede pública]. Tinha quinta que eu nem almoçava, eu [estava] cansado.[...] Era o que acontecia, tinha vezes que a gente tinha trabalho lá [CEP] e não podia fazer porque já tinha trabalho aqui [CEM 03]. [Ninguém falava], eu vou mudar o dia do meu trabalho para vocês fazerem esse trabalho. Vou mudar o dia da minha prova para vocês fazerem esse trabalho. A gente acabava sendo prejudicado em um dos dois. **E a gente prejudicava lá, 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.**

Além do cansaço de estar em dois turnos, manhã e tarde, em escolas distintas, Daniel recorda-se que as demandas de trabalhos e provas das duas instituições também o sobrecarregavam, “Tinha quinta que eu nem almoçava, eu [estava] cansado.[...] Era o que acontecia, tinha vezes que a gente tinha trabalho lá [CEP] e não podia fazer porque já tinha trabalho aqui [CEM 03]”.

Michel, Thiago e Daniel, diferente de Anne, concordam entre si. Apontam que existe continuidade e aprofundamento do processo da Oficina Transiarte-CEM03 no CEP-Ceilândia. Michel e Daniel pontuam que esse processo é difícil devido à falta de verba para manutenção, transporte e alimentação, tanto na frequência ao CEM03, bem como na presença ao CEP-Ceilândia. Há sobreposição de trabalhos e provas nas duas instituições. Há também o cansaço físico gerado no dia do curso, já que eles tinham de ficar o dia todo nas duas escolas: pela manhã no CEP-Ceilândia; à tarde, no CEM 03. Revela-se com esses depoimentos as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da EJA de acompanharem um curso Proeja concomitante, em duas instituições de ensino. Dificuldades que reforçam a defesa pelo curso Proeja integrado em um único turno do dia, preferencialmente, no período noturno. Período que os sujeitos da EJA, trabalhadores, estão, em sua maioria, mais disponíveis para a escola.

Contrário ao posicionamento de Michel e Daniel, que consideram pesado o curso no CEP-Ceilândia, uma vez por semana, às quintas-feiras, no horário das 8h às 11h, Altino considera esse tempo insuficiente: “Era muito pouco”. Reivindica ampliação da carga horária: “Eu fui cobrar”.

Altino: [...] porque, tinha aula só uma vez por semana que era nas quintas feiras, aí o que eu ia aprender? Eu começava de 8h quando era 11h terminava. **Era muito pouco.** [...] **[conversava com os professores]: você[s] não acha[m] que é melhor todos os dias não? Ah, isso é bom, é boa ideia, essa ideia é boa.**

Julieta: Para fixar também.

Altino: Quando você passa, oito dias, fora [da escola] [...] quando você chega em casa, você tá estudando, mas acaba alguma coisa que você, fica em dúvida, e essa dúvida, com quem você vai tirar? Quem tira a dúvida do aluno é o professor. É aonde? Dentro da sala de aula.[...]

Altino: Então isso aí, eu fui cobrar. Eu não sei se o tempo que eu deixei de frequentar a aula aqui, houve essa melhora. Mas se não houve, quando retornar ao Ciberarte é bom pensar nisso e dar uma melhorada.

Altino considera insuficiente o tempo do curso do Ciberarte 1 para a questão da fixação do aprendizado. Durante o curso, reivindica ampliação dessa carga horária aos professores do curso como também a mim, quando da entrevista: “Mas se não houve, quando retornar ao Ciberarte é bom pensar nisso e dar uma melhorada”.

Vale destacar, na análise de Rodrigues (2010, p.83), a resistência inicial de Altino às tecnologias:

O aluno Altino, que havia participado da Oficina Transiarte-CEM03 em 2008, resistindo à tecnologia naquele momento, optou por contribuir mais nas

discussões e relatos. Atualmente, está matriculado no curso Ciberarte I, que foi uma das conquistas do Proeja/Transiarte.

Rodrigues (2010) destaca que o sujeito Altino, que havia participado da Oficina Transiarte-CEM03 em 2008, resiste à tecnologia em um primeiro momento, querendo apenas contribuir com as discussões do trabalho. Já no percurso do curso Ciberarte 1 reivindica ampliação da carga horária para “fixação do aprendizado”. Não basta para ele apenas um dia, das 8h às 11h, solicita um curso que seja todos os dias da semana. Altino percebe a existência da continuidade no Centro de Educação Profissional, porém indica algo que precisa melhorar: a carga horária do curso.

Nayara traz um novo elemento para a análise, a questão de uma discussão realizada no curso do CEP-Ceilândia sobre a discriminação de Ceilândia no contexto do Distrito Federal. Considera essa discussão importante, já que muitas pessoas não conhecem Ceilândia e falam mal da cidade. Apesar de a discussão ter sido interessante, ressalta que gostaria de ter concluído o vídeo, ação que acabou sendo feita pela própria professora:

Julieta: O que você aprendeu lá no CEP Ceilândia? O que você acha que pode melhorar?

**Nayara: Eu aprendi muitas coisas lá. A gente [estava] falando sobre os negócios aqui da Ceilândia.** Que aqui também tem emprego essas coisas. **Também leva discriminação Ceilândia.** As pessoas não conhecem e ficam falando mal. Mas a gente começou, também fabricou um vídeo sobre a Ceilândia.

Julieta: Você gostou?

Nayara: Mais ou menos. Eu gostei, mas a gente, eu não tive tão a par do vídeo. A gente não concluiu objetivamente o vídeo. Quem concluiu mais foi a professora Maria, só.

Nayara destaca uma discussão ocorrida no curso do CEP-Ceilândia sobre a discriminação existente em relação à cidade de Ceilândia. Pontua que gostou da experiência, mas sentiu falta de concluir objetivamente o vídeo, tarefa que acabou ficando com a própria professora. Em outras palavras, avalia que na realização do vídeo avançaria mais no processo de ensino-aprendizagem se fosse produzido pelos estudantes do curso, o que não aconteceu nesse caso.

O vídeo que Nayara lembra é a animação *Cidade Viva*,<sup>11</sup> produzida no primeiro semestre de 2010 no curso de Introdução à Arte Digital do CEP-Ceilândia, sob a coordenação da professora Maria.

<sup>11</sup> A animação *Cidade viva* está disponível em <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/videos>. Acesso: 7 dez. 2011.

Essa animação conta a história de um jovem que ao folhear o jornal encontra somente notícias que relacionam Ceilândia à violência. Ele está à procura de emprego e, ao olhar o jornal, encontra uma proposta de emprego em um *shopping center* do Plano Piloto. Pega um ônibus em Ceilândia e vai em busca dessa oportunidade. Porém, ao chegar lá se depara com a exigência de ensino médio para a vaga de emprego oferecida. O jovem, como está cursando a EJA, também sem conclusão do Ensino Médio, não consegue a vaga. Desapontado, volta para Ceilândia e começa a descortinar em sua própria cidade, Ceilândia, espaços com oportunidades de emprego, cultura, esporte e muita vida.

Em síntese das indicações e significações dos sujeitos da EJA sobre a experiência vivida no CEP-Ceilândia apontamos: para Anne uma “quebra” entre o CEP-Ceilândia e o processo existente na Oficina Transiarte-CEM03: “[estava] mais lá [CEP-Ceilândia] para aprender “coisas de computador” e o que a gente tinha aqui não era a mesma coisa do que lá”; Michel, Thiago e Daniel percebem um processo de continuidade e aprofundamento da Oficina Transiarte-CEM03 no CEP-Ceilândia e apontam como principal conhecimento do CEP-Ceilândia a elaboração de vídeos, aprofundando o trabalho realizado na Oficina Transiarte-CEM03; Daniel destaca que, em alguns momentos, sentia-se sobrecarregado com as atividades das duas escolas, as provas e os trabalhos, que se sobrepunham; Michel e Daniel também referem-se ao cansaço sentido para se manterem em dois cursos. Michel não teve “verba” para continuar, o que resultou de sua desistência; Altino, discordando da fala de Michel e Daniel, gostaria que o curso fosse todos os dias, para fixar melhor o conhecimento; Nayara registra que gostou da discussão sobre a “discriminação da cidade”, que gerou a animação *Cidade Viva*, porém destaca que não gostou da conclusão do vídeo ter sido elaborada somente pela professora.

Nas observações do Diário de Itinerância, encontro registros que também dialogam com as experiências trazidas pelas entrevistas dos sujeitos desta pesquisa. A primeira observação diz respeito à continuidade do processo da Oficina Transiarte-CEM03 com os cursos do CEP-Ceilândia, percebida por Michel, Thiago e Daniel. A segunda, em relação à “quebra” do processo entre a Oficina Transiarte-CEM03 e o curso do CEP-Ceilândia, indicada por Anne.

Conforme observações registradas no Diário de Itinerância, em relação ao processo de continuidade da Oficina Transiarte-CEM03 com os cursos do CEP-

Ceilândia, é realizada uma reunião no dia 11 de março de 2010, no CEP Ceilândia, para tratar do assunto. Participam dela a diretora, o vice-diretor e um professor do CEP-Ceilândia, um professor e três estudantes da UnB e o diretor e o orientador educacional do CEM 03. A diretora do CEP-Ceilândia [...]

[...] diz que a realização do Ciberarte 02 já está tranquila. Professores José e Maria estarão a frente do processo. O trabalho será realizado toda a quinta-feira. As dúvidas são em relação ao Ciberarte 01, entende que ele deva ser realizado no Centro de Ensino Médio 03 (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p.42).

Dois professores são colocados à disposição do curso Ciberarte 2 em continuidade ao Ciberarte 1 que havia sido oferecido em 2009 pelo CEP-Ceilândia. Com essa fala apresenta-se a disponibilidade do CEP-Ceilândia em continuar um processo já iniciado. Além das Oficinas Transiarte-CEM03, conquista-se junto ao CEP-Ceilândia, no primeiro semestre de 2010, a manutenção de dois cursos – o Ciberarte 1 e o Ciberarte 2.

Conforme as chamadas solicitadas ao CEP-Ceilândia, ao final de 2010, existem quatro cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional oriundos das articulações do Projeto Proeja Transiarte: O Ciberarte I, Ciberarte II, Introdução à Arte Digital e Fotografia Digital. Nos arquivos do Projeto Proeja Transiarte, encontro dois planos de curso – do Ciberarte I e do Ciberarte II –, conforme documentos em anexo à dissertação. As observações realizadas no Diário de Itinerância indicam o interesse das partes do Projeto Proeja Transiarte em dar prosseguimento às atividades da Oficina Transiarte-CEM03 no CEP-Ceilândia.

Por outro lado, nessa mesma reunião, quando o professor José, um dos professores do curso Ciberarte I, avalia esse curso, percebe-se um não entendimento da proposta:

[...] não entendeu os objetivos do curso, pois os estudantes chegaram ao final sem saber mandar um e-mail. Preocupa-se com a preparação deste estudante para o Mundo do Trabalho [emprego]. Propõe que o Ciberarte 1 seja feito no Centro de Ensino Médio 03. Traz a questão da necessidade de pré-requisitos. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 40).

O professor José parece não entender os objetivos do curso do Projeto Proeja Transiarte e traz a necessidade de pré-requisito. Em março de 2010, refletindo o posicionamento desse professor, registro no Diário de Itinerância algumas reflexões pessoais:

Será que o professor [José] está participando do processo de construção do Transiarte no Centro de Ensino Médio 03? A questão do pré-requisito me parece que vem de alguém que está fora do processo. Parece que o



professor [José] não está participando e tomando parte de como as coisas precisam acontecer no Transiarte. Será que se estivesse estaria falando de pré-requisito? Como está sendo o diálogo entre essas duas realidades? Parece que tem faltado uma construção coletiva entre as duas instituições. Isso precisa ser investigado (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 44).

À época, mesmo sem conhecer Anne, nessa primeira reunião coletiva do ano 2010, tenho a mesma percepção da jovem: uma “quebra” entre a formação oferecida pelas instituições participantes do Projeto Proeja Transiarte. Saio dessa reunião já com a inquietação: como está sendo o diálogo entre os participantes do Projeto Proeja Transiarte das duas instituições, o CEM 03 e o CEP? Indagação que me proponho a investigar e a enfrentar, já que realizo uma pesquisa-intervenção.

A partir das indicações do Diário de Itinerância e das falas dos sujeitos da pesquisa, identifico, no âmbito do Projeto Proeja Transiarte, um processo de aproximação entre o CEM 03 e o CEP-Ceilândia, processo que possui apontamentos de continuidade e também de dualidade. Continuidade em construção assinalada pelo “lá” [CEP-Ceilândia] e o “cá” [CEM 03] de Michel, Thiago e Daniel e também pelas observações no Diário de Itinerância. Dualidade indicada pelas ponderações de “quebra” do processo referida por Anne, pelas pontuações de Michel e Daniel sobre as dificuldades para se manterem em dois cursos, “cansativo”, “a verba estava pouca” e pela indicação de Daniel a respeito das sobreposições de atividades das duas escolas de formação geral e profissional.

Para compreender melhor essas significações da dualidade histórica formação profissional e formação geral, convido ao texto os autores que escolho como matriz de análise desta dissertação.

Para Bastos e Vitorette (2011), a dualidade ensino propedêutico e ensino técnico-profissional é oriunda de “preceitos neoliberais de ensino profissional com itinerários formativos de inserção de trabalhadores no panorama da produção flexível do sistema capitalista.”(BASTOS; VITORETTE, 2011, p. 330). Preceitos neoliberais de liberdade e primazia do mercado sobre o Estado; do individual sobre o coletivo e, derivadamente, do Estado Mínimo, princípios esses que fazem parte do processo de transformação e reprodução do capitalismo (BASTOS; VITORETTE, 2011).

O capitalismo é um modo de produção que pressupõe como base a contradição capital e trabalho. Contradição capital e trabalho consubstanciada nas relações sociais de classe divergentes – a classe detentora do capital e a classe

detentora do trabalho. A primeira, no capitalismo, hegemônica à segunda. Contradição que é o princípio explicativo da desigualdade social da sociedade. Desigualdade social que gera, de um lado, a riqueza de poucos, e de outro a miséria de muitos seres humanos. Não um embate pessoal, mas fundamentalmente social, ontológico à existência do capitalismo, imbricado nas mentes e corações de todos os sujeitos que nascem nesse momento da história da humanidade.

Sustentando a dualidade capital e trabalho, está a dualidade entre a formação geral e a formação profissional. Em outras palavras, a dualidade entre a dimensão intelectual, o pensar, a voz, a decisão e a dimensão manual, o fazer, o silenciar, o obedecer. Sob esse mesmo prisma, o ensino propedêutico para acesso ao ensino superior e o ensino profissional de modo instrumental para o mercado de empregos. O primeiro direcionado às “elites dirigentes”, os detentores do capital; o segundo para a “massa operária”, os detentores do trabalho.

Para superação dessa dualidade histórica, Vigotski (1994), ao discutir como se dará a libertação do homem das amarras impostas pela lógica ontológica e desigual do capitalismo, acentua a importância da integração dos trabalhos 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 do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1994, p. 181, grifo meu).

“Combinação trabalho intelectual e trabalho manual” que rompe com a lógica dual ontológica do capitalismo, que tem como base a contradição capital e trabalho. Nessa nova combinação todos os seres humanos são considerados em sua totalidade, pensam, fazem, decidem, sentem, são, ao mesmo tempo. União trabalho intelectual e manual também defendida por um contemporâneo de Vigotski, Antonio Gramsci (1891-1937).

Antonio Gramsci (1978), ao fazer uma avaliação da situação educacional da Itália no início do século XX que também dividia as escolas humanistas das escolas técnicas, propõe para a superação do que ele chama de “crise”, a “escola única

inicial de cultura geral, humanista formativa que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente [...] e o desenvolvimento das capacidades intelectuais” (Gramsci, 1978, p. 118). A crise citada por Gramsci diz respeito à divisão social do trabalho, ontológica ao capitalismo, que divide a sociedade criando castas, hierarquias, opressores e oprimidos (FREIRE, 2005).

Gramsci (1978) defende, para a superação dessa crise, a criação da Escola Unitária que se propõe 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, independentemente 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 dualidade do capitalismo que separa, divide, hierarquiza, justifica a opressão de uns seres humanos sobre os outros. 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 e saberes.

Para Bastos e Vitorette (2011), a disputa entre um projeto educativo que legitime/reaфирme a dualidade histórica do capitalismo e outro que contribua para a superação do modo dual faz-se presente na elaboração das políticas de educação profissional brasileira. Particularmente, das discussões recentes, no ano de 2010, consubstanciadas em dois documentos. O primeiro, a Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, elaborado pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação; o segundo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em debate, produzido por um grupo de trabalho, constituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

Na avaliação de Bastos e Vitorette (2011, p. 336), o primeiro documento vai ao encontro de uma “preparação básica para o trabalho por meio da formação

profissional para a laboralidade e flexibilidade, centrada no princípio do desenvolvimento de competência e habilidades”. Já o segundo “está pautado na educação profissional integrada, com a indissociabilidade entre educação geral e profissional em todos os níveis de educação para o trabalho.” (BASTOS; VITORETTE, 2011, p. 339).

Para essas autoras, o segundo documento é uma “análise crítica” do primeiro, já que o considera reducionista ao tratar a “ideia de competência ao mercado de emprego”, “à fragmentação do conhecimento”, e à “organização curricular baseada em competências no sentido de adequação e adaptação às funções do mercado, por meio de treinamento. Ao contrário, o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em debate” propõe “a compreensão das contradições do mundo do trabalho e da sociedade.” (BASTOS; VITORETTE, 2011, p. 339). Conforme texto do próprio documento:

Ao opor-se à lógica das competências, assume-se, primeiro, que a referencia para a seleção dos conteúdos do ensino não pode ter por base a adequação de comportamentos de forma rest a produção, mas ter em vista a formação ampliada nos diversos campos do conhecimento (ciência, tecnologia, trabalho e cultura); segundo, a preparação para o trabalho não é preparação para o emprego, mas a **formação omnilateral (todos os aspectos) para compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante na sociedade, inclusive nas atividades produtivas, em um mundo em rápida transformação científica e tecnológica** (BRASIL, 2010, p. 5, grifo meu).

A formação omnilateral vai ao encontro da proposta de Vigotski (1994) de “libertação do homem”; de Antônio Gramsci (1978) da Escola Unitária; de Freire (2005) em sua Pedagogia do Oprimido; de Reis (2011) ao defender a tese da “Constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos” e de tantos outros que defendem um processo educativo que seja contra-hegemônico à lógica ontológica de desigualdade do modo de produção capitalista.

Os indícios levantados nas falas de Michel, Thiago e Daniel sobre a formação recebida no CEP-Ceilândia, revelam que, embora percebam uma continuidade das atividades da Oficina Transiarte-CEM03 e do curso oferecido pelo CEP de Ceilândia, apontam para a existência dessa dualidade: “lá e cá”. Anne percebe uma “quebra” entre as formações recebidas no CEM 03 e no CEP. Michel e Daniel falam do cansaço para manutenção em duas escolas. Daniel reclama das superposições de provas e trabalho do CEM 03 e CEP. Os registros no Diário de Itinerância explicitam

a busca do Projeto Proeja Transiarte de aproximação das escolas, embora ainda apresente indícios da dualidade histórica: formação profissional e formação geral.

Os autores convidados ao texto contribuem na compreensão histórico-econômico-social da dualidade formação profissional e formação geral. Dualidade, que está diretamente vinculada à dualidade ontológica do capitalismo, entre capital e trabalho. Dualidade ontológica que norteia todas as relações sociais vigentes nesse momento histórico da humanidade, particularmente das políticas públicas de educação profissional e também das relações estabelecidas no seio do Projeto Proeja Transiarte em Ceilândia.

A proposta de curso no âmbito do Projeto Proeja Transiarte desponta, a partir das entrevistas, dos registros do Diário de Itinerância e do diálogo com os autores da matriz analítica desta dissertação, como uma proposta em busca da continuidade, da integração, embora ainda apresente indícios de dualidade. Dualidade que é hegemônica à lógica de funcionamento dos cursos em nossa sociedade. Em outras palavras, os cursos do Projeto Proeja Transiarte são desafiados a aproximar o CEM 03 e o CEP-Ceilândia. Aproximação que está em construção, ainda com indícios de dualidade, mas já é o desencadeamento de um processo contra-hegemônico à lógica de fragmentação da Educação Profissional e da educação geral predominante na organização da educação brasileira.

Sinteticamente, diante:

- a) das significações/indicações da reprovação (Anne e Michel), da obrigação de sair da escola (Nayara), do atraso nos estudos (Daniel), de expulsões escolares (Thiago) e das dificuldades de aliar o estudo e o emprego (Altino), chegam esses sujeitos à Educação de Jovens e Adultos do CEM 03 e também ao Projeto Proeja Transiarte;
- b) das reflexões de Martins (1997), Freire (2005) e Reis (2011). Esse último apontando as situações-problemas-desafio como estratégias político-pedagógicas do Projeto Proeja Transiarte que podem contribuir para o dessilenciamento dos sujeitos, ocasionando transformações em relação a si mesmo, na relação com os outros e nas relações que estabelecem com o contexto histórico-cultural;
- c) das possibilidades da integração da situação-problema-desafio da Oficina Transiarte-CEM03 com as áreas de conhecimento, comprovadas pela

- dissertação de mestrado de Rodrigues (2010) em que o professor João, a partir da história de vida de Altino, ensina e aprende História;
- d) das significações/indicações de Anne, Nayara, Thiago, Michel e das observações do Diário de Itinerância que revelam que essa integração, já realizada pelo professor João, precisa ser fortalecida, porquanto nem todos os professores conseguiram fazê-la no percurso pelo qual passaram pela experiência da Oficina Transiarte-CEM03;
  - e) das defesas de Freire (2008) e Reis (2011) da relação das áreas do conhecimento da EJA com os saberes trazidos pelos sujeitos e com as situações-problemas-desafio levantadas e discutidas;
  - f) das significações/indicações de continuidade e dualidade apontadas por Michel, Thiago, Daniel e Anne e registradas no Diário de Itinerância do processo vivido no CEP-Ceilândia, no âmbito do Projeto Proeja Transiarte;
  - g) da compreensão histórico-econômico-social da dualidade formação profissional e formação geral.
  - h) das contribuições de Bastos e Vitorette (2011) sobre a dualidade histórica do capitalismo; de Vigotski (1994) sobre “libertação do homem”; de Antônio Gramsci (1978) sobre Escola Unitária; de Freire (2010) em sua pedagogia do oprimido; de Reis (2011) ao defender a tese da “constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos” e de tantos outros que defendem um processo educativo que seja contra-hegemônico à lógica ontológica de desigualdade do modo de produção capitalista; questiono: como caracterizar, em primeira aproximação, um possível itinerário formativo no âmbito do Proeja Transiarte Ceilândia?

Diante desses resultados, propõe-se uma possibilidade de itinerário formativo do Projeto Proeja Transiarte, conforme será explicitado nos próximos capítulos.

### *8.3.1 A construção de um espaço “em-sendo” integrado/integrativo entre o CEP-Ceilândia e o CEM 03: o itinerário formativo em 2010*

Chego ao Projeto Proeja Transiarte em março de 2010 com o desejo de contribuir com a construção ocorrente no real concreto de Ceilândia. Para isso, participo dos espaços de pesquisa do Projeto Proeja Transiarte, as reuniões do

projeto na UnB, as Oficinas Transiarte-CEM03 e de reuniões de articulações entre as instituições parceiras, UnB, CEM 03, CEP e IFB, que ocorriam, quase sempre, em Ceilândia, ou no Centro de Ensino Médio 03 ou no Centro de Educação Profissional de Ceilândia. A partir dessas reuniões de articulações, um novo espaço começa a se descortinar no processo, o espaço de discussão/fortalecimento do itinerário formativo entre o CEM 03 e o CEP-Ceilândia.

No dia 18 de março de 2010, em uma reunião entre a UnB e o CEP-Ceilândia, a então diretora dessa instituição coloca como desafio para a UnB pensar um itinerário formativo integrado presencial para o curso Proeja, conforme registro do Diário de Itinerância: “Para minha alegria, a própria [...] [diretora] coloca que cursos de subsequência e concomitância já são realizados pela escola. O que querem agora é pensar o desafio da integração.”(DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 45).

Ao dizer “para minha alegria” expresso o meu alívio diante do interesse do CEP-Ceilândia em construir um curso integrado, porquanto essa não era a fala do professor/representante institucional da UnB que, à época, participava do encontro. Nessa reunião, o representante/professor da UnB propõe ao CEP-Ceilândia um curso técnico subsequente. Apesar dos meus argumentos da relevância da integração para o público da EJA, em discussão realizada ainda no carro em direção à Ceilândia, não consigo convencê-lo a mudar de posicionamento. Em contrapartida, a própria diretora do CEP-Ceilândia foi de encontro à fala do professor/representante da UnB:

A fala da professora vai de encontro à fala institucional da UnB, naquele momento representada pelo professor [...]. Achei isso fantástico, porque não é a UnB que está colocando o desafio do curso integrado, mas é a própria escola, na figura da professora [...], que está colocando a necessidade de pensarmos um currículo integrado presencial (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 45).

Nesse momento, percebo que cheguei ao lugar certo. As possibilidades para construção de um Proeja integrado são propiciadas pela fala institucional da diretora do CEP-Ceilândia. A partir dessa decisão, os participantes da reunião de 18 de março realizam as seguintes discussões e encaminhamentos para continuidade do processo de construção de um itinerário formativo para um curso Proeja: “Levantamento das experiências de currículo integrado da Rede Federal, levantamento da legislação pertinente EJA e EP, histórico, realidade, perspectiva do estudante, projetos” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 45). Apesar das reflexões sobre itinerário formativo integrado não estarem claras para os participantes desse

grupo, identifico em todos um grande interesse para aprofundar/construir esse itinerário formativo integrado.

Dando sequência a esse processo, em 8 de abril, realiza-se mais um encontro para discussão do itinerário formativo no CEP-Ceilândia. Nesse período, a diretora do CEP-Ceilândia indica para participação do grupo a professora Sebastiana<sup>12</sup> para representar a escola nas discussões para construção do itinerário formativo. Como encaminhamento desse encontro, realiza-se a construção coletiva de um projeto integrado para ser apresentado aos professores das duas escolas participantes do projeto, o CEP- Ceilândia e o CEM 03.

A partir de toda a discussão, foram propostas as seguintes ações:

1. Faremos uma apresentação em *PowerPoint* explicando, bem detalhadamente, o que é o Proeja e quais as possibilidades de formação para o jovem e adulto. Esta apresentação será utilizada na reunião com [...] [diretor do CEM 03] e com os coordenadores na próxima semana. O objetivo é esclarecermos bem todas as questões (possibilidades de formação, carga horária, desafios etc). Construiremos esta apresentação coletivamente, por meio de um espaço virtual chamado Google Doc. [...] [Ferramenta da internet para compartilhamento em rede de textos produzidos.]
2. Após a apresentação para [...] [diretor do CEM 03] e Coordenadores questionaremos se a Gestão do CEM 03 quer assumir essa construção com o grupo [...] do CEP-Ceilândia e da UnB.
3. Caso a resposta seja sim, construiremos uma agenda para sensibilização e formação de professores e estudantes no CEM 03 e [...] [Cep-Ceilândia] (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 47-48).

O primeiro passo é a apresentação em *PowerPoint* para explicar tudo “bem detalhadamente”. O segundo momento é a apresentação para os gestores do CEM 03 e CEP-Ceilândia. Após a decisão institucional pelo projeto, passa-se para o passo três, a sensibilização e a formação de professores e estudantes das instituições de ensino.

Continuando esse processo, realiza-se um encontro em 15 de abril no CEP-Ceilândia. Ressalta-se nessa reunião a presença, pela primeira vez em 2010, da vice-diretora do CEM 03. Ela pontua que “a direção do CEM 03 dá ‘sinal verde’ para o projeto” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 51). Coloca, porém, a necessidade da sensibilização juntos aos professores do CEM 03 que na percepção dela “ainda não estão abertos à proposta, mas poderão estar a partir do processo de sensibilização e formação” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 51).

---

<sup>12</sup> Nome fictício.



No encontro de 22 de abril, ainda realizado no CEP-Ceilândia, aprofundam-se pontos do projeto do itinerário formativo em construção. A professora Sebastiana, do CEP-Ceilândia, realiza uma apresentação dos *slides* produzidos coletivamente, contendo “a organização da Educação Profissional, da Educação de Jovens e Adultos, as regulamentações legais do PROEJA, modalidades e possibilidades de oferta, etc.” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 53). Após um debate, registram-se os pontos que ainda precisam ser amadurecidos:

Ainda precisamos melhorar nos slides:

- 1- inserir a organização da Educação de Jovens e Adultos
- 2- completar as características da educação concomitante
- 3- colocar setas na figura da concomitância
- 4- fazer uma simulação Proeja por segmento
- 5- socializar experiências de Proeja
- 6- outros?

Pontos que ainda precisam ser discutidos e fechados: certificação, formalização do projeto, a escolha do curso integrado, adesão dos docentes etc. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 53).

Esses aprofundamentos nos *slides* acontecem por meio do espaço virtual *google docs*, ferramenta de produção de texto *online*, em que as pessoas cadastradas podem acessá-la, acrescentando e(ou) alterando um texto. Em 29 abril de 2010, após a melhoria dos *slides*, realiza-se a primeira reunião coletiva para discussão da proposta em construção, no CEM 03. Desse encontro, sai como proposta que a integração pretendida pelo grupo deve levar em consideração toda a trajetória do Projeto Proeja Transiarte desde 2007, conforme sugestão de uma das professoras da UnB:

Como se dará a construção de um itinerário formativo a partir da Transiarte? [...] Prof. [...] [da UnB] ressalta a importância de olharmos para a riqueza do trabalho já desenvolvido desde 2007. Importância de sistematização do vivido (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 57).

A partir da reflexão dessa professora propondo que se construísse os próximos passos do projeto a partir da riqueza já construída desde 2007, o grupo presente decide realizar um novo encontro para: “[...] apresentação das atividades desenvolvidas, desde 2007, pelos professores do CEM 03 (Biologia, Geografia, História e Matemática) a partir das Oficinas do Transiarte. [...] Apresentação do Proeja à distância [...] do CEP-Ceilândia.[...] (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 57). O objetivo é apropriar-se das experiências vividas e em andamento do Projeto Proeja Transiarte, bem como do Curso Proeja a distância ofertado pelo CEP-Ceilândia.

Em 6 de maio de 2010, encontro-me com a professora Sebastiana no CEP-Ceilândia. Nesse dia, essa professora revela seu desânimo ante a construção da proposta junto ao CEM 03: “[...] [Sebastiana] coloca seu desânimo após o último encontro (29/04) no CEM 03. Eu também coloco que saí com o mesmo sentimento, porém acredito que isto pode ser superado.” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 59). O sentimento de “desânimo” pontuado pela professora Sebastiana e por mim, é gerado pela falta de interesse de alguns professores do CEM 03 em participar da construção do itinerário formativo. Exponho, porém, nesse encontro a importância de olharmos para as pessoas que estão engajadas no processo, e não para aquelas que nos desanimam.

Dando sequência a esse processo de construção, com ânimos e desânimos, em 20 de maio, realiza-se mais um encontro no CEM 03. Para tentar convencer os professores do CEM 03 na construção de um itinerário formativo, apresento os resultados de uma enquete aplicada durante a Feira de Ciência em que os sujeitos da EJA “reafirmam o interesse dos jovens e adultos [do CEM 03] pela Educação Profissional” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 61). O objetivo de apresentar os resultados da enquete é tentar superar a percepção de um possível não interesse de alguns professores do CEM 03 frente à proposta da construção de um itinerário formativo para os sujeitos da EJA.

Após essa reunião, decide-se como encaminhamento um encontro geral no dia 8 de junho de 2010, com os professores do CEM 03, do turno da tarde e da noite, para apresentação/discussão/esclarecimento/mobilização da proposta de construção de um itinerário formativo para o público da EJA.

A data desse encontro ficou agendada para dia 08/06/2010. A pauta proposta é: Apresentação das pesquisas (2007 e 2010) sobre o interesse pela profissionalização dos jovens e adultos. Apresentação dos slides sobre o Proeja (bem objetivos). Ressaltar as parcerias. Apresentação de experiências de integração. Discussão e Debate Encaminhamentos (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 61).

O encontro de 8 de junho realiza-se no auditório do CEM 03 nos períodos vespertino e noturno. Como convidado desse encontro, está o professor Ernesto Macedo Reis, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Campos (IFCampos) que traz a experiência de integração realizada por ele no IFCampos. Além da experiência do prof. Ernesto, apresentam-se também as experiências realizadas pelo Projeto Proeja Transiarte desde 2007, bem como o curso Proeja a distância ofertados pelo CEP-Ceilândia. Todas essas apresentações têm como

objetivo embasar as discussões à construção de um curso Proeja integrado entre o CEM 03 e o CEP-Ceilândia. Embora fundamentais, tomam todo o tempo da programação do evento, prejudicando as discussões e esclarecimentos finais dos professores sobre o assunto.

Em sequência a isso, realiza-se uma nova reunião no CEM 03, em 26 de junho, para encaminhar as questões de um possível curso Proeja entre as duas instituições. Entretanto, conforme registro no Diário de Itinerância, nessa reunião consegue-se agregar apenas quatro professores do CEM 03.

A reunião inicia-se às 15h30. Inicialmente, os professores do CEM 03 não aparecem. [...] [A supervisora] diz que os professores estão muito comprometidos com as provas. Pede para irmos até a sala dos professores. Julieta pontua que a ausência deles já é um sinal de que não querem realizar o trabalho. [...] [a supervisora] decide chamá-los novamente. Quatro professores aparecem. [...] [a supervisora] pontua que eles somente têm 15 minutos. E ainda diz que os professores querem ir direto ao assunto (ao dizer isso avalia que o **grupo precisa mais de “objetividade”**) (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 71, grifo meu).

Ao pontuar a necessidade de “objetividade” do grupo a supervisora do CEM 03 já levanta indícios da avaliação feita do encontro do dia 8 de junho, que não favoreceu a discussão e o esclarecimento dos professores do CEM 03, os quais não conseguiram “ir direto ao assunto”. Nessa mesma reunião, uma das professoras do CEM 03 também pede mais objetividade ao grupo de construção do itinerário formativo: “A professora [...] (Matemática) reforça a necessidade de detalhes mais objetivos” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 71). Detalhes mais objetivos que vão ao encontro da fala da supervisora: “[...] [a supervisora] diz que nesse momento precisamos construir algo mais concreto, a partir do envolvimento dos professores mais comprometidos [...]” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p.73).

Concordando com o posicionamento da supervisora, sou favorável ao trabalho com os professores mais comprometidos: “[esta pesquisadora] diz que está cansada de convencer verbalmente o professor. A partir da nossa construção concreta, outros poderão se interessar” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 73). Ante essa decisão, a supervisora do CEM 03 propõe iniciar o trabalho com as quintas-séries da EJA, já que percebe maior comprometimento desses professores:

[...] [a supervisora] questiona se podemos começar com a quinta-série. Diz que, nesta série, têm professores mais comprometidos. Reforça inclusive, que tentará colocar todo o grupo da integração em uma mesma coordenação para facilitar o trabalho (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 73).

Ao final desse encontro com representantes da UnB, do CEM 03, do CEP e do IFB, decide-se pelo início das atividades do curso Proeja com as quintas séries da EJA. A proposta de iniciar um curso Proeja com as quintas séries da EJA é amadurecida/discutida/construída ao longo de todo o mês de julho de 2010 entre a UnB e os representantes do CEP-Ceilândia. Para, ao final de julho, apresentar e discuti-la com os professores das quinta séries do CEM 03. Essa reunião acontece em 29 de julho de 2010, no CEM 03 de Ceilândia, com a presença de sete professores do CEM 03, da supervisora e de dois representantes da UnB. Os representantes do CEP-Ceilândia não puderam participar do encontro nesse dia.

Em seguida, coloco os pontos pensados/propostos pelo coletivo da UnB e do [...] [Cep-Ceilândia]:

- Iniciar o trabalho com a quinta série [primeiro semestre do segundo segmento (Ensino Fundamental) da EJA] vislumbrando a qualificação profissional em Arte Digital ao longo de todo o 2.º segmento da EJA (5.ª a 8.ª série): 2 anos de escolarização. Assim, teríamos a qualificação profissional de 200h (carga horária mínima para certificação em Proeja ensino fundamental) distribuída ao longo de dois anos (quatro semestres). Por exemplo:
  - Primeiro semestre (5.ª série) o foco da formação profissional poderia ser fotografia (50h)
  - Segundo semestre (6.ª série) o foco da formação profissional poderia ser vídeo. (50h)
  - Terceiro semestre (7.ª série) o foco da formação profissional poderia ser mídias (50h)
  - Quarto semestre (8.ª série) o foco da formação poderia ser?? (50h)
- Em continuidade a esta qualificação em arte digital, pensar e escolher um técnico para iniciarmos junto ao 3.º segmento [...] [Ensino Médio da EJA]. Técnico em Artesanato? (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 75-77).

Os pontos apresentados no CEM 03 já havia sido discutidos com os representantes do CEP-Ceilândia em reuniões anteriores, ao longo do mês de julho. Pressupunham um processo contínuo de formação do sujeito da EJA que caminharia com uma formação profissional da quinta série até o terceiro ano do ensino médio, finalizando seu percurso com um possível curso técnico. A partir da apresentação da proposta, construída pela UnB e pelo CEP-Ceilândia, novos pontos são colocados e discutidos, na reunião do dia 29 de julho, com os professores do CEM 03:

Faremos o trabalho com todas as quintas [séries] ou escolheremos uma turma de quinta-série?[...] Como será a formação profissional deste estudante, em turnos diferentes ou dentro da matriz curricular do estudante no turno em que estuda? [...] Discutimos também a importância de apresentarmos isso aos estudantes [...] Discutimos algumas causas da evasão [...] Pontuamos os “ares” políticos favoráveis ao nosso trabalho.[...] Prof. [...] [da UnB] já pontua a possibilidade de uma formação [de

professores] de 60h para tratarmos especificamente deste assunto.[...] (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 77).

Dessa reunião, saio com a sensação interna de que os caminhos estão se clareando para a construção de um possível curso Proeja Integrado entre as duas instituições participantes o CEM 03 e o CEP-Ceilândia. Vale destacar ainda que ante a indagação de “como será a formação profissional deste estudante, em turnos diferentes ou dentro da matriz curricular do estudante no turno em que estuda”, o grupo presente entende que a qualificação profissional ofertada deveria ser no mesmo turno que o do sujeito da EJA, ou antes ou depois das aulas. De acordo com o Diário de Itinerância (2010, p. 77), “o grupo entende que a concomitância ou a inclusão na matriz são caminhos problemáticos. Sugere-se uma terceira alternativa, começar a formação profissional às 13h15”.

Ao final desse encontro, encaminha-se, nesse coletivo, com representantes da UnB e CEM 03, “apresentar para UnB, [...] [Cep-Ceilândia] e gestores do CEM 03 a proposta discutida. Em seguida, agendar um encontro para apresentação da proposta aos estudantes.” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p.77).

Tudo parecia caminhar para a realização de um possível curso Proeja que se daria do primeiro semestre do segundo segmento (Ensino fundamental) da EJA até o terceiro semestre do terceiro segmento (Ensino Médio) da EJA, finalizando, inclusive, com uma formação técnica. Um curso que caminharia integrando a oferta de educação do CEP-Ceilândia e a oferta do CEM 03. Porém, diferente da construção que se vinha travando entre UnB, CEM 03 e CEP-Ceilândia, de março a julho de 2010, em 12 de agosto de 2010, em uma reunião com os gestores do CEP-Ceilândia a proposta que vinha sendo construída é inviabilizada. Os gestores colocam dois pontos em questão. O primeiro, a opção pelas quintas séries; o segundo, o horário das 13h15:

A diretora do CEP coloca as dificuldades da proposta apresentada: o horário de 13h15 não é viável para os docentes do CEP, a questão da qualificação profissional já é algo oferecido pelo CEP, sendo o desafio a construção do currículo integrado para o técnico, e a questão do público a ser atendido que, nas quintas séries, 2.º segmento da EJA, é em sua maioria jovens com menos de 18 anos. Assim, a atual proposta do CEP seria: Trabalhar com as séries finais do 2.º segmento [7ª e 8ª série] e (ou) com o 3.º segmento da EJA [Ensino Médio] na perspectiva da construção do currículo integrado para o técnico. Com as quintas séries, realizar as oficinas Transiarte. Essas seriam conduzidas pelos professores do CEM 03 com a colaboração da UnB. O CEP participaria do processo de formação dos professores da quinta série, durante as coordenações (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 79)

A questão do horário do curso não é um acordo unânime. As três professoras do CEM 03 veem a mudança desse horário como possibilidade para continuidade do processo, evitando a evasão dos estudantes. Por outro lado, os professores do CEP-Ceilândia entendem que esse horário não é viável, pois vai de encontro ao contrato de trabalho dos professores, que não prevê trabalhar no horário escolhido: 13h15.

Outro dissenso também entra em cena. Havia por parte do CEM 03 interesse em começar o curso Proeja com as quintas séries do ensino fundamental da EJA dando sequência até o ensino médio da EJA com uma possível formação técnica. Já o CEP-Ceilândia entendia que iniciar o processo com público das quintas séries do ensino fundamental da EJA não se adequava ao público-alvo do Proeja, jovens e adultos com idade acima de 18 anos. O interesse do CEP-Ceilândia era iniciar o curso integrado com o ensino médio, com o Proeja Técnico, e não com o ensino fundamental, com o Proeja Formação Inicial e Continuada (FIC), conforme proposta construída. Essa divergência é o “estopim” para o desgaste e interrupção da articulação UnB, CEP-Ceilândia e CEM 03, a partir de agosto de 2010.

Em resumo, o processo de construção de um itinerário formativo integrado no âmbito do Proeja Transarte inicia-se em março de 2010 como demanda do próprio CEP-Ceilândia. Reúne-se um coletivo de professores da UnB, do CEP, do CEM 03 e do IFB para construção dessa proposta. Realizam-se reuniões para discussão e encaminhamentos. Reuniões permeadas por dúvidas, inseguranças e uma permanente busca de saber “como fazer”. O processo não está pronto e acabado. Exige o convencimento de professores. Isso é cansativo, gerando a decisão do grupo em trabalhar somente com professores interessados. Escolhem-se três professores das quintas séries.

A UnB constrói, junto com o CEP-Ceilândia, preliminarmente, durante o mês de julho de 2010, a proposta de um curso Proeja entre as escolas (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 75-77). Apresenta-se essa proposta a três professoras da quinta série e à supervisora do CEM 03. As professoras e a supervisora gostam da proposta, colocam novas questões e apontam alternativas para o problema da evasão dos estudantes. Propõem para isso o horário das 13h15, antes das aulas do CEM 03. Em agosto de 2010, os gestores do CEP-Ceilândia discordam dos rumos construídos pelo projeto de março a julho de 2010. A falta de um acordo unânime, entre as propostas, paralisa os trabalhos.

Pelas observações registradas no meu Diário de Itinerância encontro indícios de um desencadeamento, a partir de março de 2010, de um processo de construção coletiva de um possível itinerário formativo entre o CEM 03 e o CEP-Ceilândia, no âmbito do Proeja Transarte. Construção coletiva que pressupõe articulação entre “individual e coletivo” em um processo onde “nada está pronto e acabado”.

Em termos prospectivos, a ideia-força da construção coletiva aponta na direção da articulação entre o individual e o coletivo. Isto implica a valorização das diferenças como constitutivo do próprio coletivo, bem como a valorização da perspectiva de processo, onde nada está pronto e acabado. (BRASIL, 1999)

Com o processo desencadeado em março de 2010, sentam-se à mesa representantes do CEM 03, do CEP-Ceilândia, da UnB e do IFB. Pessoas diferentes, com concepções e olhares sobre o mundo diversos, que se predispõem a construir juntas um itinerário formativo no âmbito do Proeja Transarte, com base no processo já em curso desde 2007 entre essas instituições. Conforme registro do Diário de Itinerância, são ao todo doze encontros em 2010: 1.º/3, 11/3, 18/3, 25/3, 8/4, 14/4, 29/4, 8/6, 24/6, 29/7, 12/8 e 19/8, com a participação de representantes da UnB, CEM 03, CEP e IFB, para discussão de um possível curso. Indícios de um processo diferente de construção de um curso. Uma construção coletiva, envolvendo instituições diferentes CEM 03, CEP-Ceilândia, UnB e IFB, bem como pessoas diferentes.

Além da disposição de construir junto, nas e com as diferenças, aquilo que não está pronto e acabado, o processo coletivo envolve também uma postura em relação à tomada de decisões. “A pergunta central não é quem decide, mas como e para que se decide.” (BRASIL, 1999). No caso da construção coletiva em andamento, os registros no Diário de Itinerância revelam que, de março a julho de 2010, o “como” e o “para que” direcionavam o processo em construção.

Por outro lado, em agosto, a falta de unanimidade entre as propostas traz à tona a questão do “quem decide”. De quem é a decisão? O “como” e o “para que” parecem estar em segundo plano, e as relações de quem toma a decisão emergem na mesa. Desse processo, gera-se a falta de unanimidade no grupo, e o processo paralisa-se.

Outro ponto a se desvelar é a posição de desconforto que um processo que não está “pronto e acabado” gera nos participantes. As discussões coletivas causam

desconforto, conforme pontuação da supervisora do CEM 03: “os professores querem ir direto ao assunto (ao dizer isso avalia que o grupo precisa mais de objetividade)” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 71). Uma das professora participantes do processo reforça esse sentimento, “A professora [...] (Matemática) reforça a necessidade de detalhes mais objetivos”(DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2010, p. 71).

A falta de respostas prontas para as perguntas parece incomodar. Incômodo que vai ao encontro da posição de receptores passivos em que hegemonicamente somos educados, conforme análise realizada por Freire (2005) ao abordar as diferenças entre a educação bancária e a libertadora.

A educação bancária analisada por Freire (2005) pressupõe que, “em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2005, p. 66). Nessa perspectiva, o educando é destituído de saber, e o educador o responsável por “depositar” o conhecimento. “Eis a concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 2005, p. 66)

Nesta análise, a condição de ser humano “bancarizado” não é somente do educando, é também do professor que se incomoda com a construção do que não está pronto e acabado. O professor passa a querer também uma proposta pronta, objetiva, acabada. Em contraponto, a proposta de Freire(2005) sugere uma outra relação com o objeto:

Nesse sentido, 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 (FREIRE, 2005, p. 78).

Educação libertadora, problematizadora, que é um ato cognoscente, de conhecimento, e também, com base em Reis (2011), não só um ato cognoscível, mas uma possibilidade para constituição de sujeitos de amor, poder e saber buscando romper com a perspectiva de conformação do ser humano. Conforme análise de Reis (2011, p. 70), “[...] uma escola que pressupõe a hegemonia e exclusividade do conhecimento enquanto um *a priori* acumulado e não enquanto um “em-sendo”.

Nessa análise, o desconforto dos professores do CEM 03 diante do processo de “em-sendo” levanta indícios da perspectiva bancária de escola em que também



os professores, convidados a seguir as cartilhas, deixam de criar, de serem autores da própria área de conhecimento. Produzir conhecimento não parece ser um ato culturalmente incentivado tanto para os sujeitos da EJA, como também para os professores da EJA.

Outro desafio colocado pelos gestores do CEP-Ceilândia é em relação à mudança do horário do professor para “às 13h15”, porquanto o contrato de trabalho deste não prevê a chegada à escola às 13h15. Esse fato levanta indicativos de que a própria organização regimental, tanto da escola como do contrato de trabalho dos professores é dual, dificultando propostas alternativas que pretendem integrar instituições. Organização regimental e contratual que reforça a dualidade capital e trabalho inerente ao modo de produção capitalista. Dualidade que se concretiza nas organizações das escolas, na política, nas relações, no coração e na mente das pessoas que vivem sob a égide do capitalismo, conforme consubstanciado nas contribuições de Vigostki (1994), Gramsci (1983), Reis (2011) e Freire (2005).

Realizar um Itinerário formativo integrando duas instituições é estar disposto a romper com a lógica hegemônica de fragmentação do conhecimento, formação geral de um lado e formação profissional de outro. 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 perspectiva predominante de divisão social do trabalho no capitalismo. Eis aí um dos grandes desafios da proposta em construção de um possível Itinerário formativo entre o CEM 03 e o CEP-Ceilândia, no âmbito do Proeja Transarte, romper com a lógica institucional e burocrática que separa, divide as instituições de ensino, os professores e os estudantes.

Essa trajetória traz à tona indícios de um processo de construção coletiva que não se faz sem desafios. Desafios que se localizam tanto na postura ante a tomada de decisão do processo, no “incômodo” das pessoas diante de um processo que não está “pronto e acabado”, como na própria organização regimental/contratual das escolas, que são separadas, dificultando o processo de integração entre as instituições. Perante esses desafios, o processo, em agosto de 2010, paralisa-se e somente retorna, oito meses depois, em março de 2011.

### 8.3.2 A construção de um espaço “em-sendo” integrado/integrativo entre o CEP-Ceilândia e o CEM 03: o itinerário formativo em 2011

A retomada do processo de construção de um possível itinerário formativo entre o CEM 03 e o CEP-Ceilândia acontece em março de 2011, em uma reunião do projeto na UnB, conforme registro do Diário de Itinerância:

Julieta propõe, como atividade para este semestre [primeiro 2011], a organização de um grupo de trabalho para discutir/encaminhar a proposta de integração entre o CEM 03 e CEP, em continuidade ao trabalho já realizado no ano passado, até agosto de 2010 (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2011, p. 83).

Em 2011, entre idas e vindas de discussão tanto na UnB como no CEM 03 e no CEP-Ceilândia, realiza-se um encontro coletivo em 5 de maio de 2011, no CEM 03, para retomada das ações do Projeto Proeja Transiarte:

Coordenador do Projeto Proeja Transiarte: Estamos aqui reunidos para sabermos das possibilidades de darmos continuidade ao Proeja Transiarte. E também para lembrar o que temos feito, o caminho que já percorremos. Temos a intenção de nos reunirmos com a Secretaria de Educação. Peço a Julieta que continue.

Julieta: Sofremos demoras devido às transições políticas. Estamos querendo continuar. Gostaríamos de ouvi-los primeiro (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2011, p. 89).

Além da quebra gerada pelas divergências entre a UnB, o CEM 03 e o CEP em 2010, contribuem também para a paralisação do projeto no primeiro semestre de 2011 a mudança de governador no Distrito Federal, decorrida das eleições em outubro de 2010. No DF assume o Governador Agnelo Queiroz, representando uma coalizão do PT com os partidos PMDB, PDT, PSB, PC do B, PRP, PPS, PHS, PTC, PRB e PTB, além do PV, que no segundo turno também anunciou apoio ao PT. Com esse novo governo do DF, mudam-se os gestores da Secretaria de Educação, bem como os dirigentes do CEP-Ceilândia, já que em Brasília até esse momento essas indicações são políticas<sup>13</sup>. Essas mudanças também favorecem o reinício das negociações do projeto Proeja Transiarte. A nova gestora do CEP-Ceilândia, a professora Sebastiana, que já havia participado das discussões do currículo integrado em 2010, coloca-se disponível para retomada do projeto.

Com isso, na metade do primeiro semestre de 2011, realiza-se uma primeira reunião com representantes da UnB, do CEM 03 e do CEP-Ceilândia para a

<sup>13</sup> Em 2012, é aprovado pela Câmara Legislativa do Distrito Federal o projeto de Lei nº 588/2011 que trata da Gestão Democrática nas escolas públicas do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/?p=2718> Acesso: 14 jan. 2012

retomada das ações. Fazem também parte desse encontro as mestrandas da UnB, Amanda Ayres e Julieta Borges Lemes, a diretora do CEM 03, prof. Angélica Pinheiro, uma das ex-gestoras do projeto na então Diretoria de Educação Profissional da Secretaria de Ciência e Tecnologia, prof. Joelma Bonfim e o estudante da EJA, Luciano, participante de uma das Oficinas Transiarte-CEM03.

A partir dessa reunião, reinicia-se o delineamento de uma nova proposta para um possível Itinerário formativo entre o CEM 03 e CEP, no âmbito do Projeto Proeja Transiarte. A proposta pensada por esse grupo pressupõe um processo contínuo de formação para o sujeito da EJA, que se inicia no primeiro semestre do terceiro segmento (Ensino Médio) da EJA e segue até o terceiro semestre do terceiro segmento (Ensino Médio) da EJA:

Escolheremos **uma turma de primeiro ano [semestre]** (3.º segmento da EJA) [Ensino Médio] para iniciarmos o trabalho com a Oficina Transiarte-CEM03 no CEM 03. [...] O 1ª será o nosso 'laboratório'. [...] O professor que assumirá o projeto no 2.º semestre de 2011 no CEM 03 será o prof. [Manoel]. Ele fará uma articulação com o prof. [Drummond] e profa. [Tereza] para trabalharem conjuntamente no **1A**. [...] Caso esses três professores aceitem, eles trabalharão conjuntamente no 1A para realizarem a Oficina Transiarte-CEM03 no 2.º semestre de 2011. [...] A supervisora comprometeu-se em organizar os professores do 1A interessados em uma mesma coordenação pedagógica para discussão coletiva do projeto. O grupo da UnB estará na coordenação desses professores e na sala de aula, no dia da Oficina. Professor [Antônio] do CEP estará também participando dessa primeira atividade no CEM 03. [...] A turma **1A** será encaminhada, em 2012, para a turma do **2A** (nome fictício) para dar continuidade ao trabalho junto ao CEP. [...] Esse trabalho será no mesmo turno do estudante, à noite, e será realizado no próprio CEM 03, com a participação do prof. [Antônio] e dos professores do CEM 03, Manoel, Drummond e Tereza. Discutimos a questão da evasão e do descolamento desse estudante para o CEP. O grupo entendeu que melhor será se o trabalho for realizado no próprio CEM 03. [...] Esse trabalho poderá contar com a participação de estagiários do CEP. A turma **2A** será encaminhada para a turma **3A** (nome fictício) para dar continuidade ao trabalho junto ao CEP. Com isso, queremos que ao longo dos três módulos da EJA, o estudante consiga também uma formação profissional, um Proeja FIC (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2011, p. 109-110).

O objetivo da proposta é iniciar os trabalhos em uma turma de primeiro semestre do terceiro segmento (Ensino Médio) da Educação de Jovens e Adultos e acompanhá-la até o terceiro semestre do terceiro segmento (Ensino Médio) da EJA. Almeja-se assim uma continuidade semestral que rompa com a lógica de “quebra” pontuada na entrevista de Anne, ao avaliar a relação entre a Oficina Transiarte-CEM03 e a qualificação profissional oferecida pelo CEP-Ceilândia. A escolha de iniciar com as turmas de primeiro ano do ensino médio atende também a uma das demandas, ainda de 2010, do CEP-Ceilândia de trabalhar apenas com estudantes da EJA do ensino médio.

Prevê-se a formação de um possível itinerário formativo entre o CEM 03 e o CEP-Ceilândia em três etapas contínuas e integradas, a saber: no primeiro semestre, Oficina Transiarte-CEM03 e Espaço de Convivência; no segundo, Arte Digital I; e no terceiro Arte Digital 2, totalizando, ao final, um Proeja Formação Inicial e Continuada de Arte Digital com 1.400 horas, sendo 1.200 horas da EJA e 200 horas da formação inicial e continuada em Arte Digital:

Tabela 10: Primeiro plano do itinerário formativo

1.º SEMESTRE	2.º SEMESTRE	3.º SEMESTRE
<p><b>1- Oficina Transiarte – CEM 03</b></p> <p>a) Discussão de grupo;  b) Consolidação do tema;  c) Planejamento e design do protótipo;  d) Roteiro e script do Transiarte;  e) Execução Artística;  f) Execução Técnica pré-digital;  g) Execução e Montagem digital;  h) Postagem no site <a href="http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/">http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/</a>  i) Avaliação do processo entre os sujeitos da pesquisa no espaço presencial e virtual.</p> <p><b>Carga horária: 30h</b>  <b>Local CEM 03: Noturno (Dia e Horário à definir com CEM 03)</b></p>	<p><b>1- Arte Digital I</b></p> <p>a) Introdução ao Movie Maker e Gimp  b) Trabalho em grupo por áreas de expressões artísticas;  c) Continuidade do trabalho de Edição de Vídeo da oficina Transiarte do 1.º Semestre;</p> <p><b>Carga Horária: 30h</b>  <b>Local: CEP (Dia a Definir com os estudantes)</b></p>	<p><b>1- Arte Digital 2</b></p> <p>a) Pesquisa dos campos da Cultura Popular;  b) Captura de Imagens;  c) Edição e Digitalização das Imagens;  d) Captura de Vídeos;  e) Roteiro para produção de Vídeos/animações;  f) Edição e Produção Final de Vídeos/animações.</p> <p><b>Carga Horária: 60h</b>  <b>Local: CEP (dia a definir com os estudantes)</b></p>
<p><b>2- Espaço de Convivência</b></p> <p>a) Integração dos diferentes atores do projeto (Pioneiros e Egressos)  b) Preenchimento da ficha de diagnóstico, acompanhamento e apresentação dos participantes  c) Inclusão Digital  d) - Ligar e Desligar o computador;  e) - E-mail (criar e utilizar)  f) - Pesquisas na Internet  g) - Acesso e utilização do site do Proeja Transiarte</p> <p><b>Carga Horária: 50h</b>  <b>Local: CEP: Sábado no período matutino de 9 às 12h</b></p>	<p><b>2- Espaço de Convivência</b></p> <p>Continuidade do trabalho do primeiro semestre.</p> <p><b>Carga Horária: 30h</b>  <b>Local: CEP (dia a Definir com os estudantes)</b></p>	
<b>Total: 80h</b>	<b>Total: 60h</b>	<b>Total: 60h</b>

Fonte: Arquivos do Projeto Proeja Transiarte UnB, 2011.

O itinerário formativo começaria com um Proeja Formação Inicial e Continuada de Arte Digital (1.400h), proporcionando, ao final, uma possível formação técnica, conforme pontuado no primeiro plano do itinerário formativo:

Após esse curso básico, quais são as possibilidades de continuidade?

1- Técnico em Informática. [...]

2- Técnico em Mídias Didáticas [...]

3- Técnico em programação de jogos virtuais [...]

4- Técnico em Artes Visuais. [...]

5- Em que mais podemos pensar? (PRIMEIRO PLANO DE CURSO PROEJA ARTE DIGITAL, ARQUIVOS DO PROJETO PROEJA TRANSIARTE UNB, 2011, p. 2).

Essa proposta inicial é problematizada pelos gestores do CEP-Ceilândia que entendem que a carga horária semestral de um curso Proeja FIC é de 200 horas, e não ao longo de três semestres 200 horas, conforme proposta apresentada. Apesar de essa questão não estar explícita no Decreto Proeja e nem nos documentos base do Proeja, diante da colocação do CEP-Ceilândia, reuniram-se representantes da UnB e do CEP-Ceilândia para modificar a proposta.

Com isso, aumenta-se a carga horária semestral do curso para 200 horas semestrais. Muda-se também a denominação, que passa a ser Proeja Arte Digital Básico (200h), o Proeja Arte Digital Intermediário (200h) e o Proeja Arte Digital Avançado (200h). O Proeja Arte Digital Básico seria uma junção da proposta da Oficina Transiarte-CEM03 e do curso de qualificação profissional do Ciberarte 1.

As demais etapas, Proeja Arte Digital intermediário e avançado, bem como o curso técnico seriam aprofundadas e construídas nos semestres subsequentes, garantindo, assim, a perspectiva educativa de construção do itinerário formativo ao longo do processo. Não como um *a priori*, mas um processo coletivo de construção.

A retomada das articulações em 2011 para a construção de um possível itinerário formativo entre o CEM 03 e CEP-Ceilândia, no âmbito do Projeto Proeja Transiarte, levanta indícios de um processo desafiador, que não se finda com os problemas. Eles existem. Fazem parte da caminhada. Traduzem a contradição da realidade com, avanços e recuos. Compreensões-incompreensões. Alegrias-Tristezas. Consensos-Dissensos. Completudes-Incompletudes. Formação geral-formação profissional. Dualidade estrutural. Conflitos.

Embates que, segundo Reis (2011), refletem o “movimento de pessoas com origens e posições de classe diferentes”. Movimento que faz parte da história,

particularmente da história do Brasil, que está sob a égide das relações de classe capitalistas:

Essa história - que é a história da gênese e desenvolvimento do próprio ser humano – dá-se dentro dessas relações que refletem e representam interesses de pessoas com origens ou posições de classes diferentes. Ou seja, como o processo histórico é de confronto de interesses diversos e contraditórios, a história é sempre uma resultante, na e da qual o processo sócio está presente, enraizado em e com sua base material (REIS, 2011, p.102, grifo meu).

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 “[...] atrás do poder psicológico da palavra sobre as funções psicológicas está o poder real do chefe e do subordinado” (Vigotski, 2000, p. 25).

O movimento ocorrente de construção de um possível itinerário formativo no Projeto Proeja Transarte é permeado por esse confronto de interesses diversos e contraditórios, conforme citado por Bakhtin e Volochinov (2009). Confronto que está relacionado com a origem e posição de classe, e não com a “Maldade de um e na benevolência provável de outro” (REIS, 2011, p. 110). Não é uma opção da pessoa. É algo estrutural/histórico/social/cultural/pessoal para manutenção da lógica de funcionamento de um sistema. Nesse contexto, o processo histórico de desenvolvimento do próprio ser humano e, particularmente, o processo de construção de um possível itinerário formativo entre o CEM 03 e a CEP-Ceilândia, no âmbito do Proeja Transarte, é a resultante desse conflito/embate que faz parte dessa dualidade estrutural do sistema. Conflito/embate que é estrutural e constitui os processos, os sujeitos:

Palavra. Pensamento. Consciência. Sujeito. Relações Sociais. Classe. Capital e Trabalho. Modo de Produção. [Projeto Proeja Transarte]. Tudo é enredado e enreda. Tudo é teia e é tecido. Tudo é rio (água) e árvore. Tudo irrompe e é irrompido. (REIS, 2011, p. 112).

Ao trazer essa reflexão de Reis (2011), concordo que o processo ocorrente de construção de um possível itinerário formativo entre o CEM 03 e CEP-Ceilândia, no âmbito do Proeja Transarte, levanta indícios dos desafios de uma proposta que pretende ser integrada, contrária às relações de classe de caráter dual, no caso capital e trabalho.

É desse processo de embate e conflito que emerge a resultante, no segundo semestre de 2011, da proposta de organização de um possível itinerário formativo do Proeja Transiarte, que se inicia com o Proeja Arte Digital Básico, Proeja Arte Digital Intermediário e Proeja Arte Digital Avançado. Etapas que vão ao encontro da definição de itinerário formativo consubstanciada no Decreto n.º 5.154/2004, artigo 3.º, § 1.º:

§ 1.º Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (BRASIL, 2004).

Conjunto de etapas que compõem a organização da Educação Profissional articuladas à elevação de escolaridade conforme mesmo artigo, § 2.º:

§ 2.º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Para o Decreto n.º 5.154/2004, o itinerário formativo é o conjunto de etapas da Educação Profissional articulada à elevação de escolaridade, no caso a Educação de Jovens e Adultos. Assim também, a construção do Proeja Arte Digital apresenta indícios de uma organização por meio de etapas que são organizadas integradas à oferta de Educação de Jovens e Adultos. Etapas construídas nos espaços de discussão do itinerário formativo integrado em 2010 e 2011, embasadas na trajetória do Projeto Proeja Transiarte desenvolvida desde 2007.

Esquemáticamente, apresento para o leitor o processo pensado e construído, a partir da problematização desta pesquisa, de um possível itinerário formativo do Proeja Transiarte em Ceilândia. Itinerário formativo pensado para os sujeitos da EJA de ensino médio.

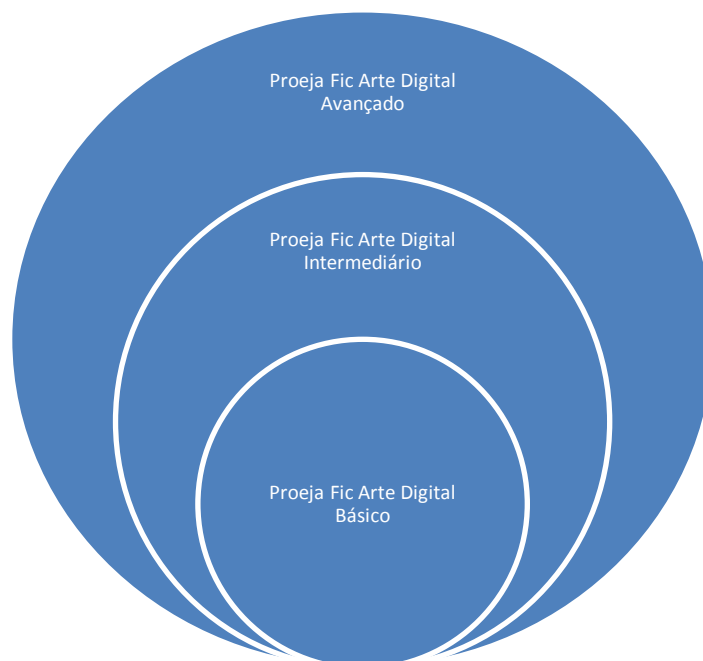


Figura 8: Esquema, em primeira aproximação de um possível itinerário formativo no âmbito do Projeto Proeja em Ceilândia.

Fonte: Esquema elaborado por esta pesquisadora, 2011.

Inicialmente, no primeiro semestre de EJA, o estudante é inserido na etapa denominada Proeja FIC Arte Digital Básico. Em continuação, no segundo semestre da EJA, no Proeja FIC Arte Digital Intermediário e, por fim, no terceiro semestre da EJA, no Proeja FIC Arte Digital Avançado. Conforme exigência do CEP-Ceilândia, a carga horária para cada semestre é de 200 horas. Com isso, ao final de três semestres, o estudante sai com um certificado de 600 horas de formação inicial e continuada. Formação que pode inclusive ser aproveitada para aquisição de um curso técnico. Vale lembrar que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Profissional e Tecnológica pode ser organizada de três maneiras: como formação inicial e continuada ou qualificação profissional; como técnica de ensino médio; e como educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação

Em síntese, essa primeira caracterização de um possível itinerário formativo no Projeto Proeja Transiarte de Ceilândia dialoga com dois pressupostos apresentados na matriz analítica: o itinerário formativo que acontece na contradição e nos conflitos inerentes às relações de classe estabelecidas pela lógica do capitalismo e o itinerário formativo como conjunto de etapas da Educação Profissional articulada à elevação de escolaridade da EJA.



Tendo em vista os desafios da caminhada para se chegar às etapas de um possível itinerário formativo do Projeto Proeja Transiarte em Ceilândia e as limitações de tempo do mestrado, debruço-me nesta pesquisa apenas sobre a primeira etapa desse itinerário, o curso Proeja FIC Arte Digital Básico. Isso já atende ao terceiro objetivo desta pesquisa-ação, que se propõe a caracterizar, em primeira aproximação, um possível itinerário formativo do Projeto Proeja Transiarte em Ceilândia. O aprofundamento das outras etapas pode ser realizado em pesquisas futuras.

Assim, a partir dos indícios levantados pelas falas dos egressos, das observações registradas no Diário de Itinerância, do diálogo com os autores escolhidos como matriz analítica da pesquisa, a partir dos outros pressupostos de itinerário formativo e, fundamentalmente, a partir da práxis desta pesquisa-ação, destaco o processo de constituição/repercussão do curso Proeja FIC Arte Digital Básico.

### *8.3.3 O Proeja Formação Inicial e Continuada – Fic em Arte Digital Básico*

O Proeja FIC em Arte Digital Básico emerge como a resultante de um processo desencadeado em 2007 com o início das atividades do Projeto Proeja Transiarte em Ceilândia, no CEM 03 e no CEP-Ceilândia. Em 2010, fortalece-se a construção do itinerário formativo entre as duas instituições, por meio dos espaços de discussão do currículo integrado. Em agosto de 2010, a falta de um acordo unânime entre as instituições participantes interrompe o processo. Essas discussões são retomadas em março de 2011.

Em 2011, entre idas e vindas, delinea-se coletivamente uma proposta – o Proeja FIC Arte Digital Básico. Esse curso resulta de uma discussão realizada ao longo do primeiro semestre de 2011. É apresentado por meio de competências e habilidades, atendendo ao dispositivo de organização de cursos do CEP-Ceilândia, entidade certificadora do curso.

Tabela 11: Plano de curso Proeja Arte Digital Básico.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<p>Compreender o conceito de Transiarte. Transposição das produções textuais e artísticas do presencial para o virtual.</p> <p>Conhecer a estrutura física dos equipamentos.</p> <p>Conhecer o funcionamento de um microcomputador, câmara fotográfica, filmadora e outros.</p> <p>Conhecer softwares de edição de texto e imagens (<i>Paint, Gimp, Word, Br Office</i>, e outros).</p> <p>Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte e tecnologia (música, artes visuais, dança, teatro Ciberarte, artes audiovisuais e outros).</p> <p>Despertar a participação ativa da criação artística.</p> <p>Conhecer como funciona a Internet Entender comunicação mediada por computadores.</p> <p>Converter arte tradicional em arte digital.</p> <p>Iniciar a prática de edição digital de textos e imagens.</p> <p>Conhecer algumas possibilidades de integrar arte, ciência, trabalho e tecnologia.</p>	<p>Ser capaz de trabalhar em grupo (realizar consolidação de temas geradores [situações-problemas-desafio], planejamento e execução artística). Fazer a transposição da arte presencial para o virtual.</p> <p>Despertar o trabalho coletivo e a criatividade.</p> <p>Identificar os equipamentos (microcomputador, câmera filmadora, câmara fotográfica e outros) e suas possibilidades no campo composicional.</p> <p>Iniciar a utilização de softwares de edição de texto e imagem.</p> <p>Utilizar navegadores (<i>Mozilla, Explorer</i>). Utilizar e-mail.</p> <p>Acessar e identificar sites de divulgação e sites artísticos.</p> <p>Estabelecer diálogo entre arte, ciência, trabalho e tecnologia, para a construção coletiva do conhecimento.</p>

Fonte: Arquivos do Projeto Proeja Transiarte UnB, 2011, p. 1

Conforme plano de curso, o objetivo do Proeja FIC Arte Digital Básico é oportunizar aos sujeitos da EJA elementos mínimos para o desenvolvimento de um profissional que pretende realizar Arte Digital. Segundo Venturelli e Teles (2009, p.64) a Arte Digital é uma “categoria artística que surgiu do interesse de artistas plásticos em relação à informática, já nos primórdios da invenção dos computadores nos anos 1960”.

Segundo esses mesmos autores, com a chegada dos computadores pessoais, os artistas passam a utilizá-los mais amplamente. É do diálogo das ferramentas da informática com a fotografia, o cinema, o vídeo, a dança, o teatro, o texto, a música, dentre outros, que é constituído o artista digital, foco central desse curso. Para aprofundamento, da história, princípios e possibilidades da Arte Digital indico o trabalho de Venturelli e Teles (2009).

O Curso Proeja FIC Arte Digital Básico é um curso básico que se propõe a oportunizar aos sujeitos da EJA as primeiras noções da Arte Digital. Para isso, inicialmente apresenta-se algumas ferramentas possíveis de trabalho do artista digital: câmeras, máquinas fotográficas, computadores e internet. Após essa apropriação inicial, trabalha-se com *softwares* de edição de imagem e texto: *Word*, *PowerPoint* e *Paint*, pertencentes ao sistema operacional do Windows. Realiza-se também a inclusão dos sujeitos no ambiente da internet. Constroem-se individual e coletivamente produções artísticas de texto e imagem no presencial, transpondo-as para o virtual. Busca-se a compreensão da Transarte e de formas de interagir arte, ciência, trabalho e tecnologia.

Para viabilizar essa etapa inicial, organizam-se as seguintes ações pedagógicas: Oficina Transarte no CEM 03; Espaço de Convivência no [...] [CEP-Ceilândia]; Participação do projeto na Semana Cultural do CEM 03; Participação do projeto na Semana da Consciência Negra e Aniversário do CEM 03; Participação do projeto na Semana Universitária da Universidade de Brasília; *Lan house* educativa; e pesquisa de campo. Cada uma dessas ações com objetivos e cargas horárias específicas conforme tabela abaixo:

Tabela 12: Organização Espaço-Temporal do curso Proeja Arte Digital Básico.

AÇÕES	OBJETIVOS	CARGA HORÁRIA	TOTAL
Oficina Transarte no CEM 03	Levantar os temas geradores [situações-problemas-desafio] do grupo, por meio da construção coletiva. Consolidar os temas escolhidos realizando a integração com as áreas de conhecimento. Integração da arte, ciência, trabalho e tecnologia. Realizar encaminhamentos concretos para os temas geradores retirados pelo grupo.	20 Encontros semanais de 2h (segunda ou quinta, conforme calendário abaixo).	40h
Espaço de Convivência no CEP.	Incluir digitalmente e virtualmente os estudantes. Trabalhar o tema gerador [situação-problema-desafio] por meio das diversas linguagens presenciais (texto, desenho, colagens, fotomontagens, filmagens outros) e realizar a transposição para o virtual.	19 Encontros Semanais 8h às 12h no sábado.	76h
Participação dos estudantes na Semana Cultural do CEM 03.	Dialogar as atividades realizadas nas oficinas Transarte no CEM 03 e nos espaços de convivência no CEP com a Semana Cultural do CEM 03.	Participação na Semana	10h
Participação do projeto e estudantes na Semana Consciência Negra e Aniversário do CEM 03.	Dialogar as atividades realizadas nas oficinas Transarte no CEM 03 e nos espaços de convivência no CEP com a Semana da Consciência Negra e Aniversário do CEM 03.	Participação na Semana	10h
Participação do projeto e estudantes na Semana	Dialogar as atividades realizadas nas oficinas Transarte no CEM 03 e nos	Participação na Semana	10h

Universitária da Universidade de Brasília.	espaços de convivência no CEP com a Semana Universitária da Universidade de Brasília.		
Lan House Educativa.	Proporcionar aos estudantes do projeto um espaço semanal para utilização do laboratório de informática do CEM 03.	2h por semana no Laboratório de Informática no CEM 03, às quartas-feiras, no período noturno.	12h
Pesquisa de campo, acesso ao portal, utilização de ferramentas tecnológicas, Proeja Transiarte, história da cidade entre outros que forem necessários ao projeto.	Motivar os estudantes a pesquisar seja no presencial como nos espaços virtuais complementos importante para o projeto, bem como acesso constante ao portal <a href="http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br">www.proejatransiarte.ifg.edu.br</a>	Semanalmente, realizar atividades de pesquisa.	42h
<b>TOTAL</b>			<b>200 horas</b>

Fonte: Arquivos do Projeto Proeja Transiarte UnB, 2011, p. 3-4

O plano de curso e a organização espaço-temporal das etapas Proeja Arte Digital Intermediário e Avançado ainda não foram construídos pelos participantes do Projeto Proeja Transiarte, desafio que precisa ser enfrentado para o primeiro semestre do ano de 2012, em continuidade ao processo iniciado com o Proeja Arte Digital Básico, no 2º semestre de 2011.

A partir do delineamento do plano e da organização espaço-temporal do curso do Proeja Arte Digital Básico, inicia-se, no dia 16 de agosto de 2011, no CEM 03 de uma mobilização/divulgação do projeto junto a todos os primeiros semestres do terceiro segmento (Ensino Médio) da EJA do período noturno. A proposta dessa mobilização/divulgação é convidar os sujeitos que queiram participar do projeto Proeja Transiarte e possam disponibilizar o tempo do sábado, pela manhã, para participar das atividades do curso.

Após essa mobilização/divulgação, consegue-se um levantamento dos nomes dos sujeitos interessados em participar do projeto. Como eles fazem parte de turmas diversas, a secretaria do CEM 03 autoriza que os interessados sejam redirecionados para uma única turma, a turma do primeiro F (primeiro semestre do terceiro segmento, Ensino Médio, da EJA). O intuito dessa mudança é centrar as atividades do projeto em apenas uma única turma.



Figura 98: Turma do primeiro segmento do ensino médio da EJA no CEM 03.

Fonte: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/medias>. Acesso: 15 de jan. 2012

Em seguida à mobilização/divulgação e organização da turma escolhida no primeiro semestre F, iniciam-se as atividades do projeto.

O curso Proeja FIC Arte Digital inicia-se com a discussão da situação-problema-desafio (REIS, 2011), proposta realizada e consolidada no Proeja Transiarte, por meio da Oficina Transiarte-CEM03, conforme pesquisas de Rodrigues (2010), Zim (2010) e Couto (2011).



Figura 90: Discussão da situação-problema-desafio na disciplina Português.

Fonte: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/medias>. Acesso: 15 de jan. 2012

A situação-problema-desafio escolhida pela turma primeiro F, no segundo semestre de 2011, é a Educação Solidária. Essa situação emerge, pois na turma existe uma estudante que relata que sua irmã, com cerca de 32 anos de idade, é analfabeta. Diante desse fato, a turma do primeiro F pensa em estratégias para ajudá-la, chegando então à discussão da alfabetização de jovens e adultos e à

ausência do governo distl em 2011 nessa demanda. Outro ponto que também embasa a escolha da situação-problema-desafio da Educação Solidária é a discussão trazida pela professora de Matemática que relata que os estudantes da turma primeiro F estão tendo dificuldades nessa disciplina. Frente a isso, propõe-se, um processo de monitoria, ajuda mútua, entre os estudantes da própria turma. Educação Solidária.

Em dezembro de 2011, após a realização do curso, o Projeto Proeja Transiarte realiza doze entrevistas com os sujeitos participantes do curso Proeja FIC Arte Digital Básico para saber a repercussão do curso na vida deles. O objetivo dessas entrevistas é agregar os depoimentos dos estudantes ao livro que será produzido pelo Projeto Proeja Transiarte em 2012. Essas doze entrevistas são realizadas com os sujeitos Aurora Ferreira Pires (Aurora), Altino Francisco da Cruz (Altino), Wisley Dias Chagas (Wisley), Andrea Cristina Nonato (Andrea), Aline Alcântara da Silva (Aline), Maria Damiana de Carvalho (Maria Damiana), Luíz Costa de Aquino (Luíz Costa), Deuzinete Pereira (Deuzinete), Alex Willian Alves da Silva (Alex), Eliete S. Frazão (Eliete), Gisele e Lucas.

Duas estudantes, Aline e Gisele, trazem em suas falas a importância da situação-problema-desafio da Educação Solidária para suas vidas. Aline reforça que aprendeu muito “não só computador, mas Educação Solidária”:

O curso me ajudou muito a ajudar mais as pessoas, por qual que eles criaram a “Educação Solidária” e isso abriu muito minha cabeça, pra não pensar só em mim, ser tipo mais coletivo com as pessoas, aprendi muito nas aulas dos sábados não só nas aulas de computação, mas também na conversa e tal, aprendi muito. [...] 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 (DEPOIMENTO DA ESTUDANTE ALINE PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSIARTE, 2011).

Gisele reforça que o aprendizado da solidariedade repercutiu dentro de sala de aula ao perceber que uma participante do projeto dispôs-se a ajudar o outro na prova de recuperação:

E trazendo um pouquinho do curso, que a gente aprendeu a solidariedade, trabalhar em equipe, juntos, o pessoal do curso mesmo trouxe isso pra dentro da escola e a gente fazendo uma prova, com quem ficou de recuperação, teve uma pessoa que é do nosso curso que veio ajudar os outros, que disse assim: “não, a gente tem que ser solidário”. E aí eu vi que ela tinha falado isso porque ela tinha aprendido no curso e isso me animou muito e pra mim foi curso muito feliz, onde a gente foi muito unido, a gente se ajudou muito e ano que vem eu quero está lá [...] (DEPOIMENTO DA ESTUDANTE GISELE PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSIARTE, 2011).

Com esses dois depoimentos, levanto indícios de um processo ocorrente que conseguiu romper com a lógica individualizante presente na sociedade. “As pessoas se uniam muito no curso”, “a gente foi muito unido, a gente se ajudou muito”.

Após a retirada da situação-problema-desafio, o próximo passo é integrá-la às áreas de conhecimento disciplinares tanto da formação geral como da profissional. Ponto esse frágil nos depoimentos dos egressos, particularmente na falas de Daniel, que se referem à sobreposição de trabalhos entre as duas instituições, e nas de Nayara, Anne, Michel e Thiago ao dizerem que não havia relação entre a situação-problema-desafio e os conhecimentos disciplinares do CEM 03. Ponto também observado e registrado no Diário de Itinerância ao longo do período de realização da Oficina Transiarte-CEM03 no primeiro semestre de 2010.

Diante disso, questiono, como fortalecer a integração da situação-problema-desafio com as áreas de conhecimento disciplinares tanto da formação geral como da profissional? Como fortalecer entre os professores do curso o processo possível, comprovado por Rodrigues (2010), de relacionar a Oficina Transiarte-CEM03 com uma área de conhecimento da EJA? Como relacionar os conteúdos com os saberes trazidos pelos sujeitos? (FREIRE, 2008). Como discutir, inter-relacionar, encaminhar as situações-problemas-desafio com as áreas de conhecimento disciplinares da EJA? (REIS, 2011).

Como uma vivida recomendação metodológica da pesquisa-ação, propõem-se dois espaços: o da coordenação coletiva, ver páginas 170-177, e o espaço de convivência.

### **8.3.3.1 O espaço de convivência**

O espaço de convivência acontece 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 surge como alternativa às dificuldades dos sujeitos que participavam da Oficina Transiarte-CEM03 em continuar o percurso formativo no CEP-Ceilândia. Dificuldade observada por mim e corroborada nas entrevistas com os sujeitos egressos, particularmente nas falas de Michel e Daniel que explicitam o cansaço e a sobrecarga de trabalhos gerados para conciliar os estudos do CEM 03, de segunda a sexta-feira no período vespertino, com o do CEP-Ceilândia, às quintas-feiras, no período matutino.

A partir dessa avaliação, viabiliza-se o espaço do sábado. Vale destacar que isso somente é possível porque o professor Antônio, do CEP-Ceilândia, ao assumir o Projeto Proeja Transiarte, no segundo semestre de 2011, com muita disponibilidade aceita estar aos sábados atendendo aos sujeitos da EJA do Projeto Proeja Transiarte.

O espaço de convivência inicia-se sempre com uma roda e com alguma atividade de descontração. Como os encontros acontecem aos sábados, pela manhã, essa dinâmica inicial contribui para tirar o sono e o cansaço dos participantes: sujeitos da EJA, professor do CEP-Ceilândia e estudantes da UnB.



Figura 101: Roda inicial no espaço de convivência.

Fonte: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/medias>. Acesso: 15 de jan. 2012

As atividades do espaço de convivência são 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 ocorrem na UnB.

Vale salientar que as atividades do espaço de convivência, no CEP-Ceilândia, estão orgânicas às atividades ocorrentes no CEM 03. A escolha da situação-problema-desafio da turma do Primeiro F inicia-se, conforme registro anterior, nas aulas de Português do CEM 03. Continuam também no CEP-Ceilândia e, após decisão final do grupo pela Educação Solidária, constroem-se os textos coletivos. Essas produções também ocorrem tanto no CEM 03 como no CEP-Ceilândia. Integradas. Contínuas.

Com a consolidação dos textos sobre a Educação Solidária, no CEP-Ceilândia, aos sábados, pela manhã, volta-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 Transarte-CEM03: “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, propõe-se a divisão do grupo em três. Cada grupo fica com um texto coletivo e uma técnica. O primeiro grupo fica com a dramatização. A partir das duas produções de *rap* os sujeitos fazem uma dramatização. O segundo, com recortes de revistas, realiza a construção de um painel com imagens que expressam o significado do texto da “mensagem”. Por fim, o terceiro grupo fica com a carta do governador e a utiliza para expressar a técnica do *stopmotion*. Conforme definição de Zim (2010, p.46), “Usamos a técnica chamada *stopmotion*, onde uma grande quantidade de imagens estáticas (fotografias, montagens ou desenhos escaneados), quando postas em sequência, gera a ilusão de movimento.”

O primeiro grupo, com base no texto sobre a Educação Solidária, a *Mensagem*, os sujeitos da EJA são convidados a escolher imagens em revistas que traduzam a significação discutida e esc em formato de texto.



Figura 11: Apresentação de textos e imagens no espaço de convivência.  
Fonte: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/medias>. Acesso: 15 de jan. 2012

Nessa foto, os sujeitos Luíz Costa e Altino apresentam o texto coletivo e as imagens de revistas escolhidas pelo grupo. O ir a frente. Colocar-se. Falar. Apresentar o trabalho tem como pano de fundo o processo de dessilenciamento do sujeito, de constituição de sujeitos políticos, de poder, analisado por Reis (2011, p.

71): “Esse falar leva ao domínio da fala, da oralidade, à descoberta do poder falar e que esse poder falar significa ter poder. Poder de expor-se, confrontar-se e confrontar, transformar e ser transformado. Influenciar e ser influenciado.”

Além das colagens em revista, os sujeitos, o segundo grupo, também são inseridos em técnicas teatrais, embasadas nos dois raps produzidos.



Figura 12: Dramatização no espaço de convivência.

Fonte: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/medias>. Acesso: 15 de jan. 2012



Figura 134: Dramatização no espaço de convivência.

Fonte: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/medias>. Acesso: 15 de jan. 2012

Essas duas fotos, significam a dramatização realizada pelos sujeitos a partir dos dois raps produzidos. A dramatização realizada tem como base elementos da concepção do *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal. Segundo esse autor, o teatro do oprimido “é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos ‘espectadores’. O teatro do oprimido é uma forma de teatro, entre todas as outras” (BOAL, 2005, p. ix).

Com base na acepção de envolver todos os sujeitos na dramatização, a mestrandia Amanda Ayres exercita um dos elementos do teatro do oprimido, denominado teatro-imagem que tem como objetivo “ajudar os participantes a pensar com imagens, a debater um problema sem o uso da palavra, usando apenas seus próprios corpos (posições corporais, expressões fisionômicas, distâncias e proximidades, etc.)” (BOAL, 2005, p. 5).

No caso do teatro-imagem realizado, os sujeitos traduzem a união de todos para ajudar um amigo que precisa de ajuda. Nesse caso, esse amigo é o sujeito Alex, com camiseta preta e boné. Essa é 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.

Vale salientar que o sujeito Alex é um dos estudantes que mais se dedica ao curso. Não falta em nenhum sábado. É assíduo e dedicado, tanto no CEP-Ceilândia como nas atividades do CEM 03. Expressa a importância do curso para sua vida no depoimento que realiza para o livro do Projeto Proeja Transiarte:

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.**[...] (DEPOIMENTO DO ESTUDANTE ALEX PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSIARTE, 2011, grifo meu).

Alex pontua 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 está indo além. 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”. Indícios de um processo de transformação: “hoje tô mais feliz ainda”.

A última técnica utilizada para expressar imageticamente os textos é o *stopmotion*. Para exercitação dessa técnica, o terceiro grupo, utiliza o próprio corpo da estudante Aline. Nessa montagem, Aline, com base na discussão da “carta ao governador”, interpreta 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, tiram-se várias fotos digitais de pequenos movimentos de Aline.

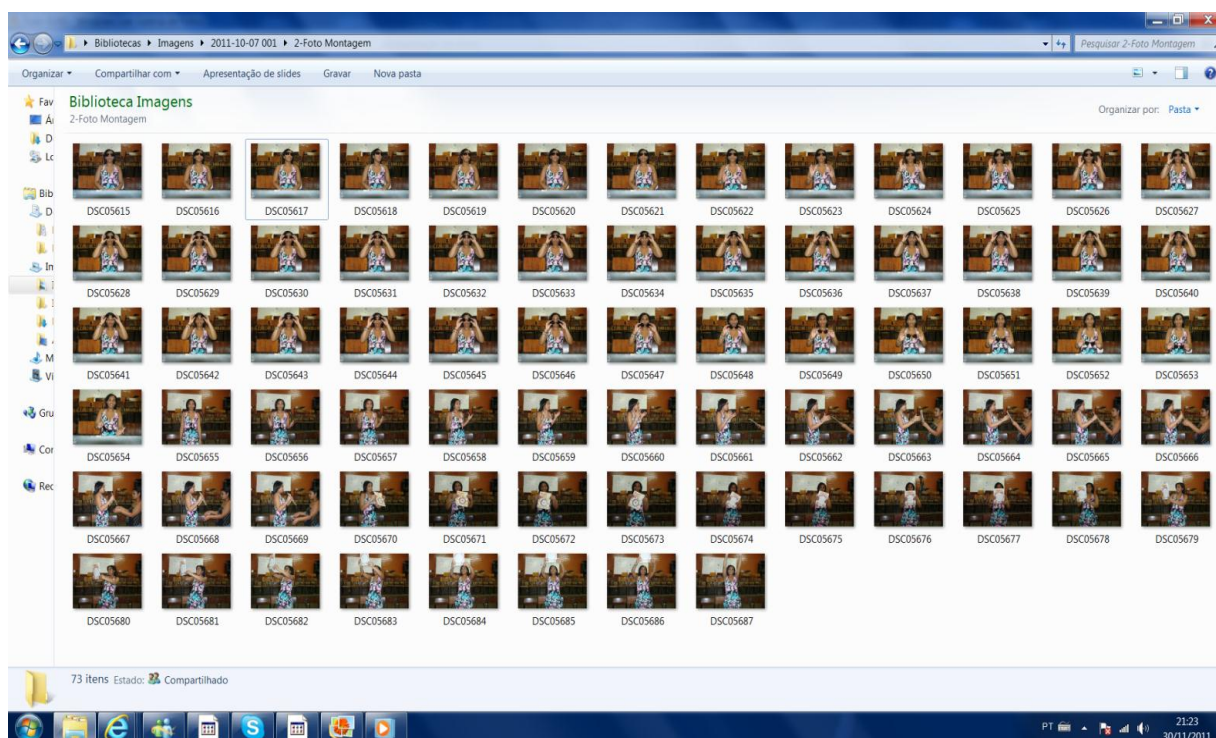


Figura 145: *Stopmotion* realizado no espaço de convivência.

Fonte: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/medias>. Acesso: 15 de jan. 2012

O resultado desse exercício é apresentado aos sujeitos do curso, que ficam 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** (DEPOIMENTO DO ESTUDANTE WISLEY PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSIARTE, 2011, grifo meu).

Eu já aprendi muita coisa, eu não sabia o que era '**stop motion**', **nem tinha noção; quando eu vejo comerciais na televisão que é sobre isso, eu fico explicando pra minha filha e pro meu marido como é que funciona, e é muito legal** (DEPOIMENTO DA ESTUDANTE ELIETE PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSIARTE, 2011, grifo meu).

O projeto, eu aprendi muita coisa, primeiro que eu **nem sabia o que era 'stop motion'**, eu sabia mexer no computador só básico, só ligar, MSN, Orkut, o que todo mundo aprende até em casa mesmo (DEPOIMENTO DA

ESTUDANTE ALINE PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSIARTE,2011, grifo meu).

Fui convidado a participar do Transiarte. Tô aprendendo bastante com os professores a respeito da arte digital, to aprendendo a respeito de **técnicas de montagem**, de teatros também e já tenho desenvolvido bastante meu trabalho junto com meus amigos, com o grupo, excelente trabalho e, eu [estou] com plano de **dar prosseguimento** e cada vez mais buscar esse rendimento para meu currículo, né? (DEPOIMENTO DO ESTUDANTE LUÍZ COSTA PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSIARTE, 2011, grifo meu).

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), Zim (2010) e Teles e Rodrigues (2011).

Conforme registro de Rodrigues (2010) e Zim (2010), na Oficina Transiarte-CEM03, após a captura das imagens por meio de fotos digitais, utiliza-se um *software* para manipulação de imagem denominado GIMP (GNU *Image Manipulation Program*), traduzindo: programa de manipulação de imagem. Rodrigues (2010, p. 90) descreve esse programa da seguinte forma, “editor de imagens de código aberto e licença livre. Criado em 1995 por Spencer Kimbail Matis, é mantido por um grupo de voluntários e licenciado sob a GNU General Public License”

Zim (2010) acrescenta outra ferramenta ao descrever como as várias imagens tiradas para realização do *stopmotion* são trabalhadas: “As fotografias são postas em sequência em um dos programas eletrônicos que editam imagens, áudio e vídeo. O programa usado foi o *Windows Movie Maker*, disponível no sistema operacional Windows” (ZIM 2010, p. 46). Além do Gimp e do *Windows Movie Maker*, utilizam-se também *softwares* de edição de texto (*Word*), de imagem e texto (*PowerPoint*) e apenas de imagens (o *paint*) do sistema operacional Windows. Com essas ferramentas, trabalha-se com os estudantes as possibilidades de manuseio da imagem.

No caso específico do curso Proeja FIC Arte Digital Básico, a proposta foi apenas de 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.

Para romper com esse distanciamento, aos sábado, os sujeitos também são convidados a ter seus primeiros contatos com o computador. Aprendem inicialmente

a ligar, a desligar e a reiniciar o computador; colocar senha para iniciação das máquinas; pegar no *mouse*; dar cliques simples e duplos; selecionar, copiar e colar. Em seguida, aprendem as técnicas básicas de abertura de documento de texto e digitação e a digitar os textos coletivos produzidos. Os estudantes mais avançados são também inseridos em *softwares* de texto e imagem, como o *PowerPoint*. Após o processo de adaptação ao computador e aos trabalhos de texto e imagem tanto no Word como no *PowerPoint*, são inseridos na internet, por meio de elaboração contas e operação de *softwares* e de *e-mail*. Acessam e realizam pesquisas na internet. Aprendem a utilizar o bate-papo e a realizar digitação de endereço de *sites*. Por fim, realizam o acesso ao *site* do Proeja Transarte, conhecendo as opções de Arte Digital do projeto



Figura 156: Sujeitos da EJA no laboratório do CEP-Ceilândia  
 Fonte: <http://www.proejatransarte.ifg.edu.br/medias>. Acesso: 15 de jan. 2012

Pelos depoimentos dos sujeitos da EJA para o livro do Projeto Proeja Transarte, percebem-se indícios de que esses objetivos foram alcançados. Wisley reforça o aprendizado de *PowerPoint* e filmagem básica: “uma noçãozinha”.

Com o PROEJA/TRANSARTE eu aprendi mais, aprofundei mais meus conhecimentos na área da informática, com o PowerPoint, Excel, o básico de filmagem também, já temos uma noçãozinha de como é que filma, essas coisas. E é isso! (DEPOIMENTO DO ESTUDANTE WISLEY PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSARTE, 2011).

Eliete “não sabia nada de computador”, “tinha medo”:

[...] aí eu fui procurar saber, aí encontrei o Jevan, a Julieta, e aí eles puderam me explicar que se tratava de um curso que poderiam entrar pessoas que não sabiam nada de computador como era o meu caso era esse (eu não sabia nem ligar, nada!, tinha até medo!); mas aí comecei a ir

no curso e gostei [...] (DEPOIMENTO DA ESTUDANTE ELIETE PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSIARTE, 2011).

Deuzinete reforça o aprendizado no *PowerPoint* e o aprendizado para trabalhar com imagens:

Antes de entrar no curso eu não sabia muito [...] mexer no computador não; mas aprendi muito, tanto no PowerPoint (que a gente aprende a fazer os slides, né?), e aprender a trabalhar com imagens. E, isso, eu não sabia nem pra onde ia! Hoje eu aprendi como fazer um slide através do curso. [...] Eu chego hoje no serviço, o pessoal tá mexendo no computador, eu já vou lá e já mexo e tudo, coisa que eu não fazia, isso eu aprendi no curso (DEPOIMENTO DA ESTUDANTE DEUZINETE PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSIARTE, 2011).

Andrea e Dona Aurora aprendem o básico. Também não sabiam nada de computador:

[...] tô gostando, aprendi não muito, mas o básico e espero que no ano que vem eu esteja de novo nesse curso porque foi muito importante pra mim porque eu aprendi a mexer com computador, que eu não sabia, e to aprendendo outras novidades, também que surgiram [...] (DEPOIMENTO DA ESTUDANTE ANDREA PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSIARTE, 2011)

[...] E através desse curso que lá no Proeja TransiarTE, eu... não sabia nem ligar o computador. Hoje já sei entrar na internet, já sei mandar um e-mail, já sei receber, já sei ler e sei muitas outras coisas, então eu gostaria que esse projeto continuasse, não parasse para dar oportunidade a outras pessoas da minha idade também [...] (DEPOIMENTO DA ESTUDANTE AURORA PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSIARTE, 2011)

Após toda essa caminhada: escolha da situação-problema-desafio da Educação Solidária; produção de textos coletivos; exercitação de dramatizações, colagens e *stopmotion*; apresentação das técnicas para realização de Arte Digital; inclusão digital dos sujeitos da EJA; e introdução aos *softwares* de edição de imagem e texto, os sujeitos são convidados a pensarem e construirão roteiros para produção de animações e(ou) vídeos. Diferente das Oficinas TransiarTE-CEM03 analisadas por Rodrigues (2010) e Zim (2010) em que o roteiro da animação ou do vídeo emerge após a retirada da situação-problema-desafio, no curso Proeja FIC Arte Digital o roteiro somente emerge após trilhar trajetória anteriormente desc.

Criam-se três roteiros, com cenários e personagens específicos. O primeiro é um processo de reivindicação e negociação dos cidadãos pela alfabetização junto ao governo. Os cenários pensados para isso são: congresso (senado e câmara), esplanada, povo, manifestantes, mapa da cidade e sala de reuniões. Os personagens: governador, integrantes da comunidade, povo e deputados distis.

O segundo roteiro é a história de uma comunidade que se une para a construção de uma cooperativa de reciclagem. Os cenários pensados pelos sujeitos são escola, casa, comunidade, galpão, cooperativa, lixo (materiais recicláveis), lixeiras, parque, praças, caminhão de reciclagem, carroça e lixão. Os personagens são Edvaldo, Amanda, Fernanda, Joana, D. Leila e Clarinha.

O último roteiro, com base no *rap*, é um palco onde o *rap* é cantado. Os cenários são a rua/caminhada, a escola (CEM 03 – dentro e fora), um palco/show do Proeja Transiarte/público para o show e uma praça da comunidade. Os personagens escolhidos são Wislei, estudantes, voluntários, professores, *Dee Jay* (DJ), Francinete, Tatiana, Michelangelo e Jevan.

Os cenários são investigados na internet. O sujeito Alex investiga cenários predefinidos pelo coletivo à produção do vídeo do grupo.

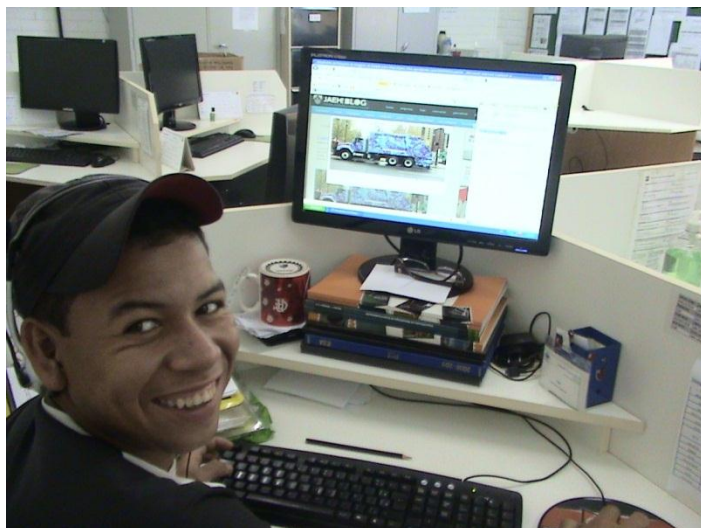


Figura 16: Investigação de cenários no espaço de convivência: Alex  
Fonte: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/medias>. Acesso: 15 de jan. 2012

Os personagens são produzidos por meio da construção de bonecos de recortes de revistas. Conforme foto a seguir, os sujeitos da EJA estão investigando, em revistas, os personagens predefinidos para animação e(ou) videoclípe. Após a produção dos bonecos, pretende-se com a técnica do *stopmotion* captar as imagens que serão trabalhadas nos *softwares* de edição de imagem, conforme indicação de Rodrigues (2010) e Zim (2010).





Figura 178: Construção dos personagens espaço de convivência.  
Fonte: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/medias>. Acesso: 15 de jan. 2012

Na fotografia seguinte, figura 20, observa-se a presença da criança, filho de sujeitos da EJA, estratégia para evitar que os pais e mães deixem de participar do curso, caso não tenham com quem deixar seus filhos. Com o desencadear dessa estratégia educativa, vai se constituindo no espaço de convivência, o espaço da brinquedoteca. As crianças podem ficar junto aos pais e mães contribuindo nos trabalhos do curso ou ficar com as(os) pedagogas(os) em formação que também acompanham o projeto Proeja Transiarte, realizando atividades lúdicas.



Figura 19: Brinquedoteca no espaço de convivência.  
Fonte: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/medias>. Acesso: 15 de jan. 2012

A possibilidade de levar os filhos ao curso é avaliada positivamente pela estudante da EJA Deuzinete ao realizar seu depoimento para o livro do Projeto Proeja Transiarte:

Meu nome é Deuzinete, moro em Brasília, já [...] faz onze anos, sou baiana, trabalho o dia todo, sou telefonista, ainda estudo também, fiquei sabendo do projeto e vi que era uma oportunidade boa e resolvi agarrar, só que aí vem as dificuldades, assim, a gente que tem filho, precisa trabalhar e ainda se disponibilizar do final de semana pra fazer o curso, é bem puxado. **Mas aí eu gostei muito da oportunidade de poder levar os filhos da gente e tudo pro curso e isso fez que eu conseguisse terminar** (DEPOIMENTO DA ESTUDANTE DEUZINETE PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSIARTE, 2011, grifo meu)

Deuzinete pontua que somente consegue terminar o curso, porque pode levar os filhos. Fator importante de ser considerado para cursos em que se pretende trabalhar com o sujeito da EJA.

Com base nas falas dos egressos que relatam as dificuldades, a falta de verba para se manter no curso, cria-se também a estratégia do lanche coletivo. Lanche que é trazido voluntariamente por quem pode, e é compartilhado com todos. Vale salientar que o professor Antônio do CEP-Ceilândia e os estudantes da UnB, inicialmente, ficaram receosos em propor esse momento aos sujeitos da EJA, entendendo que alguns, não possuindo condições financeiras, iriam sentir-se constrangidos. Entretanto é o próprio coletivo dos estudantes da EJA que propõem e mantêm, semanalmente, o lanche coletivo do espaço de convivência, com direito a café feito na hora.



Figura 18: Lanche coletivo no espaço de convivência.

Fonte: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/medias>. Acesso: 15 de jan. 2012

A finalização do espaço de convivência também acontece em uma roda em que cada participante avalia o encontro com uma palavra, frase, comentário. Após a avaliação todos se abraçam. Abraço, olho no olho, toque, que buscam desenvolver a afetividade do grupo. Essa estratégia de avaliação é baseada na práxis do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – GENPEX.



Figura 19: Avaliação final no espaço de convivência.

Fonte: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/medias>. Acesso: 15 de jan. 2012

Afetividade, amorosidade explicitadas nos depoimento de Gisele e Andrea para o livro do projeto:

E fazendo este curso eu aprendi muita coisa, **principalmente o amor, a trabalhar em equipe**, porque eu sou um pessoa que gosto de sentar atrás, não gosto muito de conversar com as pessoas e, no meio, eu vi que eu tava começando a me prejudicar, e aí eu vi que eu precisava mais a me interar, e eu vi que os alunos começaram a me ajudar mais, até nas provas (DEPOIMENTO DA ESTUDANTE GISELE PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSIARTE, 2011, grifo meu).

Os professores são maravilhosos e as pessoas da nossa equipe. **Lá, você encontra amizade, amor, paz e harmonia**. Então, pra mim foi muito interessante eu estar nesse curso. Eu sair dele, não quer dizer sair, é só um intervalo de um mês, dois meses: então, a gente vai continuar, e eu espero chegar até o final (DEPOIMENTO DA ESTUDANTE ANDREA PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSIARTE, 2011, grifo meu).

Gisele e Andrea, ao avaliarem o curso, registram a dimensão do amor. Dimensão que ajuda na interação de Gisele: “aí eu vi que eu precisava mais a me interar”, e na motivação para continuidade de Andrea: “Eu sair dele, não quer dizer

sair, é só um intervalo de um mês, dois meses: então a gente vai continuar, e eu espero chegar até o final.”

O espaço de convivência, aos sábados, nasce com o desafio de ser um espaço de formação integrada do ser humano. Formação na perspectiva do desenvolvimento integral dos seres humanos conforme pressuposto da Educação Integrada, “[...] 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 [...]” (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010, p. 155).

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 formação profissional passa a ser parte de um todo que compõe a formação integral do ser humano: “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” (DEPOIMENTO DA ESTUDANTE ALINE PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSIARTE, 2011). Não só computador, mas Educação Solidária. Índícios de uma formação que não divide, une as pessoas. Formação profissional na perspectiva do coletivo (BRASIL, 1999).

São indícios de uma formação política, consubstanciada seja no processo de escolha da situação-problema-desafio (REIS, 2011), no posicionamento dos sujeitos, como na elaboração da carta ao governador em que os sujeitos reivindicam seus direitos de cidadãos, particularmente da alfabetização de jovens e adultos. Constituição de um sujeito político, de poder, “[...] Poder de expor-se, confrontar-se e confrontar, transformar e ser transformado[...]” (REIS, 2011, p. 71). Índícios de uma formação engajada concretizada na escolha da situação-problema-desafio e nos encaminhamentos para realização de monitoramento nas disciplinas ocorrentes no CEM 03: “[...] o pessoal do curso mesmo trouxe isso pra dentro da escola e a gente fazendo uma prova, com quem ficou de recuperação, teve uma pessoa que é do nosso curso que veio ajudar os outros, que disse assim: “não, a gente tem que ser

solidário” (DEPOIMENTO DA ESTUDANTE GISELE PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSARTE, 2011).

Encaminhamento inspirado em Reis (2011), que dialoga com Freire (2008) ao acrescentar: não só a discussão da inter-relação dos conteúdos disciplinares com os saberes dos estudantes, discussão da inter-relação, saberes dos estudantes e conteúdos, mas também dos encaminhamentos à superação da situação-problema-desafio discutida e escolhida com os sujeitos da EJA.

No espaço de convivência também se inaugura o espaço da brinquedoteca, destinado aos filhos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. O lanche coletivo também é uma decisão do grupo. Estratégias elaboradas para a permanência do sujeito da EJA, já que, segundo dados da PNAD-2007, suplementos da EP e da EJA, o índice de abandono na EJA em âmbito nacional chega a cerca de 42%.

O espaço de convivência sempre se inicia e finda em uma roda. Inicia-se com uma dinâmica de aquecimento e descontração. Finaliza-se com uma roda de avaliação coletiva. Avaliação coletiva que termina com um abraço, um toque, palavras de ânimo ao grupo. Dimensão afetiva que, segundo Vigotski (2001), é imprescindível para o desenvolvimento do ser humano:

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto (VIGOTSKI, 2001, p. 16).

Reis (2011), concordando com Vigotski (2001), também defende a afetividade/acolhida como pedra basilar de constituição humana, principalmente nas relações sociais estabelecidas na Educação de Jovens e Adultos:

**A descoberta do acolhimento, do ser acolhido, de ter direito a si mesmo sem ser rejeitado, sem ter medo de sê-lo.** A possibilidade de falar e expressar seu sentir, seja dor, alegria, daquilo que o aflige no cotidiano: família, casa, emprego, rua. Aquilo que o aflige em si mesmo. Mas tendo alguém para partilhar e compartilhar. Ouvir. Acolher. Dar atenção. Contar sua história e trajetória. Rir de si mesmo. Rir com o outro. Brincar consigo e com o outro. Ser. Dar oportunidade ao outro de rir com seus “causos”, coisas, histórias trágicas e alegres (REIS, 2011, p. 72, grifo meu).

Acolhimento que dá direito ao outro de “ter direito a si mesmo”. Direito de ser aquilo que é, sem ser rejeitado ou ridicularizado: “Eu cheguei no curso feliz e hoje [estou] mais feliz ainda” (DEPOIMENTO DO ESTUDANTE ALEX PARA O LIVRO DO PROJETO PROEJA TRANSARTE, 2011). A felicidade como meta do aqui e

agora. Indícios de uma aprendizagem integral de desenvolvimento das capacidades amorosas, políticas, epistemológicas, profissionais, coletivas, dentre outras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ingressar no mestrado, piso no chão do Projeto Proeja Transarte com a certeza e as inúmeras dúvidas à realização de uma pesquisa-ação. O sonho que me move é construir concretamente um itinerário formativo integrando a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Itinerário formativo que contribua com a emancipação/libertação/transformação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Emancipação/libertação/transformação humana inspirada nas contribuições de Engels (1974), Gramsci (1978), Vigotski (1929, 1994, 2001), Marx (2004), Freire (2005, 2008), Reis (2000, 2011) e tantos outros mestres que não aceitando a “inclusão precária e instável, marginal” (MARTINS, 1997, p. 26) da sociedade do capital lutam para constituição de estratégias à transformação de si, do outro, das relações sociais e do conjunto da natureza.

Participando do Projeto Proeja Transarte, em Ceilândia, sistematizo o objetivo geral desta pesquisa: analisar as significações e indicações de estudantes que vivenciam o Proeja Transarte-UnB do CEM 03 e do CEP-Ceilândia, à possível construção de um itinerário formativo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Com essa pesquisa, pergunto-me: O que sentem? O que muda? Qual repercussão desse processo na vida dos sujeitos da EJA? O que precisa melhorar? Com base nisso e na minha vivência, caracterizo, em primeira aproximação, um possível itinerário formativo no contexto do Projeto Proeja Transarte em Ceilândia.

Para chegar aos objetivos dessa pesquisa-ação percorro toda a minha história de vida, do nascimento às relações sociais estabelecidas na família, na escola, na igreja, na universidade, no trabalho e, agora, no mestrado. Constituição humana que constitui e é constituída por essa pesquisa. Dito isso, esclareço que nessas considerações finais resgato pontos significativos de todo o percurso do trabalho, enfatizando a discussão dos resultados das análises das experiências.

Chego ao mestrado trazendo as minhas raízes mineiras. Raízes que fazem parte da minha constituição em Ser Humana. Revelo ao leitor as minhas origens, permeadas de uma relação intensa com a família. Família que ainda hoje reza o terço aos pés de Nossa Senhora Aparecida. A fé é a herança eterna que recebo e ainda hoje me guia na capital da esperança, Brasília.

A descoberta do interesse pela educação começa em Minas, nas brincadeiras de crianças e nas atividades dominicais como catequista da Igreja Católica. Experiência fundamental para minha escolha da profissão de pedagoga.

Em 2001, seguindo esse sonho infantil-adolescente, passo no vestibular da UnB para Pedagogia. Mudo-me para Brasília. Trago na bagagem o desejo profundo de realizar um curso em uma Universidade Federal. Ante a distância geográfico-político-pedagógico-financeira, a UnB desponta, para mim, como uma das maiores conquistas da minha vida.

Início o curso de Pedagogia com o entusiasmo de quem possui um grande tesouro. E assim o é. Ingressar em Pedagogia em uma universidade pública ainda é um sonho possível apenas para poucos brasileiros. Infelizmente. Início o curso em agosto de 2001 e de repente tudo para. Greve. Decepção. E agora? O que faço? O desejo de continuar em Brasília desperta em mim interesse em conhecer o movimento grevista. Devagar, aproximo-me. Conheço o grupo de estudantes da Pedagogia participantes da greve. Grupo que me acolhe, me aceita, mesmo sendo caloura e não havendo cursado nem o primeiro semestre de Pedagogia.

Descortino nesse grupo um engajamento social. A maioria desses estudantes faz parte do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – GENPEX, desdobramento histórico do Projeto Paranoá de Alfabetização e Formação em Processo de Alfabetizadores de Jovens e Adultos.

Recordo-me de que em uma das assembleias estudantis, em 2001, um dos veteranos da Pedagogia apresenta-me uma tese de doutorado, a primeira que folheio em toda a minha vida. Ao abri-la, em sua primeira página, encontro o texto de Coríntios, 13, 1-8. Texto bíblico que fala da caridade, do amor. Quem estaria falando de amor em uma universidade? Pergunto-me internamente. Descubro o autor: Renato Hilário dos Reis. Esse é o primeiro contato que tenho com o meu atual orientador de mestrado. São ao todo onze anos de convivência, amizade e muitos aprendizados com esse grande mestre.

Com a participação no Projeto Paranoá, conheço e me apaixono pela Alfabetização de Jovens e Adultos. Ao longo de todo o curso de Pedagogia faço parte dessa experiência de vida que é o Projeto Paranoá. A proposta político-pedagógica do projeto, sistematizada em Reis (2011), traz sentido à minha existência.



Não só ler, escrever e calcular. Ler, escrever, calcular, encaminhar propostas e desenvolver superações às situações-problemas-desafio escolhidas com a comunidade. Educação comprometida com a constituição de sujeitos amoroso, políticos e epistemológicos (REIS, 2011). Processo de constituição do sujeito da EJA e também meu, estudante-pesquisadora, que também chego à Universidade de Brasília e ao Projeto Paranoá com indícios de silenciamento: tímida, achando que não sabia nada, com dificuldade para me colocar em público e amar a mim mesma, o outro e o conjunto da natureza.

Ao final da formação em Pedagogia, sou convocada a assumir o cargo de técnica em assuntos educacionais do Ministério da Educação. Realização de mais um sonho, trabalhar com educação, após a graduação na universidade. No Ministério da Educação, apesar de apresentar no meu currículo toda a trajetória na Educação de Jovens e Adultos, sou alocada na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-Setec. Isso, inicialmente, me assusta. Decepciona-me. Chego com muitos preconceitos à Setec. À época, atribuía a Educação Profissional e Tecnológica o adestramento de pessoas ao mercado de emprego.

Porém, com o passar do tempo, vou desnudando esse preconceito. Começo a perceber na Setec/MEC um espaço de aprendizado. Conheço uma Educação Profissional comprometida com a transformação de relações sociais em que se dá a dualização e fragmentação do ser humano (GRAMSCI, 1987), (MANFREDI, 2002) e (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010).

Com a graduação em Pedagogia e a inserção na Setec/MEC entro em contato com as modalidades de ensino da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional, respectivamente. Aprofundo meu olhar sobre essas duas modalidades de ensino, analisando o processo de constituição histórica de ambas, nas décadas de 80, 90 e início do século XXI.

Historicamente, no caso da Educação de Jovens e Adultos, os projetos políticos que a pautavam ora estão atrelados ao aligeiramento e ao voluntarismo dessa oferta, ora à afirmação da EJA como modalidade de ensino com identidade e especificidades próprias (MACHADO, 2009). Já na Educação Profissional os conflitos pautados ora fortaleciam a fragmentação da formação profissional com a Educação Básica, ora a integravam (MANFREDI, 2002). Desses embates, surgem resultantes que refletem as hegemonias político-socioeconômicas presentes no período de 80 até o início do século XXI.

Como a história está em movimento, essas hegemonias também sofrem mudanças. Alteram-se. E assim caminha a história da EJA e da EP, com idas-vindas, avanços-recuos, aligeiramento-identidade e fragmentação-integração. Conflitos e embates que são estruturais e constituem os processos, os sujeitos: “Palavra. Pensamento. Consciência. Sujeito. Relações Sociais. Classe. Capital e Trabalho. Modo de Produção. Tudo é enredado e enreda. Tudo é teia e é tecido. Tudo é rio (água) e árvore. Tudo irrompe e é irrompido” (REIS, 2011, p. 112).

Dessa caminhada histórica da EJA e da EP, constitui-se o Proeja, em 2005-2006. Participo do processo de constituição desse programa no MEC. Enxergo nele uma possibilidade de avançar na perspectiva da consolidação de um projeto para EJA com identidade própria, tendo o trabalho como princípio educativo. Para além da dimensão do emprego, trabalho entendido como “condição fundamental primeira de toda a vida humana” (ENGELS, 1974, p. 171).

Apesar de acreditar muito nessa concepção, algo me incomoda: como realizar isso praxicamente? Como constituir um itinerário formativo que assuma a EJA integrada à EP na perspectiva do trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 1978), (MANFREDI, 2002) e (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010)? E também na perspectiva da autonomia dos sujeitos (FREIRE, 2008), da educação libertadora e problematizadora (FREIRE, 2005), da constituição de sujeitos amorosos, políticos e epistemológicos (REIS, 2011)? Pensando nisso, insiro-me no Projeto Proeja Transiarte, lócus central desta investigação.

No Projeto Proeja Transiarte, sou desafiada em novas áreas do conhecimento que até então tenho pouco contato. As áreas de arte e tecnologia (VENTURELLI; TELES, 2009), a Transiarte (TELES, 2010), (TELES; RODRIGUES, 2010), (RODRIGUES, 2010) e (ZIM, 2010) surgem como algo novo a minha formação. Hoje posso dizer que saio do projeto motivada a aprender mais sobre arte, tecnologia e educação. Novamente, cresço, aprendo, desconstruo preconceitos.

Também, por meio do Projeto Proeja Transiarte, chego à Ceilândia. O medo inicial da cidade, apesar de ainda existir, já convive com uma admiração imensa pela população daquela cidade. Pessoas que historicamente são violentadas pelas políticas públicas que realizam uma “inclusão precária e instável, marginal” (MARTINS, 1997). A capital do País nasce com essa marca: os trabalhadores que a construíram são expulsos dessa terra. Querem permanecer no centro, mas são expulsos para as periferias. São denominados favelados, invasores. História de

Ceilândia, história do Paranoá (REIS, 2011), história de tantos Joões e tantas Marias que suam as camisas na construção de Brasília, mas depois são violentamente expulsos, incluídos precária e marginalmente. É a história da capital que nasce imersa na lógica e na intolerância do capital!

Apesar dessa trágica história, Ceilândia nasce/renasce com cultura popular, criatividade e superação. Descortino em Ceilândia uma Cidade Viva, com uma feira onde tem de tudo; com uma cultura viva, a Casa da Memória Viva e Casa do Cantador; com o movimento popular organizado, o Cepafre e o Mopocem; com pessoas engajadas e apaixonadas pela cidade, Madalena, Manoel Jevan, Luciano Matos, Gilberto, DJ Jamaica e tantos outros que são hoje grandes referências na cidade e no Distrito Federal.

Já em Ceilândia, no CEM 03 e no CEP-Ceilândia, entro em contato com aquilo que mais me move a estar na Educação de Jovens e Adultos, os sujeitos da EJA. Sejam eles do Projeto Paranoá, durante a graduação, dos institutos federais, do MEC, e, agora, os participantes do Projeto Proeja Transiarte em Ceilândia. É por/para/com eles que acredito na superação das lacunas educacionais da população brasileira, não só as lacunas de leitura, esc e cálculo, mas também as de silenciamento, assujeitamento e marginalização, que pode estar vivendo cerca de 80 milhões de brasileiros, sendo que 15 milhões são não alfabetizados e 65 milhões de pessoas de dez anos ou mais de idade possuem menos de sete anos de estudo, ou seja, o ensino fundamental incompleto, segundo dados da PNAD (2009).

A partir das entrevistas realizadas com os sujeitos dessa pesquisa, particularmente dos depoimentos de Anne, Nayara, Thiago, Daniel e Michel, percebo que todos trazem indícios de uma significação desqualificante de si. Chegam à 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, chegam 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) levanto indícios de um movimento diferente, que abre espaço para a fala, em que cada um se coloca, luta pelos seus direitos, reivindicando e buscando a superação da situação marginal e precária em que vivem.

Indícios de um espaço que permite o sujeito da EJA falar, colocar aquilo que sente na pele, aquilo que mais incomoda na escola: opressões, precariedades, discriminações. Dizer aquilo “que todo mundo tá sofrendo na pele” (Anne). Reivindicar a melhoria da quadra de esporte. Criar um espaço de reivindicação não oportunizado dentro da sala de aula: “Julieta: Na sala de aula você discutia isso [quadra de esporte]? Thiago: Nada, nada, nada...” Espaço aberto pelo Proeja Transarte: “Julieta: você acha que o Proeja Transarte abriu esse espaço [para discutir o que sofriam na pele]? Nayara: é abriu, para as pessoas falarem o que elas pensam.”

Falar o que pensam. Michel traduz bem esse movimento: “Nós nos reunimos”, “falamos com ele [o diretor]”, “Eu sentei, conversei com ele, eu e os meninos [Michel, Thiago e Daniel]”. 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 Transarte-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), parece ser um espaço que oportuniza a transformação de si, do outro e do contexto vivido. Sendo assim, concordo com Vigotski (1929) e Pino (2000) ao defenderem a perspectiva histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento humano; com Freire (2008) ao abordar a importância da relação conteúdo e contexto vivido, e com Reis (2011) ao trazer as situações-problemas-desafio como estratégias político-pedagógicas importantes no processo de desenvolvimento dos sujeitos da EJA.

Ampliando a compreensão da Oficina Transarte-CEM03, questiono os sujeitos egressos: qual a relação entre essa atividade e as áreas de conhecimento disciplinares da EJA? Nas falas de Anne, Nayara, Thiago e Michel, identifico a necessidade de fortalecer essa relação. Relação possível pela análise de Rodrigues

(2010), e em incorporação à práxis dos professores participantes do projeto, tanto da UnB, como do CEM 03 e CEP-Ceilândia.

Essa fragilidade também é observada por mim e por um professor durante o processo de realização da Oficina Transiarte-CEM03 no ano de 2010: “não consegui fazer a ponte entre a Educação Física e a temática” (fala do professor de Educação Física registrada no Diário de Itinerância, 2010, p. 28).

Inspirados em Freire (2008) e em Reis (2011), defendo a relação das áreas de conhecimento com os saberes trazidos pelos sujeitos e com as situações-problemas-desafio levantadas e discutida. Em 2011, eu, juntamente com todos os participantes do projeto, problematizo e constituo um novo espaço no Projeto Proeja Transiarte, a Coordenação Coletiva.

Compõem 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, emergem atividades de integração da situação-problema-desafio com as áreas de conhecimento disciplinares da EJA.

Matemática, Português, Geografia e Arte Digital dialogam no sentido de criar uma linha unificadora, a partir da situação-problema-desafio escolhida, a Educação Solidária. Esse espaço é uma repercussão dessa pesquisa que precisa ser aprofundado em pesquisas futuras. Pelo menos, como hipótese levanto que, com a coordenação coletiva, existe um movimento de fortalecimento da integração da Oficina Transiarte-CEM03 e das áreas de conhecimento da EJA.

Avançando nas significações e indicações dos sujeitos sobre o processo vivido no Projeto Proeja Transiarte, chego à pergunta da experiência vivida no CEP-Ceilândia. Anne apresenta em sua fala, indícios de um processo desvinculado do aprendizado da Oficina Transiarte-CEM03. Michel, Daniel e Thiago reconhecem a continuidade da Oficina Transiarte-CEM03 e do curso do CEP-Ceilândia. Embora Daniel destaque a sobreposição de trabalhos e provas entre as duas instituições. Michel e Daniel ressaltam as dificuldades para se manterem em dois cursos: “era cansativo”, a “verba tava pouca”. Por outro lado, Altino, aposentado, reivindica um curso todos os dias. Por fim, Nayara pontua que não gostou que o vídeo produzido no CEP-Ceilândia fosse concluído pela professora e sem a continuidade de participação dos sujeitos-estudantes.

No Diário de Itinerância, no início de 2010, encontro registros que se coadunam com a fala dos egressos tanto da 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]” fazem 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 meu Diário de Itinerância.

Compreendo, a partir da matriz analítica escolhida (BASTOS; VITORETTE, 2011; VIGOTSKI, 1994), que esses indícios de dualidade trazidos pelas falas dos sujeitos, e observados por mim, representam a histórica dualidade: formação geral (CEM 03) e formação profissional (CEP-Ceilândia), que é estruturante do modo de produção em que vivemos. É constituidora do sistema, das instituições, das pessoas. Hierarquiza os seres humanos, dividindo-os entre os que pensam, têm voz, decisão e os que fazem, silenciam e obedecem.

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”. Inspirados nessas contribuições, a partir das significações e indicações dos sujeitos egressos e das observações do meu Diário de Itinerância e da minha práxis, busco caracterizar, em primeira aproximação, um possível itinerário formativo do Projeto Projeja Transiarte em Ceilândia.

Itinerário formativo entendido nesta pesquisa como conjunto de etapas da Educação Profissional articulada à elevação de escolaridade (BRASIL, 2004); como formação integrada do sujeito (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010); como processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1929, 2000; PINO, 2000; FREIRE, 2005; REIS, 2011). Itinerário formativo que acontece na contradição e nos conflitos inerentes às relações de

classe estabelecidas pela lógica do capitalismo e é contra-hegemônico à lógica predominante presente (GRAMSCI, 1978; REIS, 1988).

Imbuída desses princípios chego a essa pesquisa e aos objetivos da investigação. Corroborando essa intenção inicial, no início de 2010, em uma das reuniões envolvendo UnB, CEM 03 e CEP-Ceilândia, a então diretora do CEP-Ceilândia declara: “o que nós queremos é o currículo integrado” Com essa fala, motivo-me à realização desta pesquisa, já que também chegava ao Projeto Proeja Transiarte com esse desafio.

No primeiro semestre de 2010 percorremos um caminho de seis meses, ao todo foram 13 encontros à construção de um itinerário formativo entre as duas instituições. Chega a hora de decisões importantes entre as duas escolas. Decisões que envolvem o ceder, o abrir, o integrar em busca de objetivos comuns (BRASIL,1999). Entretanto a falta de um acordo unânime interrompe o processo de construção de um itinerário formativo integrado entre as duas instituições em agosto de 2010.

Para mim, esse é um dos momentos mais difíceis da pesquisa. Observo, com esse acontecimento, que romper com a lógica estrutural da dualidade não é tarefa fácil. É complexo. Envolve pessoas. Vaidades. Decisões. Poderes. Posses. Burocracias. Descortino 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 e esperança, retoma-se o processo em 2011, enfrentando também, as dificuldades/possibilidades advindas com a mudança do governo do DF e das respectivas políticas de EJA e EP. Aos poucos, ao longo do primeiro semestre de 2011, delineia-se uma proposta de Itinerário formativo. Não mais às quintas-séries (primeiro semestre do segundo segmento - Ensino Fundamental- da EJA), mas 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.

Criam-se, 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 é discutida, debatida e questionada pelo coletivo do Projeto Proeja Transiarte. Novas alterações são feitas. Não mais 200h ao longo de três semestres, mas 200h semestral, conforme solicitação dos gestores do CEP-Ceilândia. Altera-se também o nome dos cursos que passam a ser: Proeja Arte Digital Básico (200h); Proeja Arte Digital Intermediário (200h) e o Proeja Arte Digital Avançado (200h). Permanece o sábado como alternativa à significação dos egressos de sobrecarga de dois cursos no mesmo dia.

Cria-se, mesmo que preliminarmente, um caminho, um possível itinerário formativo no âmbito do Projeto Proeja Transiarte em Ceilândia. Mas só isso não basta. Com base nos pressupostos desta pesquisa é preciso aprofundar mais. Tendo em vista os desafios da caminhada para se chegar às etapas de um possível itinerário formativo do Projeto Proeja Transiarte em Ceilândia, assim como as limitações de tempo do mestrado, aprofundo o olhar, nesta pesquisa, apenas sobre a primeira etapa desse itinerário, o Curso Proeja FIC Arte Digital Básico. As demais etapas precisam ser aprofundadas em pesquisas futuras.

O Proeja FIC Arte Digital Básico configura-se a partir das minhas observações e também dos depoimentos dos sujeitos participantes, como espaço micro de desenvolvimento e aprendizagem humana que apresenta indícios de uma formação que se propõe ser integrada. Ou seja, comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito da EJA (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010). Indícios de um desenvolvimento integrado: coletivo, afetivo, profissional, científico, político, criativo e familiar. Integração não só das dimensões profissionais e científicas, mas superação de um ser humano, antes, fragmentado. Trabalho, como, integração do ser humano, “condição fundamental primeira de toda a vida humana” (ENGELS, 1974, p. 171). Integração que proporciona a mim e ao outro mais felicidade, “Eu cheguei no curso feliz e hoje [estou] mais feliz ainda” (fala do sujeito Alex). Assim também como Alex, eu já era feliz, mas a vivência no curso Proeja FIC Arte Digital me faz ainda mais feliz.

Como perspectiva presente-futura, mantenho a caminhada trabalhando uma Educação que se propõe à transformação de cada pessoa, do seu outro, das relações sociais em que se insere e do conjunto da natureza. Permaneço participando do Projeto Proeja Transiarte e do Genpex, espaços que me oxigenam a continuar lutando e sonhando, dando sequência à minha constituição de Ser Humano que vive o amor, exercita poder e produz saber (REIS, 2011).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Casimiro de. **As primaveras**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1955.

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.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 9. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.

\_\_\_\_\_. **Amar se aprende amando**. São Paulo: Círculo do Livro S.A, 1987.

\_\_\_\_\_. **O corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1984. p. 85-87.

ARRAES, Juliana Duarte. **Reflexões de um grupo de pedagogos e pedagogas sobre a educação libertadora em suas vivências formativas e práticas profissionais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

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

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

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005

BORDENAVE, Juan E. D. **O que é participação?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2004.

BRASIL. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2010.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BRASIL. Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jun. 2005b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11)>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BRASIL. Decreto n.º 6.093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2011.

BRASIL. Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em: 22 set. 2011

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 dez. 2010.

BRASIL. Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2005. Edição extra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm)>. Acesso em: 22 set. 2011.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jun. 2007d. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2011

BRASIL. Lei n.º 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 out. 2007e. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11534.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11534.htm)>. Acesso em: 22 set. 2011.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 out. 2010.

BRASIL. **Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm). Acesso em: 22 fev. 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília-DF, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf)>. Acesso em: 4 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília-DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília-DF, 2005a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaresolucao01\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaresolucao01_05.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento à Sociedade**, de 9 de fevereiro de 2004. Brasília-DF, 2004c. Mimeo.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio / ensino médio. documento-base de agosto de 2007**. Brasília-DF, 2007a. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Formação inicial e continuada / ensino fundamental. documento-base de agosto de 2007**. Brasília-DF, 2007b. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2010**. Brasília-DF, 2010a. Disponível em:

<[http://www.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao\\_censo2010\\_201210.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_201210.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação de Jovens e Adultos. MACHADO, Margarida (Org.). **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 82, p.17-39, nov. 2009b. Disponível em: <[http://www.oei.es/pdf2/em\\_aberto82.pdf](http://www.oei.es/pdf2/em_aberto82.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio em debate**.

Brasília: MEC/Setec. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12924:artigos&catid=190:setec](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12924:artigos&catid=190:setec)>. Acesso em: 11 dez. 2011.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs). Brasília/DF: UNESCO – MEC, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório de Gestão 2010**. Assunto: Ações Proeja 2006-2010, Brasília/DF, 2010. Mimeo.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ofício Circular n.º 061 2005/CGSIFEP/DPAI/SETEC/MEC, de 26 de outubro de 2006. Assunto: Repasse de Recurso para implantação do Proeja. Brasília/DF, 2006. Mimeo.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ofício-Circular n.º 156/CGPEPT/DPAI/SETEC/MEC, de 17 de janeiro de 2007. Assunto: Solicitação de informação e atualização de dados relativos à oferta de cursos Proeja, Brasília/DF, 2007. Mimeo.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proposta de políticas públicas para educação profissional e tecnológica de 2003**. Brasília/DF, 2004d. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria n.º 2.080, de 13 de junho de 2005. Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília/DF, 2005c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>>. Acesso em: 20 out. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 194, de 3 de Julho de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12294&Itemid=569](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12294&Itemid=569)>. Acesso em: 3 out. 2011.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2007. Suplemento - Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional – 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/xml/suplemento\\_pnad.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/xml/suplemento_pnad.shtm). Acesso em: 14 fev. 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2009**. Brasília-DF, 2009a. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad\\_sintese\\_2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf). Acesso em: 13 jan.2011.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense. S.A, 1985.

CASTIONI, Remi. **Educação no mundo do trabalho: qualificação e competência**. Brasília: Editora Francis, 2010.

\_\_\_\_\_; REIS, Renato Hilário dos. **EJA e educação profissional no Distrito Federal: integrando escolas e construindo a política pública**. In: V Simpósio Internacional – O estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia: FACE-UFU, dez. 2009.

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, p. 151-166, 2010.

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

DI PIETRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**. v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2010.

DURHAN, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos**. Ed. 88, nov. 2010. Disponível em: [http://novosestudos.uol.com.br/acervo/acervo\\_artigo.asp?idMateria=1411](http://novosestudos.uol.com.br/acervo/acervo_artigo.asp?idMateria=1411). Acesso em: 10 jan. 2011.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n.º 28.276, de 14 de setembro de 2007. Disponível em: <http://legislacao-sedf.ritla.org.br/inicial/decretos/736-estrutura-organica-da-sedf/133-decreto-n-28276-de-14-de-setembro-de-2007>. Acesso em: 14 nov. 2010.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n.º. 31.877, de 14 de setembro de 2007, revoga o Decreto n.º 28.276 e dispõe sobre a transferência das Escolas Técnicas do Distrito Federal novamente para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em: <http://legislacao-sedf.ritla.org.br/inicial/decretos>. Acesso em: 14 jul. 2010.

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

FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos Pesquisa. Fundação Carlos Chagas**: São Paulo. n.109, p. 43-66, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a03.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

FONTANA, Roseli. **Como nos tornamos professores?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANZÓI, Naira L. MACHADO, Maria Margarida. Trajetórias de educação e de trabalho na vida de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, jan./abr. 2010.

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

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

\_\_\_\_\_.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS; Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**: São Paulo: Cortez, 2005a. p. 57-82.

\_\_\_\_\_. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out, 2005b.

\_\_\_\_\_. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n.º 5154/04 um debate no contexto controverso da democracia rest. **Trabalho necessário**. Rio de Janeiro-RJ, ano 3, n. 3, p. 1-26, 2005c.

GOTARDO, Renata Cristina da C.; VIRIATO, Edaguimar O. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões sobre o currículo. **Currículo sem Fronteiras**. Paraná: Unioeste, v. 9, n.1, p. 214-230, jan/jul 2009.

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

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12. n.35, p. 197-211, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>>. Acesso em: 20 de dez. 2010.

JESUS, Leila Maria. **A repercussão da atuação de educadores/as populares do Cedep/UnB na Escola Pública do Paranoá-DF**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

JEVAN, Manoel (Org.). **Coletânea candanga**: Academia Ceilandense de Letras & Artes Populares. Brasília: Arte Letras, 2008

\_\_\_\_\_.; LIMA, Emanuel. **A Ceilândia hoje**. Distrito Federal: Arte Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ceilândia: a terra dos construtores de Brasília**. Livro de parede, 1997. Mimeo.

LEMES, Julieta B. **Como o planejamento coletivo tem auxiliado a superação do fracasso escolar da alfabetização de jovens e adultos do Projeto Paranoá**. Relatório Final de Iniciação Científica. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Participação e aprendizagem mútua**: a superação da situação problema-desafio no Projeto Paranoá. Relatório Final de Iniciação Científica. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Projeto Paranoá**: um espaço de constituição do meu ser educadora. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diário de Itinerância**. Brasília: 2010 mimeo.

\_\_\_\_\_. **Diário de Itinerância**. Brasília: 2011 mimeo

LIMA, Airan A de. **Participação e superação do fracasso escolar: o caso do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na Cidade do Paranoá-DF**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

LIMA, Cleide F.; SOUZA, Luciano M. de. **O papel da orientação educacional em EJA diante do mundo do trabalho**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). Educação de Jovens e Adultos. **Em Aberto**. Brasília, v.22, n.82, nov. 2009

\_\_\_\_\_.; RODRIGUES, Maria Emília. (Org). **Educação dos Trabalhadores. Políticas e Projetos em Disputas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011

MANFREDI, Maria Sílvia. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIOTTI, Humberto. Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. Revista THOT. Associação Palas Athenas do Brasil. São Paulo, nº 76, out/2001. Disponível em: <http://palasathena.org> Acesso: 14 de fev. 2012

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

\_\_\_\_\_. **A sociedade vista do Abismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

MENGARDO, Bárbara; SOUZA, Hamilton Octavio de; RODRIGUES, Lúcia; MERLINO, Tatiana. A desigualdade no Brasil é coisa de sociedade feudal. **Caros Amigos**, São Paulo, SP, ano XIV, n. 161, p.12-17, agos. 2010.

MELO, Marcus André. O sucesso inesperado das reformas de segunda geração: federalismo, reformas constitucionais e política social. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro. v. 48, n. 4, p. 845-889, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v48n4/28480.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2010

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOURA, Dante Henrique. EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. In: **Programa Salto para o futuro. Boletim 07 de 2006**. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

\_\_\_\_\_.; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**. Brasília., v. 22. n. 82, p. 91-107, 2009.

MURALHA, Antônio Garcia. **Verso é Verso o resto é prosa**. Brasília: [S.l.:s.n],2008.

OLIVEIRA, Regina Tereza C. de. O conflito público versus privado: a atuação dos organismos representativos da sociedade civil no processo de elaboração da LDB - 1988-1996. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, v. 6, n. 2, p. 49-65; nov., 2004. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/index.php/quaestio/article/view/419/165>>. Acesso em: 14 nov. 2010.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Josué Vidal. **O Proeja no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PEREIRA, Luiz Carlos B. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, ano 47, v. 120, n. 1, janeiro-abril, 1996. Disponível em: <<http://academico.diretorio.fgv.br/ccmw/images/1/1d/Bresser.pdf>>. Acesso: 20 out. 2010.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigostki. **Educação & Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). n 71 – 2000 – 2ª ed. Campinas: Cedes, 2000.



RANCIÈRE, Jacques. **Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

RAMOS, Marise N. implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 35, n. 1, p. 65-81, 2010.

\_\_\_\_\_. Itinerário formativo. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/itifor.html>>. Acesso: 6 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 constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Campinas: Universidade de Campinas, 2000.

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

\_\_\_\_\_. Democratizando a ciência: um novo paradigma da extensão. **Revista Participação**. Dex UnB, ano 8, n. 14, p. 10-15, dez. 2008a.

\_\_\_\_\_. **Documento Base do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – Genpex**. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://genpex-genpex.blogspot.com/>. Acesso: 2 fev. 2011

\_\_\_\_\_.; VIANA, Sttela. Projeto Paranoá: inserção participativa contributiva no cotidiano da educação de jovens e adultos no Cedep/Paranoá, a partir do diálogo entre sala de aula da UnB e sala de aula do Cedep. **Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília**. Brasília, ano 8, n. 13, out. 2008, p. 16- 21

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

RODRIGUEZ, Lídia Mercedes. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI Confinteia. **Revista Brasileira de Educação**, v.14. n. 41, p. 326-334, 2009. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a10.pdf>>. Acesso: 20 dez. 2010.

ROGERS, Carl r. **Grupos de Encontro**. Lisboa: Martins Fontes, 1974.

SANTOS, Simone Valdete dos; SILVA, Maria Terezinha K. O fazer pedagógico no Proeja do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. In: **Reflexões sobre a prática e a teoria Proeja: produções da especialização Proeja/RS**. Porto Alegre: Evangraf Ltda, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. **A implementação do Proeja na rede federal de educação profissional e tecnológica: visão dos gestores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

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: 5 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Transiarte na produção artística do ciberespaço**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/pos-graduacao/arquivos/transiarte.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2011.

\_\_\_\_\_.; RODRIGUES, Dorisdei V. **Proeja Transiarte: arte e tecnologia na educação de jovens e adultos**. In: Seminário Internacional – A Perspectiva Construcionista na Investigação em Arte e Educação, Goiás: UFG, 2010. Disponível em: <[http://www.fav.ufg.br/8art/Nova%20pasta/TEXTOCONGRESSO\\_DorisdeieLucioTeles.pdf](http://www.fav.ufg.br/8art/Nova%20pasta/TEXTOCONGRESSO_DorisdeieLucioTeles.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2011.

\_\_\_\_\_.; VENTURELLI, Suzete. **Informática aplicada às artes**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Introdução à arte digital**. Disponível em: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/documents> Acesso em: 16 jan. 2012

\_\_\_\_\_. *et al.* **A pesquisa-ação do Proeja Transiarte: o agir coletivo em EJA, EP, arte, Tecnologia e Governo**. Brasília, 2010. Mimeo.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Projeto Proeja Transiarte**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/documents> Acesso: 14 fev. 2012

\_\_\_\_\_. *et al.* **Proeja Transiarte – aproximar escolas e construir novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. Brasília, Editora Verbena, 2011. No prelo.

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

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.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, História e Experiência: Trajetórias de Educadores de Jovens e Adultos no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

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

\_\_\_\_\_. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.

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

\_\_\_\_\_. Lev S. Vigostki: Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). n 71 – 2000 – 2ª ed. Campinas:Cedes, 2000 – VXXII f. IX

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

## SITES

<<http://Genpex-Genpex.blogspot.com>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

Trecho da poesia “Espelho de um momento” de Paul Eluard. Disponível em: <[http://www.revistazunai.com/traducoes/paul\\_eluard2.htm](http://www.revistazunai.com/traducoes/paul_eluard2.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2010.

Edital 03/2006 Proeja/Capes/Setec: Disponível em: <[http://portal.Mec.gov.br/Setec/arquivos/pdf1/edital\\_Proeja\\_capes\\_Setec07.pdf](http://portal.Mec.gov.br/Setec/arquivos/pdf1/edital_Proeja_capes_Setec07.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2010

A publicação do extrato deste Acordo de Cooperação: Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=32&data=22/02/2010>>. Acesso em: 23 set. 2010.

Histórico dos fóruns de EJA: Disponível em: <<http://forumeja.org.br/historico>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

Informações sobre o Movimento de Valorização dos Trabalhadores em Educação do MEC:Disponíveis em l em: <<http://www.movate.com.br>>. Acesso em: 20 out. 2010.

O conceito de “Tisunamis” Disponível em: <<http://decs.bvs.br/cgi-bin/wxis1660.exe/decsserver/>>. Acesso: 30 out. 2010.

Resultado do Proeja Capes Setec, Publicado no DOU de 15/01/2006, Seção 3, pg. 25. Disponível em: <<http://portal.Mec.gov.br/Setec/arquivos/pdf/resultado.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

Projeto 19 selecionado pelo Edital 03/2006. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/formularioProeja.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

Expansão da Rede Federal: Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO\\_EXPANSAO\\_EDUCAO\\_SUPERIOR14.pdf](http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCAO_SUPERIOR14.pdf)>. Acesso em: 21 de set. 2011.

Site Proeja Transiarte: Disponível em: < <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br>>.  
Acesso em: 13 out.2011

#### MOPOCEM

<<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/seminarioceilandiapopular.PDF>  
>. Acesso em: 14 de nov. 2011

<<http://www.google.com.br/>>

<<http://www.oclubedosom.com.br/memoriaviva>>

< <http://www.mec.gov.br>>

<<http://www.forumeja.org.br/>>

<<http://www.cepceilandia.df.gov.br/>>

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1- ENQUETE APLICADA AOS ESTUDANTES DA EJA DO CEM 03



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Mestrado em Educação

Este questionário tem por objetivo levantar dados junto aos alunos (as) para melhor encaminhar o PROEJA/TRANSIARTE, projeto que é desenvolvido no CEM 03, desde o ano de 2007, nos turnos vespertino/noturno na Educação de Jovens e Adultos-EJA, tendo como um dos princípios basilares a CONSTRUÇÃO COLETIVA.

#### Enquete 1

**Marque X na resposta escolhida:**

**1- Você estuda:**

- ( ) à tarde  
 ( ) à noite

**2- Qual curso você gostaria de fazer na escola?**

- a) ( ) Educação de Jovens e Adultos (o que você já cursa)  
 b) ( ) Educação de Jovens e Adultos com uma profissionalização (técnico ou qualificação)  
 Por que?

**3- Caso sua escolha seja a segunda alternativa (letra b), você prefere:**

- a) ( ) Fazer o curso de profissionalização junto com a Educação de Jovens e Adultos, no mesmo turno e horário (integrado).  
 b) ( ) Fazer o curso de profissionalização junto com a Educação de Jovens e Adultos, em diferente turno e horário (concomitante).  
 Por que?

#### Enquete 2

**1- Você conhece o laboratório de informática da escola? ( ) sim ( ) não**

**2- Você utiliza o laboratório? ( ) sim ( ) não**

**3- Qual a importância da utilização do laboratório de informática na sua formação?**

---

## APÊNDICE 2- ROTEIRO ENTREVISTA INDIVIDUAL



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação

### **Apresentação da pesquisadora e do trabalho a ser desenvolvido.**

1. Conte-me um pouquinho da sua história de vida. Nasceu em Brasília? Vive com sua família? Trabalha? Quais são seus sonhos? Etc.
2. Quais os cursos você já fez, fora da escola? Gosta de que?
3. Por que você está na Educação de Jovens e Adultos?
4. Como ficou sabendo do Proeja Transarte?
5. Como foi sua participação? O que fez?
6. Você aprendeu alguma coisa nessa experiência? O que?
7. Como foi para você fazer um curso no Centro de Educação Profissional? Você já conhecia a Escola Técnica? Já havia feito um curso lá?
8. Havia relação entre o curso do CEP e o que foi ofertado no CEM 03?
9. Como era a sua rotina de vida na época do curso? Você vinha para a ETC e depois ficava para a EJA no CEM 03?
10. O que você aprendeu com esta experiência do Proeja Transarte? Com este curso teve alguma repercussão na sua família? Com seus amigos? Na Igreja? Na escola?
11. Você não gostava de alguma coisa no Proeja Transarte seja nas Oficinas aqui no CEM 03 ou no CEP? O que para você pode melhorar?
12. Você tem vontade de continuar fazendo alguma coisa? Você acha que o curso do Proeja Transarte contribuiu para despertar você para esta área?
13. Se eu te convidasse para construir um curso da Educação de Jovens e Adultos com uma formação profissional você aceitaria? Quais são suas sugestões para construção desse curso? Um curso que seja construído pelos estudantes...como faríamos isso? Tem alguma sugestão?

## APÊNDICE 3- ROTEIRO ENTREVISTA COLETIVA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Mestrado em Educação

- 1 – Apresentação das pessoas.
- 2 – Explicar os objetivos da pesquisa
- 3- Pedir o termo de consentimento
- 4- Questionar se eles preferem ser chamados por nomes fictícios ou pelos nomes verdadeiros

**Problema:** Aproximar o CEM 03 e o CEP para ofertarmos uma educação de jovens e adultos com formação profissional. Como pode ser esse itinerário formativo? **Queremos saber dos estudantes egressos como devemos fazer.**

### 1- OFICINA TRANSARTE NO CEM 03

#### Em relação à escolha do problema gerador, o que vocês acham?

Tivemos aqui três problemas geradores: encontro de gerações, discriminação e a quadra de esporte. Vocês acham que eles são importantes de ser discutidos na escola? Vocês acham que esses problemas geradores podem vir a transformar a escola?

#### 1.1- Em relação à discussão desse problema gerador nas disciplinas.

Neste caso, me parece que o único que discutiu na disciplina de história o problema gerador foi o Encontro de Gerações. Os demais, no caso da discriminação e da quadra de esporte, não foram trabalhados pedagogicamente na sala de aula. O que acham? Acham necessário fazer a relação do problema gerador com as disciplinas?

#### 1.2- Em relação à resolução do problema?

Vocês acham que a escola poderia aproveitar para resolver o problema levantado concretamente, por exemplo, no caso da quadra de esporte. Quais os espaços possíveis?

#### 1.3- Em relação à produção artística e virtualização do material lá no CEM 03

Como foi a utilização do laboratório?  
 Parece que o vídeo que fizeram não teve tempo de terminar lá no CEM 03, o que sugerem?

### 2- CIBERARTE I E II NO CEP

#### 2.1- Em relação ao deslocamento de vocês para o CEP? Como deve ser no mesmo horário, em turnos diferentes, no sábado, o que sugerem?

No caso alguns tiveram dificuldades de vir no contra-turno, porque moravam longe e(ou) trabalhavam, o que sugerem?

#### 2.2- Em relação à formação profissional recebida aqui no CEP? O que precisa melhorar?

Na entrevista falaram que ficou superficial, que poderia aprofundar mais, que poderia não ficar repetindo muito, o que sugerem? Aprender o que?

#### 2.3- Em relação ao que vocês aprendem aqui no CEP como poderia ser o diálogo com o CEM 03, em EJA?

No caso vocês vêm para o CEP e vão para o CEM 03, mas vocês percebem alguma relação entre o “ensinamento” daqui e o de lá? Como isso pode ser?

### 3- O que vocês indicam para continuar a formação que receberam aqui no CEM 03 e no CEP?

Algum curso específico?

### 4- CONVITES

4.1- CONVITE PARA PARTICIPAR DO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA, AOS SÁBADOS, DAS 9H ÀS 12H

4.2- CONVITE PARA PARTICIPAR DO LIVRO

## APÊNDICE 4: TERMO DE CONSENTIMENTO 1



### Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Mestrado em Educação

Linha de Pesquisa: Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano.

Orientador: Dr. Renato Hilário dos Reis

### Pesquisa:

Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional no Proeja Transarte do Centro de Ensino Médio 03- CEM03 e Centro de Educação Profissional-CEP de Ceilândia: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo.

Caro(a) colaborador(a),

Desde 2007, a Universidade de Brasília, por meio do Projeto Proeja Transarte desenvolve ações em Ceilândia-DF, especificamente no Centro de Ensino Médio 03 e Centro de Educação Profissional de Ceilândia para aproximar a oferta educativa dessas duas instituições.

Em 2010, eu, Julieta Borges Lemes, mestranda em Educação, sob a orientação do prof. Dr. Renato Hilário dos Reis, iniciei uma pesquisa no Projeto Proeja Transarte com o objetivo de analisar as significações e indicações dos egressos à elaboração de um itinerário-formativo.

**Nesse sentido, a pesquisadora solicita a sua permissão para a citação do seu nome e depoimento no trabalho final e em futuras publicações, bem como a utilização de fotografias e filmagens com a única finalidade de ilustrar o trabalho, dando maior visibilidade ao trabalho.** A pesquisadora compromete-se com a não utilização indevida ou antiética do material coletado, gentilmente cedido por vocês.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_  
Concordo em participar da entrevista individual e coletiva e autorizo o pesquisador a utilizar o material coletado, verbal e áudio-visual.

Ceilândia – DF, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) entrevistado(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora



## APÊNDICE 5: TERMO DE CONSENTIMENTO 2 (MANTENDO O ANONIMATO)



### Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Mestrado em Educação

Linha de Pesquisa: Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano.

Orientador: Dr. Renato Hilário dos Reis

### Pesquisa:

Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional no Proeja Transarte do Centro de Ensino Médio 03- CEM03 e Centro de Educação Profissional-CEP de Ceilândia: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo.

Caro(a) colaborador(a),

Desde 2007, a Universidade de Brasília, por meio do Projeto Proeja Transarte desenvolve ações em Ceilândia-DF, no Centro de Ensino Médio 03 e Centro de Educação Profissional de Ceilândia para aproximar a oferta educativa dessas duas instituições.

Em 2010, eu, **Julieta Borges Lemes**, mestranda em Educação, sob a orientação do prof. **Dr. Renato Hilário dos Reis**, iniciei uma pesquisa no Projeto Proeja Transarte com o objetivo de analisar as significações e indicações dos egressos à elaboração de um itinerário-formativo.

**Nesse sentido, a pesquisadora solicita a sua permissão para a citação do depoimento no trabalho final e em futuras publicações, mantendo o anonimato e o sigilo da autoria das respostas.** A pesquisadora compromete-se com a não utilização indevida ou antiética do material coletado, gentilmente cedido por vocês.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_  
Concordo em participar da entrevista individual e coletiva e autorizo o pesquisador a utilizar o material coletado, mantendo o anonimato e o sigilo da autoria das respostas.

Ceilândia – DF, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) entrevistado(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora