

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COLETIVO DA PRÁXIS DA TRANSIARTE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dorisdei Valente Rodrigues¹

RESUMO

Na era digital as estéticas tecnológicas estão por toda parte, como nas publicidades, na moda, designs de hipermídia, vinhetas de TV, cinema, imagens em movimento, portais, sites, blogs. Nesse sentido, o grupo de pesquisa Proeja-TransiarTE vem desenvolvendo desde 2007 experiências com alunos da educação de jovens e adultos com ênfase em práxis pedagógicas que promovam espaços para criação e a construção coletiva a partir de dispositivos e suportes tecnológicos. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação, predominantemente existencial (BARBIER, 2007), que como prática caracteriza-se por uma ação colaborativa sustentada pela reflexão crítica e as transformações que a realidade demanda. A práxis da transiarTE pauta-se no trabalho coletivo e nas produções estéticas tecnológicas significativas que dialogam com as experiências de vida dos educandos no coletivo, materializadas em diferentes formatos digitais; como vídeos, animação, poesias entre outros. Essa pesquisa integra a rede de pesquisa do programa Observatório da Educação – Edital 049/2012/CAPES/INEP com a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Espírito Santo, denominado: Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais. Ao longo de cinco anos a pesquisa vem sendo conduzida por um pesquisador coletivo constituído por educadores e educandos das escolas participantes e da Universidade de Brasília-UnB. Temos como eixo fundante a aprendizagem coletiva para pensar a estrutura da escola na era digital. Identificamos a escola como espaço que reconheça e integre a cultura tecnológica e as produções de arte digital como lugar de descoberta, experimentação, autonomia e possibilidades inter e transdisciplinar de encontro das diferentes áreas de conhecimentos e das novas linguagens midiáticas.

Palavras-chave: Construção Coletiva. Estéticas tecnológicas. Educação de Jovens e Adultos.

Recebido em: 20.8.2013.

¹ Doutoranda em Educação da Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Bolsista do Programa Observatório de Educação – OBEDUC/CAPES. E-mail: dorysdey@gmail.com

ABSTRACT

CONSTRUCTION OF COLLECTIVE KNOWLEDGE OF THE PRAXIS TRANSIARTE THE CURRICULUM OF EDUCATION YOUTH AND ADULTS

In the digital age technological aesthetics are everywhere, as in advertising, in fashion, hypermedia designs, vignettes of television, movies, motion pictures, portals, websites, blogs. In this sense, the research group Proeja – Transiarte has been developing experiences since 2007 with young and adult students with an emphasis on pedagogical praxis that promotes spaces for creation and collective construction from devices and technological supports. The methodology is *pesquisa-ação*, predominantly existential (BARBIER, 2007), a practice that is characterized by a collaborative action supported by critical reflection and transformations that reality demands. The praxis of Transiarte is guided in the collective work and significant technological aesthetic productions that dialogue with the life experiences of learners into collective materialized in different digital formats, such as video, animation, poetry and so on. This research integrates the network research program *Observatório da Educação – Edital 049/2012/CAPES/INEP* with the Federal University of Goiás and the Federal University of Espírito Santo, called: Challenges of Youth to Adult Integrated Professional Education : identities of, integrated curriculum, and the world of work environments / virtual media (*Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais*). Over five years the survey has been conducted by a research collective consisted of educators and students of the participating schools and the University of Brasília – UnB. We have as a shaft founding the collective learning to think about the structure of the school in the digital age. Identifying the school as a space that recognizes and integrates the technological culture and the art digital production as a place of discovery, experimentation, autonomy and inter-and transdisciplinary possibilities against the various areas of knowledge and new media languages. **Keywords:** Collective Construction. Technological aesthetic. Youth and Adults education.

Introdução

Esse artigo destaca resultados parciais de uma investigação de doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE/FE-UnB). Conjectura-se a partir da atuação de sujeito/pesquisador do grupo de pesquisa “Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação profissional no Distrito Federal²”, no período de 2008 a 2013.

² Cadastrado do grupo: CNPQ – Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil. <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0240708FPW6HRY>.

A pesquisa-ação orientou o percurso investigativo, realizado a partir das várias estratégias metodológicas (BARBIER, 2007); a) sentido e significado; b) articulação das linguagens na produção dos saberes junto ao currículo prescrito e vivido. A experiência de pesquisa-ação é interventiva e provoca impacto e mudanças que devem ser analisados ao longo desta investigação. A pesquisa-ação visa a mudanças de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos e de discursos.

As contribuições deste trabalho pretendem orientar sobre processos de integração curricular da condição do sujeito trabalhador e pela inserção da cultura digital na escola na produção da arte digital, além de orientar sobre novas estratégias pedagógicas de aprender e ensinar na cultura digital, em que se utilizam as diversas linguagens existentes que se articulam intensamente a partir da enorme presença das tecnologias digitais, mais especificamente as de informação e comunicação e a da arte digital na cultura escolar.

A oficina transiarte vem se constituindo desde 2008, como uma proposta de construção coletiva a partir da experiência estética da arte digital como eixo de integração entre duas modalidades de ensino; Educação Profissional (EP) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Pretende-se nesse cenário das experiências estéticas de arte digital, trazer reflexões acadêmicas para as discussões das práxis pedagógicas de ensino e aprendizagem pela via das construções estéticas tecnológicas dos jovens e adultos, compreendendo como Santaella (2009, p. 499),

A tecnologia é um ingrediente da cultura contemporânea sem o qual ciência, arte, trabalho, educação, enfim, toda a gama da interação social tornar-se-ia impensável.

É nesse, campo polêmico das fronteiras do ensino da arte digital e da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional (PROEJA), que se compõe o referencial dessa pesquisa. A fim de evitar equívocos de compreensão quanto ao sentido que faço de algumas expressões ao longo do texto, faço uma breve contextualização da Educação de Jovens Adultos que representa a modalidade dos sujeitos da pesquisa; das bases legais do PROEJA; da arte digital (criação e interatividade) como eixo de integração do conhecimento que se desenvolve ao longo do processo de criação e produção da estética digital.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). No início do século XX, a EJA ganha maior visibilidade com os movimentos populares, pelo desencadeamento de campanhas e ações, em nível nacional e internacional, para ampliação da educação, especificamente relativa ao atendimento de jovens e adultos, tanto na alfabetização quanto em toda a educação básica como modalidade de ensino.

O trabalho de Paulo Freire tornou-se, assim, um marco importante na educação de trabalhadores, por apresentar uma metodologia diferenciada para a educação de adultos. Segundo o educador, “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2002, p. 12). É por isso que pensar a escolarização de sujeitos excluídos socialmente requer uma metodologia específica considerando o conhecimento de mundo já construído ao longo da vida.

Nesse sentido, a abordagem para pensar uma práxis diferenciada para EJA configura-se como uma atitude de disseminar a teoria de ensino libertária em Paulo Freire e sua atuação de pensador, defensor e desenvolvedor de uma práxis não dualista, entre razão e emoção. Freire concebia uma educação mais ampla, centrada no respeito ao sujeito e na formação do cidadão crítico e consciente.

A Educação de Jovens e Adultos tem tido avanços, contudo a articulação entre trabalho, desenvolvimento sustentável e educação, implica em avançar nas concepções e nas políticas setoriais e inter-setoriais que pautem uma visão ampla de trabalho que contribua para formação de profissionais que possam atuar de forma crítica e autônoma frente à desigualdade social e as diferentes formas de exclusão.

O decreto n. 5.478 de 24 de Junho de 2005 que 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), pode ser considerado como um dos avanços para o público da EJA.

O PROEJA apresenta-se como uma proposta de integração entre duas modalidades de ensino de inserção social que visa à formação humana com qualificação profissional para o mundo do trabalho.

O decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006 ao substituir o decreto do PROEJA n. 5.478, de 24 de junho de 2005, introduziu novas

diretrizes e ampliou a abrangência do anterior com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

A partir deste contexto, o PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infra-estrutura para oferta dos cursos dentre outros. (SETEC/MEC, 2009).

Diante desse contexto, em busca de repostas aos diversos desafios citados pelo Ministério da Educação, um grupo formado por professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que desde 2007 coordena no Distrito Federal, o PROEJA-Transiarte atuando entre o período de 2007 à 2011 denominado, “O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades do PROEJA”. Nesse período desenvolveu experiências inter e transdisciplinares de integração curricular por meio da práxis da arte digital/transiarte.

No período de 2007 a 2011, o Projeto PROEJA-Transiarte integra o Projeto 19: O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades do Proeja.

No ano de 2012, a pesquisa-ação continua mesmo sem financiamento, mas com o apoio da UnB e parceria da Secretaria de Educação do Distrito Federal. No ano de 2013, o PROEJA-Transiarte passa a integrar a rede de pesquisa do Programa Observatório da Educação – Edital 049/2012/CAPES/INEP com a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Espírito Santo, denominado: Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais.

Em Brasília participam da pesquisa-ação educandos e educadores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública locali-

zada na cidade de Ceilândia no Distrito Federal. Além de educadores de uma Escola Técnica também localizada na cidade de Ceilândia, graduandos, pós-graduandos e professores da Faculdade de Educação da UnB.

A práxis da Transiarte

A transiarte se apresenta na perspectiva de utilização das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de integração e superação da dualidade entre; teoria e prática; manual e intelectual, razão e emoção. Assumimos o desafio de explorar diferentes experiências utilizando os meios do nosso tempo.

Os meios do nosso tempo, neste início do terceiro milênio, estão nas tecnologias digitais, nas memórias eletrônicas, nas hibridizações dos ecossistemas com os tecnossistemas e nas absorções inextricáveis das pesquisas científicas pela criação artística, tudo isso abrindo ao artista horizontes inéditos para a exploração de novos territórios da sensorialidade e sensibilidade. (SANTA-ELLA, 2008, p. 39).

Desse modo, no processo da transiarte a experiência estética da arte digital encontra-se como mediadora de um impasse conflituoso, entre duas visões; a educação tecnicista voltada para prática e a propedêutica com ênfase em conteúdos e teorias prescritos no currículo da educação básica. Para Zamboni (2001, p. 20) arte e ciência assumem um caráter didático na nossa compreensão de mundo, embora o façam de modo diverso: “[...] a arte não contradiz a ciência, todavia nos faz entender certos aspectos que a ciência não consegue fazer”.

A arte na transiarte representa uma estratégia pedagógica ativista de luta, já que é orientada para a inclusão dos “excluídos-incluídos” da modalidade de EJA. A arte, como estratégia de luta, fundamenta-se em Reis para quem;

[...] Sem sociedade civil mobilizada, organizada e articulada com os movimentos populares, [...] a sociedade política em si e por si, não vai desenvolver uma educação que interesse aos moradores populares, classes subalternas, excluídos-incluídos”. (REIS, 2011, p. 6).

Nesse sentido o Proeja – transarte e seus parceiros se organizam também na sociedade civil, articulam-se e se organizam em função de uma intencionalidade político-pedagógica diferente dos padrões tradicionais vigentes de ensino. Para tanto a pesquisa-ação não é apenas uma escolha de metodologia, mas também de atuação e participação na sociedade civil organizada.

Caminha-se em direção à pesquisa-ação colaborativa embasada em Barbier (2007), que se funda na ação de sujeito coletivo de escuta sensível comprometido com a transformação humana.

A pesquisa-ação, portanto, não se satisfaz com a execução simples e reta dos procedimentos metodológicos a que os pesquisadores se propõem. Não é indiferente ao que acontece na escola, mesmo que não faça parte de seu foco de investigação uma vez que ação realizada pelo pesquisador e o coletivo são pensadas, avaliadas e reconduzidas para a transformação. (ANGELIM, 2012).

Ao longo de cinco anos na pesquisa-ação trilhei uma caminhada de reflexão e ação. A reflexão sobre a minha própria práxis como professora e as contribuições que essa práxis poderia trazer para coletivo. A cada semestre em constante diálogo com os sujeitos da pesquisa aprendo a respeitar os saberes de cada um e utilizar esses saberes nas produções estéticas.

Nesse processo, todos se constituem como pesquisadores, não há distância entre educador e educando. As tecnologias aproximam o fazer pedagógico e o sentir aflorando ainda mais as percepções dos participantes das oficinas transarte. Percebe-se ao longo desses cinco anos uma significativa redução das taxas de evasão no ambiente escolar e uma procura dos educandos por conhecer mais *softwares* com intuito de desenvolver técnicas de manipulação e edição de imagem em nível profissional. O papel do “professor” agora na condição de educador/ pesquisador inverte-se na pesquisa-ação.

A pesquisa-ação supõe uma conversão epistemológica, isto é, uma mudança de atitude da postura acadêmica do pesquisador em Ciências Humanas”. Quando a pesquisa-ação se torna mais radical, essa mudança resulta de uma transformação da atitude filosófica do pesquisador envolvido com respeito à sua própria relação com o mundo. (BARBIER, 2007, p. 32).

Nas experiências de pesquisa-ação com educandos da Educação de Jovens Adultos de uma escola pública no Distrito Federal, constataram-se em artigos, livros e dissertações de mestrado que a escola se mostra como um campo aberto para inserção das tecnologias e o desenvolvimento de práticas de criação artística colaborativa.

É a partir do trabalho coletivo “das discussões de roda” que as estéticas digitais ganharam significados mais que estéticos, o encantamento vai ao encontro das expectativas dos alunos de serem vistos pela escola como pessoas, cujas experiências de vidas, podem dialogar com os conteúdos e disciplinas de forma mais significativas em sala de aula. Esse diálogo é defendido por Freire (2008) quando discute a relação dos conteúdos com as condições de vida dos sujeitos:

Há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os educandos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 2008, p. 30).

Paulo Freire (2008) propõe que a escola discuta os saberes dos educandos, saberes socialmente construído na prática comunitária, com os conteúdos disciplinares. Reis (2011) comunga com Freire (2008) e acrescenta que não só a discussão da inter-relação dos conteúdos disciplinares com os saberes dos educandos, mas também encaminhamentos para superação da situação-problema-desafio levantada são discutidos pelos e com os sujeitos no processo das oficinas transarte na pesquisa-ação.

Nesse contexto as oficinas são desenvolvidas a partir do currículo das escolas, num processo de construção nas coordenações pedagógicas com os professores.

O currículo e seus sentidos merecem ser destacados, pois é por meio deles que concretizamos a filosofia da educação em nossas es-

colas. Utilizamos a definição de currículo que melhor nos respalda no trabalho que desenvolvemos nas escolas.

O currículo é concebido como sendo atividades e relações que se efetivam na sala de aula e no espaço escolar, em geral, onde não se destacam apenas os conteúdos, mas as relações pedagógicas que se criam em seu desenvolvimento. O currículo, portanto, tem seu significado ampliado, pois deixa de ser apenas um plano ordenado, sequenciado, onde se explicitam intenções, objetivos, tópicos, habilidades a serem adquiridas pelos alunos e passa a ser prática real que define a experiência de aprendizagem dos mesmos. (UFMG, 2000)³.

O currículo, como instrumento de controle dos processos educativos pode ser um meio de inclusão ou exclusão. Portanto, acreditamos na via da discussão do currículo junto a seus coletivos como prática que contextualiza as realidades e pauta as diferentes culturas. Se toda escola exercita um currículo é justo que seus atores o reconheçam e possam inová-lo. Essa inovação pode-se dar por elementos que são traduzidos em práticas sociais que impactam identidades de modo inclusivo, criativo e autônomo.

Compreendemos que o papel do docente na articulação e implementação de uma proposta curricular é de grande importância, principalmente se ele tiver participado da criação desta proposta. Mas daí responsabilizá-lo pelo sucesso da mesma é desconsiderar o papel que a própria escola, suas contradições, os sujeitos e as implicações que a práxis cotidiana incidem sobre os processos formativos. O vivido e o pensado de uma proposta curricular inserem a cultura dos sujeitos que a vivencia, uma vez que negá-la seria, e tem sido talvez, um dos pontos a ser mais bem investigado.

Entendemos ainda que a construção do currículo, supondo a participação de seus atores como sujeitos de sua formação, implica em não estabelecer o pressuposto do universalismo. Logo, é possível pensar a diferença como algo intrínseco dos sujeitos na construção coletiva.

Desse modo, não é a homogeneidade que fomenta maiores condições de diferenciar a atenção, mas talvez a quantidade de es-

³ ARANHA, Antonia V.S. (2000). A abordagem por competência como paradigma e política de currículo. UFMG. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF>. 154. Acesso em: 20 dez. 2011. Não paginado.

tudantes nas classes superlotadas, o acesso e a permanência sejam uma situação problema a ser melhor pensada em seus limites e possibilidades.

O sucesso da aprendizagem, sem dúvida, passa pela significação e pelo partilhar das experiências. Nesse contexto, a voz dos sujeitos da EJA ainda não foi contemplada em seu currículo. Fator que pode ser percebido pelo grande índice de evasão dessa modalidade no Brasil.

O sentido de cultura em uma perspectiva crítica significa um espaço em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social. E, neste sentido, o currículo na dinâmica social cria e produz cultura. Portanto, na dinâmica de viver e significar o currículo estão às relações de poder nos grupos, que precisam ser identificadas e explicitadas: currículo oculto, novas tecnologias, natureza do conhecimento como conhecimento e linguagem como representações e reflexos da realidade.

O currículo pensado em sua realidade, agregando a diversidade da participação ativa de seus sujeitos faz percursos diferentes compreendendo a diferença que não separa e sim constitui legitimação de todos.

Desse modo a escola contribui efetivamente para a ampliação das capacidades humanas, o que interfere no processo de construção subjetiva dos sujeitos. Tal ampliação de capacidades implica em uma real e concreta condição dos sujeitos de não apenas exercer o poder, mas também de mobilizar as mudanças por meio de experiências partilhadas na diversidade dos sujeitos.

A elevação da escolarização das classes menos favorecidas ainda é um desafio, quando a exclusão parece ampliar-se nas próprias instituições que insistem em práticas que não reconhecem os sujeitos e suas demandas individuais e coletivas.

Uma discussão sobre currículo integrado, trabalho, ciência, tecnologia, cultura e educação em perspectiva humanista passa pelo debate acerca de quais linguagens permeiam as realidades dos sujeitos e a importância da cultura tecnológica na construção dos saberes individuais e coletivos. Isso implica em pensar outra relação com o conhecimento em que a construção coletiva seja base para troca de saberes e produção de conhecimentos. A escola deve ser espaço de ação, reflexão e intervenção da realidade.

As estéticas tecnológicas da arte digital no processo de construção da transiarte

Neste trabalho pactuamos com Arantes (2008), Domingues (2008), Santaella (2008) e Shustermam (1999) na utilização do conceito de Estética (do grego *αισθητική* ou *aisthesis*: percepção, sensação) que na sua origem, segundo Arantes (2008) relaciona-se a uma “[...] experiência que não é adquirida por meio do conhecimento intelectual e racional, mas pela sensibilidade”.

No processo da transiarte, a percepção e a sensibilidade são consideradas, no despertar das habilidades de manipulação das linguagens, características que vão refletir a estética contemporânea, estética que passamos a chamar nesse trabalho de estética tecnológica. Assim, a partir do entendimento da complexibilidade de pensar as produções artísticas na era digital pelas convergências entre a estética, técnica e tecnologia numa relação com o “saber fazer” dos jovens e adultos pela apropriação dos elementos (cor, volume, textura, forma, linha, e outros) se constitui a arte de transição ou transiarte, que é essencialmente uma linguagem em fluxo, em constante movimento e em trânsito.

Na contemporaneidade, já não há mais um lugar fixo para pensamentos dualistas, principalmente nas abordagens do campo da educação. Entende-se que a linguagem perde sua instabilidade quando o texto, imagem e som “[...] sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se” (SANTA-ELLA, 2008). A autora em seu conceito das “linguagens líquidas” na era digital. Vivencia-se uma confraternização de todas as artes que “[...] fluem umas para as outras: artesanato, desenho, pintura, escultura, fotografia, vídeo, instalação e todos os seus híbridos.”

A transiarte se coloca dentro dessa confraternização da arte digital como uma práxis pedagógica, que visa à capacitação e o domínio de softwares ou hardwares como estéticas tecnológicas ou representações do campo artístico que dialoguem com o campo da arte e da educação, em suas práxis pedagógicas de ensino e aprendizagem na cibercultura.

Defende-se uma práxis educativa para EJA, que compreenda as possibilidades criativas e a construção coletiva a partir da popularização do computador, do acesso à internet, das mídias digitais e dos aparelhos moveis, pela apropriação de habilidades da reconfiguração das estéticas tecnológicas que estão por toda parte, como nas publi-

idades, na moda, designs, vinhetas de TV, imagens em movimento, portais, sites, blogs.

De fato, a transiarte ao entrar nas escolas abre possibilidades de uma construção coletiva que parte da vida cotidiana, dos problemas existentes na realidade, permitindo aos educandos sentir-se no mundo e transformar a realidade a sua volta, dando voz aos jovens e adultos trabalhadores no ciberespaço, lugar que para muitos ainda é desconhecido em todos seus níveis de interatividade, mas que aos poucos se torna amigável no contato que se estabelece pelo “interfaceamento” no site www.proejatransiarte.ifg.edu.br, com a produção estética/mundo.

Ao longo de cinco anos com experiências positivas e também negativas dentro das escolas a transiarte lança uma proposta de integração pautada na transdisciplinaridade para educandos criativos e com iniciativa. Moran (2000) fala de um novo perfil de educandos com disposição para buscar, dialogar, cooperar e colaborar, esses são estudantes que certamente estarão exercitando seu potencial para a criação e solução de situações-problemas. E, claro que não estarão fazendo isso só entre eles e seus professores, mas sim na própria rede que se atualiza diariamente num processo incessante de colaboração das pessoas que a tornam viva.

O processo colaborativo se constrói no dialógico, que por definição, significa que a “[...] confrontação e o surgimento de novas ideias, sugestões e críticas não só fazem parte de seu *modus operandi* como são os motores de seu desenvolvimento” (SILVA, 2012). Isso faz do processo colaborativo uma relação criativa baseada em múltiplas interferências.

A base epistemológica de construção coletiva articula-se com a ideia de sujeitos, lugares e saberes articulados para uma dada problemática. Os diálogos entre áreas e componentes curriculares estão fundamentados nas reflexões de Nicolescu (2000), seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento, por meio das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina.

As oficinas de transiarte permitem a qualquer pessoa realizar experimento com cores, luzes, linhas formas, figuras, sons, texturas, animações e hipertextos dando vazão a suas habilidades criativas. Além de incentivar e promover a utilização de softwares para a produção e a manipulação de quaisquer elementos de texto, som e imagem.

Etapas do processo da oficina transiarte: escolarização e aprendizagem Significativa

O Convite aos educadores é uma conversa realizada com a participação de todos os membros da escola para apresentação do projeto, onde se exploram os resultados obtidos as diferentes formas de integrar o currículo, as produções e temas que deram origem às animações do site. Identifica-se o problema e se começa a estabelecer uma “contratualização” (BARBIER, 2007, p. 118): pensar em um “contrato de ação” que se estabelece entre os novos educadores e educandos.

As Situações-Problemas-Desafios configuram-se como segundo passo, em meio a discussão em que alguns sabem mais de um assunto e outros sabem mais de outro. O trabalho da equipe de pesquisa é o de fortalecer no grupo o sentido de produção coletiva e colaborativa para levar uma mensagem que eles querem publicizar para a sociedade. Algo próprio das experiências deles em que suas aprendizagens possam se revelar de modo criativo e ativo. Aos poucos a vergonha vai dando lugar ao trabalho de dois a dois, de três em três no computador para o cadastramento no site do Transiarte, para construção de e-mails, para ler o e-mail, ler notícias ou fazer outro tipo de pesquisa. Há participantes que nunca tiveram um e-mail, nunca conseguiram fazer nada usando a linguagem digital (blog, MSN, pesquisa na net, produzir páginas...). Para muitos estudantes, a roda é lugar onde ninguém precisa ter vergonha do que é, do que se constituiu e do que não sabe, ao contrário: é um espaço para aprender de modo valoroso.

A Criação do roteiro se constitui como terceira etapa, após a escolha do tema ocorre o que o grupo chama de tempestade de ideias. Este é o momento da identificação dos conflitos a serem abordados. Em círculo todos escrevem um roteiro a partir de um tema escolhido, depois todos leem, até chegar a um consenso e construir um único roteiro coletivo. Apenas uma parte do roteiro é concretizada, pois, na execução, pode haver modificações, porém sempre de forma coletiva e aberta, sendo esse um momento de oportunidade para se promover aprendizagem colaborativa e interativa na medida em que é possível pautar os aspectos políticos, críticos culturais e outros.

Criação artística coletiva se apresenta como a quarta etapa, utilizamos o conceito de construção coletiva de Barbier (2007) e Levy (1998), vivenciado na pesquisa-ação do Projeto transiarte. Este concei-

to se apresenta como ideia-força capaz de articular as singularidades, num esforço propiciador da potencialização dos indivíduos, elevando-se ao autêntico processo de humanização e libertação criadoras.

Dentro do processo de criação priorizaram-se ações e a participação coletiva dos sujeitos. No sentido de estabelecer uma práxis pedagógica centrada no diálogo e na promoção da autonomia escolar, segundo Fayga Ostrower (2006), na concepção de criatividade. “O indivíduo cria não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa. O homem só pode crescer como ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”.

Neste sentido o processo de criação ocorre no âmbito da intuição. Toda experiência possível ao indivíduo, também é racional, tratam-se de processos intuitivos que se tornam conscientes na medida em que são expressos e na medida em que damos forma (OSTROWER, 1996).

Para Sílvio Zamboni (2001) raciocínio e intuição estão conectados e funcionam das conexões entre razão e sensibilidade, às vezes estimulando mais um aspecto, às vezes, o outro. Entende-se que a própria consciência nunca é algo acabado ou definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o homem, procurando sobreviver, age. Ao transformar a natureza transforma-se a si mesmo.

A educação é pensada no seu fazer pedagógico e o compromisso político com a formação de sujeitos críticos e reflexivos que, mediante a apropriação do conhecimento, sejam capazes de perceberem-se como sujeitos históricos.

A quinta etapa é o processo de Edição de Imagens. Os *softwares* de manipulação e edição de imagens nos trazem a possibilidade de trabalhar com imagem quase que infinitamente, sejam nas formas, nas cores ou na inserção de elementos, sendo muitos deles adquiridos de forma gratuita e livre na *Internet*.

A realização da animação se dá por um processo de construção/desconstrução constante, desde o roteiro até a montagem. Nesse movimento de montagem, costuram-se, dentro de certa ótica, os fragmentos a serem produzidos, os quais traduzem a percepção dos sujeitos da pesquisa.

Por fim as produções estéticas são postadas no site: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/>, sua interface permite a navegação e a interatividade de qualquer pessoa, que poderá se cadastrar desde que

tenha um *e-mail*, para onde será enviada uma senha e, com isso, devidamente cadastrada, poderá postar e comentar. Esse espaço está aberto não apenas para informações estéticas, mas também como espaço de aprendizagem coletivo no âmbito da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação e a Transarte

A pesquisa-ação surgiu como uma abordagem específica em Ciências Sociais há mais de cinquenta anos. Segundo René Babier (2007, p. 17), a pesquisa-ação foi desenvolvida “[...] notadamente a partir dos Estados Unidos. Em 1986, por ocasião de um colóquio no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)”. Nesse colóquio *no Institut National de Recherche Pédagogique*, os pesquisadores chegaram à seguinte definição do que seria a pesquisa-ação:

Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. (HUGON, SEIBEL, 1988 *apud* BARBIER, 2007, p. 17).

A pesquisa-ação tem sido utilizada nas últimas décadas de diferentes maneiras, a partir de diversas intencionalidades, passando a compor um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas, o que instiga a refletir sobre sua essencialidade epistemológica, bem como sobre suas possibilidades como práxis investigativa.

Segundo Barbier (2007), é difícil compreender os desdobramentos atuais da pesquisa-ação sem voltar a seus fundamentos históricos. Sem se prender excessivamente à fase inicial da pesquisa-ação, destacam-se, em função de seu processo de radicalização epistemológica, dois períodos:

- 1) o período – mais americano – de emergência e de consolidação entre os anos que precedem a Segunda Guerra Mundial e os anos 60;
- 2) o período de radicalização política e existencial, mais europeu e canadense, desde o final dos anos 60 até nossos dias.

Para Babier (2007), nessas duas concepções de pesquisa-ação, a clássica consiste em pensar essa nova metodologia somente como um prolongamento da pesquisa tradicional em Ciências Sociais. No

entanto, a segunda concepção, que seria a mais radical, dá lugar a uma revolução epistemológica ainda a ser amplamente explorada.

Esta investigação de doutorado visa mostrar a pertinência dessa segunda perspectiva, corroborando com Barbier (2007, p. 17) que a pesquisa-ação “[...] expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas”.

A pesquisa-ação conduz a uma nova postura da relação do pesquisador na sociedade, pelo reconhecimento de uma competência em busca de técnicos do social. Em busca de uma mudança na sociedade.

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

A pesquisa-ação, predominantemente existencial em Barbier, funda-se na ação de sujeito coletivo de escuta sensível, comprometido com a transformação humana. O pesquisador assume os riscos de um sujeito ativo e implicado na pesquisa, propondo uma intervenção no recorte da realidade trabalhada.

A implicação do pesquisador, muitas vezes questionada pelas pesquisas tradicionais, faz emergir a importância desse entendimento na pesquisa-ação, pois não há uma relação de distanciamento para melhor julgar com “neutralidade”.

Na pesquisa-ação, o pesquisador interfere a partir da sua inserção nas atividades realizadas, e que em muitas situações o sujeito coletivo toma lugar do sujeito individual na resolução dos problemas postos, em busca de soluções coletivas que, no caso da Transarte, também se dá pelas produções estéticas tecnológicas.

A pesquisa-ação existencial se organiza em torno de dois eixos: a implicação e distanciamento; o mundo e os outros. Reconhece o paradigma da complexibilidade que se “[...] constitui num sistema de relações lógicas entre noções-chave de inteligibilidade da complexibilidade do mundo” (MORIN, 2000).

No projeto PROEJA Transarte, parte-se da complexibilidade do real considerando todas as dimensões do contato com diferentes pro-

fessores das diferentes áreas do conhecimento. Percebe-se a dificuldade diária de ir além dos conteúdos propostos pelo professor, pois os conteúdos a serem transmitidos para os alunos são muitos, no entanto, a relação com o sentido da vida, a doença, a morte, o prazer, a existência humana e sua relação com complexibilidade são negados no ambiente escolar com privilégio para os conhecimentos acadêmicos.

Na Transarte, o ser humano é visto, desse modo, em todas as duas dimensões, dentro de uma totalidade dinâmica, “[...] biológica, social, cultural, psicológica, cósmica e indissociável” (BARBIER, 2007, p. 87). Essa visão se pauta também na transdisciplinaridade como base epistemológica da construção coletiva que se articula com a ideia de sujeitos, lugares e saberes articulados para resolver uma dada problemática.

Para D’Ambrosio (1997), a transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta de respeito mútuo e mesmo de humildade com relação a mitos, religiões e sistemas de explicação e de conhecimentos.

A Transdisciplinaridade compreende que na vida a realidade não é fragmentada, dividida em disciplinas. No entanto, a fragmentação é algo instalado na sociedade e nas escolas em uma estrutura “vencida”, onde as mesmas busca integração por meio de projetos, eixos e temas, o que segundo, Nelson Pretto (2007), torna-se outro problema, já que os mesmo projetos não dão conta de vencer a barreira da fragmentação.

A separação do conhecimento e saberes continua nos próprios domínios já estruturados na organização escolar. Entretanto, a organização da escola ainda não se propõe em seus currículos a pensar em qual “o lugar do homem na natureza” nem “sobre a ação organizada para dar-lhe um sentido”. Na Transarte, esse sentido é fundamental para que os jovens e adultos se percebam como parte da sociedade.

É no diálogo entre áreas e componentes curriculares que a Transarte se percebe como um movimento de integração na EJA. A práxis da Transarte também se fundamenta nas reflexões de Nicolescu (2000), com o mesmo objetivo de compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento, por meio das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina.

A pesquisa-ação pode se afirmar, nesse extremo, como transpessoal e ir além, ao mesmo tempo que as integra, das especificidades teóricas das Ciências Antropossociais e dos diferentes sistemas de sensibilidades e de in-

teligibilidades propostos pelas culturas do mundo. Entrar numa pesquisa-ação sob essa perspectiva obriga-nos a percorrer diversos campos de conhecimento e a falar uma linguagem científica dotada de um certo poliglotismo. A abordagem multirreferencial dos acontecimentos, das situações e das práticas individuais e sociais constitui a maior referência a isso. (ARDOINO, 1993 *apud* BARBIER, 2007, p. 18).

Para Barbier, na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.

A autoformação atua na dimensão do universo ecológico do sujeito, lugar onde interagem as dimensões no plano intelectual de formar-se, instruir-se, despertar e informar-se. É na dialética que o pesquisador se constitui como sujeito de escuta sensível e busca a interpretação e reformulação da constituição de uma linguagem comum. Apoia-se sobre os pontos chave da situação problemática e da construção de um modelo de análise multirreferencial.

Na pesquisa-ação, o pesquisador se assume como um sujeito autônomo, autor de sua prática e discurso. Segundo Jacques Ardoino (1977 *apud* BARBIER, 2007, p. 115), “[...] o processo de autorização tonar-se seu próprio autor”, pois o leva juntamente com outros a formarem, na incompletude, um grupo-sujeito nos quais interagem os conflitos e os imprevistos da vida democrática. Não se trata de produzir mais saber, mas de melhor conhecer a realidade do mundo e de poder interagir nas relações.

Nesse sentido, para Barbier (2007), Franco (2005) e Thiollent (2002), a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade, ela pertence por excelência à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (THIOLLENT, 2002, p. 14). “A pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro, que, nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. (THIOLLENT, 2002, p. 7).

Segundo Franco (2005), com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola. Nesse contexto, o procedimento metodológico utilizado na transarte compreende três fases:

- Identificação do problema e a contratualização – O pesquisador acolhe um grupo que se encontra em luta contra uma serie de dificuldades resultantes da vida cotidiana (analfabetismo, poluição, segregação, fracasso escolar) ou simplesmente da insatisfação em relação ao tipo de vida habitual;
- O planejamento e a realização em espiral – Estabelece-se um diagnóstico abrangendo a lógica interna dos comportamentos do sujeito em situação problemática. A elaboração apoia-se principalmente sobre a escuta sensível do vivido; Interpretação e reformulação em busca da constituição de uma linguagem comum. Apoia-se sobre os pontos chave da situação problemática e sobre a construção de um modelo de análise multirreferencial.
- As técnicas de pesquisa – ação:
 - a) Observação participante predominantemente existencial (OPE), processo onde o observador é aceito pelo grupo, declara-se abertamente, desde o inicio, como observador para efetivar a contratualização.
 - b) Diário de itinerância coletivo, que representa o caderno de inteligência do grupo em direção à realização de seu objetivo.

Considerações finais

Numa pesquisa-ação a teorização, a validação e a publicação dos resultados na compreende um processo onde a teoria decorre da

avaliação permanente da ação; a cada fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão acontecem antes da ação e depois da ação.

A discussão é uma característica do pesquisador coletivo. Toda ação leva em consideração o grupo; O resultado da pesquisa leva a um estabelecimento de modelos dos processos coletivos, conduzindo à realização dos objetivos da ação, quer dizer, à resolução do problema inicial; Uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido.

A partir da observação participante predominantemente existencial, a experiência que o projeto sinaliza, é que é possível pensar em outro modelo educacional que tenha em sua base a abordagem transdisciplinar. Pois além de criar e produzir novos conhecimentos o educando como protagonista de seu processo formativo pode melhor compreender os discursos e produções que o cerca e a cultura tecnológica em suas múltiplas faces. E assim lançar mão das ferramentas do ciberespaço para movimentar em outra relação com o conhecimento que se sustenta na perspectiva da autoria, e co-autoria, permitindo alimentar uma rede de inteligência coletiva.

Os estudos realizados e publicados sobre o Projeto PROEJA-Transiarte nas dissertações de mestrado de Couto (2011), Lemes (2012), Krause (2012), Rodrigues (2009), Silva Filho (2008) e Zim (2010) demonstram que o fazer educativo se altera a partir das mudanças na estratégia pedagógica. O lugar do educador também é alterado no processo de ensino e aprendizagem, como consequência do aspecto dialógico das ações e da própria concepção metodológica baseada na construção coletiva.

Os resultados encontrados nas dissertações citadas indicam que a construção coletiva do currículo em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são reconhecidas como recurso pedagógico mediador das práticas educativas, constitui uma oportunidade de inserção dos sujeitos da EJA para lidar com diferentes linguagens e estéticas no âmbito da cultura digital, atendendo o currículo em suas especificidades e diversidades.

Nesse sentido, as estéticas tecnológicas em seu processo de criação artística coletiva torna-se um elemento de abordagem interdisciplinar das disciplinas no ambiente escolar. Esse processo reconhece as “estratégias pedagógicas” que atuam na fronteira dos “saberes” que esses alunos possuem, ampliando a aquisição de novos conhecimentos e novas experiências.

Segundo o diário de itinerância visual coletivo, a oficina transiarte tem realizado um trabalho de inclusão das tecnologias digitais, na educação de jovens e adultos, ampliando o poder dos alunos de comunicação em diferentes espaços, seja no virtual ou presencial, quebrando a fragmentação, a individualidade das disciplinas e de seus conteúdos dentro de outra cultural didática, a cultura didática do digital.

A arte e a tecnologia aproximam o fazer pedagógico e o sentir, aflorando ainda mais as percepções dos participantes das oficinas Transiarte e contribuindo com o aprimoramento do Projeto, conforme relato dos participantes, que tiveram seus nomes preservados:

Olha, a Transiarte apareceu para gente como um desafio a princípio, mas à medida que a gente foi se envolvendo a gente percebeu que era uma luz no fim do túnel para esse modelo de educação que a gente tem, não digo de educação, mas do ensino na ponta lá na sala de aula mesmo. A Transiarte acabou seduzindo pela possibilidade de você agregar aquele conhecimento, aquele legado da humanidade que a gente traz para discussão pra dentro de sala de aula a outras formas de conhecimento, de praticas que podem e que acrescenta na formação do aluno. A ideia de aliar isso à tecnologia, a aplicações práticas, a outros métodos de fazer conhecimentos, isso é sedutor. (Diário de itinerância coletivo – Professor Joao, 2010).

[...] É a Transiarte é um conhecimento da Internet, e também não só da Internet, como também que você tem conhecimento sobre várias coisas, inclusive do mundo todo, como lidar com as pessoas, por exemplo. Isso é um aprendizado de vida, tipo isso. (Diário de itinerância coletivo – Aluno Manoel, 2008).

[...] Na verdade, as novas tecnologias hoje é uma realidade onde não tem como nós educadores trabalharmos sem utilizar desses mecanismos [...]. (Diário de itinerância coletivo – Professor Messias, 2013).

Ao longo dos anos a cada semestre verifica-se a permanência e a frequência dos alunos na contramão dos dados nacionais e também do Distrito Federal que aponta a evasão dessa modalidade como maior problema da Educação de Jovens e Adultos.

Verifica-se no processo da oficina transiarte, segundo o diário de itinerância visual coletivo do pesquisador que os sujeitos são atores sociais de seu próprio processo, cujo trabalho em grupo reforça as

noções de Stuar Hall (2006) de identidade cultural e pertencimento de uma determinada cultura que permite a configuração dos sujeitos como coletividade.

A partir do reconhecimento de pertencimento de grupo no processo da Oficina Transiarte, as estéticas tecnológicas se mostram como um caminho de manifestação, acesso e inclusão da EJA na cibercultura.

A arte digital possibilita aos sujeitos da pesquisa serem produtores de cultura e não apenas consumidores, sendo o educador nesse processo o mediador de novos processos e novas “situações de ensino e aprendizagem” na EJA.

Os desafios da EJA/PROEJA no Distrito Federal são diversos e não se limitam apenas às decisões governamentais, mas também às práxis educativas internalizadas de uma cultura pedagógica tradicional.

O PROEJA nasce como um programa, mas o modelo pedagógico a ser seguido é construído pela instituição ofertante. Existem experiências de instituições federais em andamento, nas quais muitas estão vinculadas a grupos de pesquisa da pós-graduação de várias universidades no Brasil, como é o caso da Transiarte, que atualmente integra o Programa Observatório da Educação Básica.

No caso do PROEJA-Transiarte, a experiência de pesquisa-ação é interventiva e provoca impacto e mudanças que são analisados ao longo da investigação. A pesquisa-ação visa a mudanças de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos e de discursos.

Cabe ressaltar que o PROEJA, embora seja um programa executado, obrigatoriamente, por toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ainda não se consolidou como modalidade de oferta no Distrito Federal pelas escolas de EJA.

As possibilidades, limites e desafios do PROEJA em relação à integração curricular, práticas e estratégias pedagógicas estão postos para atender um público diferenciado e fomentar a discussão da importância da aproximação dessas duas modalidades da educação básica, a Educação Profissional (EP) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Distrito Federal.

A participação do grupo de pesquisa foi fundamental nas discussões das estratégias de organização para o movimento de reformulação curricular, em meados de 2013, trazendo para o debate à educação profissional. Enquanto a oferta do PROEJA na Secretaria de Educação do Distrito Federal ainda não é uma realidade.

As contribuições deste trabalho pretendem orientar sobre processos de integração curricular pelo reconhecimento da identidade cultural, da condição do sujeito trabalhador e pela inserção da cultura digital na escola na produção da arte digital, além de orientar sobre novas estratégias pedagógicas de aprender e ensinar na cultura digital, em que se utilizam as diversas linguagens existentes que se articulam intensamente a partir da enorme presença das tecnologias digitais, mais especificamente as de informação e comunicação e a da arte digital na cultura escolar.

Referências

- ANGELIM, Maria Luiza. O percurso da pesquisa-ação. In: TELES, Lucio; CASTIONI, Remi; HILÁRIO, Renato. **PROEJA – Transarte: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. Brasília: Verbena, 2012.
- ARANTES, Priscila. Tudo que é sólido, derrete: da estética da forma à estética do fluxo. In: SANTAELLA; ARANTES, Priscila. (Org.). **Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir**. São Paulo: Ed. PUC-SP, 2008. p. 21-53.
- BARBIER, Rene. **A pesquisa ação**. Brasília: Liber, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação **Profissional e Tecnológica. Documento-base do Proeja de nível médio e técnico**. Brasília/DF, 2009.
- CANTAL, Clara Brasileira Riberio. **Preocupações de adolescentes sob a perspectiva do espaço de vida de Kurt Lewin**. 2011. xii, 161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, 2011.
- COUTO, Fausta Porto. **Cultura tecnológica, juventude e educação: representações de jovens e adultos sobre inclusão educacional mediada pelas tecnologias**. 2011. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2011.
- D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRANCO, Amélia. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guarareira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

KRAUSE, Frederico Coelho. **Modelos tridimensionais em biologia e aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio**. 2012. XIII, 186 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2012.

LEMES, Julieta Borges. **O Proeja Transarte na EJA do CEM 03 e na EP do CEP- Ceilândia: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo**. 2012. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2012.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

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

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada**. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

SANTAELLA, Lúcia. A Semiose da arte das mídias, ciência e tecnologia. In: DOMINGUES, Diana (Org.). **Arte, ciência e tecnologia: passado, presente e desafios**. Tradução Flávia Gisele Saretta *et al.* São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

_____; ARANTES, Priscila (Org.). **Estéticas tecnologias: novos modos de sentir**. São Paulo: Ed. PUC-SP, 2008.

PRETTO, Nelson. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho (PT), v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011.

_____; ALVES, Lynn. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer? **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 16, p. 29-35, 2007.

RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2011.

RODRIGUES, Dorisdei Valente. **O Projeto PROEJA/Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em ciberarte**. 2009. 127 f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Cícero. **Arte e tecnologia digital brasileira**. <<http://pt.scribd.com/doc/56378627/Arte-e-Tecnologia-Digital-Brasileira,2011>>.

SILVA FILHO, Pedro Luiz da. **Arte, ciberarte e interatividade: uma experiência na arte de transição na PROEM**. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2008.

SHURSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte: o pensamento pragmata e a estética popular**. Tradução Gisela Domschke. São Paulo: Ed. 34, 1998.

TELES, Lucio. Introdução à Transiarte. In: TELES, Lucio; CASTIONI, Remi; HILÁRIO, Renato. **PROEJA-Transiarte: Construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. Brasília: Verbena, 2012. p. 126-134.

_____. Reconfigurações estéticas virtuais na transiarte. In: MARTINS, Raimundo. **Visualidade e educação/Organizado**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002

ZIM, Aline Stefânia. **Arte, educação e narrativa no PROEJA-TRAN-SIARTE: ensaios e fragmentos**. 2010. 105 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2010.