

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Verônica da Silva Cunha Cavati

**Práticas docentes de educação artística para o desenvolvimento da
participação e diálogo: um estudo com os/as educandos/as do Proeja no
Instituto Federal do Espírito Santo**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**SÃO PAULO
2013**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Verônica da Silva Cunha Cavati

Práticas docentes de educação artística para o desenvolvimento da
participação e diálogo: um estudo com os/as educandos/as do Proeja no
Instituto Federal do Espírito Santo

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, como exigência parcial para a
obtenção do título de Doutora em
Educação: Currículo, sob a orientação da
Profa. Doutora Ana Maria Saul.

**SÃO PAULO
2013**

Banca Examinadora

Dedico esta tese ao nosso Deus Pai Querido,
ao meu pai, José Leão da Cunha (em memória),
à minha família (esposo e filha).

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que contribuíram para a realização desta tese.

Dentre as quais agradeço especialmente:

à minha orientadora, Profa.Dra. Ana Maria Saul;

aos componentes da Banca Examinadora, Profas.Dras. Branca Jurema Ponce, Denise Regina Costa Aguiar, Ivani Catarina Arantes Fazenda e Silvana Lemos;

ao Prof. Dr. Alexandre Mate, pela sua colaboração no exame de qualificação;

às educandas e aos educandos do primeiro módulo do curso Técnico de Segurança do Trabalho do Proeja no Ifes que participaram desta pesquisa;

aos/às meus/minhas queridos/as professores/as do curso de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP);

às queridas superamigas Sonia Neiva, Edna Reis, Luciana Lima Batista, Mariluz Sartori, Ediléa Felix e Daiane dos Santos,que me ajudaram com ideias, questionamentos acerca deste estudo -, essas heroínas que fizeram parte da casa das sete mulheres -, pessoas com quem convivi durante os dois anos de muitas pesquisas em São Paulo,em 2009 e 2010,compartilhando as nossas dores, angústias, inseguranças, desafios e limites,mas também alegrias, com muita solidariedade, carinho, amor e respeito vivenciados entre nós;

à minha querida amiga, Nilda da Silva Pereira, pela sua dedicação, carinho, atenção em colaborar com ideias e orientações para a realização desta tese;

a Arnor da Silva Ribeiro pelo carinho e dedicação, que também contribuiu para a realização deste trabalho;

ao meu amigo Francisco Josivan que também muito ajudou, com suas ideias;

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (Capes),do curso de Pós-Graduação do Ifes;

aos colegas da nossa Coordenadoria de Códigos e Linguagem pelo apoio;

à minha amiga e professora de artes, Irinéia Santos da Silva, de São Paulo,pelo carinho, solidariedade e contribuições;

à Coordenadoria de Códigos e Linguagem do Ifes no campus de Vitória;

aos meus colegas da cátedra e das orientações coletivas,pelas suas contribuições e orientações desta tese;

à minha amiga e secretária que cuidou da minha família para a realização deste trabalho, com dedicação, carinho e amor, Maria Lúcia Camilo Machado;

à minha família -mãe querida, Maria José da Silva Cunha, irmãs e irmãos que muito me apoiaram e incentivaram na realização desta tese.

Pelo carinho, apoio, competência e comprometimento que sempre dedicaram para que realizássemos a tese, estendo meus agradecimentos aos seguintes integrantes do Ifes: Dênio Rebello Arantes; Altair Luiz Peterlle; Jadir José Pella; Ricardo Paiva; Danilo Abdalla Guimarães; Alexandre Rodrigues Machado; Maria José Resende Ferreira, pela ela sua dedicação, carinho; Elieser Toretta Zen; Reginaldo Flecha Nunes; e José Candido Rifan Sueth pela atenção e apoio para a realização de nossa pesquisa.

“NUNCA deixe que lhe digam
Que não vale a pena acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança.”
(VENTURINI; RUSSO, 2003)

Flávio Venturini e Renato Russo

RESUMO

CAVATI, V. S. C. **Práticas docentes de educação artística para o desenvolvimento da participação e diálogo**: um estudo com educandos e educandas do PROEJA, no Instituto Federal do Espírito Santo. 2013. 143 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

Esta tese investigou a contribuição de jogos teatrais como prática educativa no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (também denominado Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes). Os embasamentos teóricos da pesquisa fundamentaram-se em obras de Paulo Freire e Augusto Boal, sobretudo, *Pedagogia do oprimido* (1968) de Freire e *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (1975) de Boal. Como procedimento metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa direcionada pela pesquisa participante, que prioriza o sujeito em sua relação com o objeto e os diferentes pontos de vista dos participantes. A pesquisa foi realizada com 25 educandas e educandos do PROEJA. As atividades foram desenvolvidas na sala de artes do Ifes, por meio de exercícios e jogos de imagem que fazem parte do Teatro do Oprimido. Os resultados mostraram que os jogos teatrais são um caminho importante para a participação e o diálogo. Trata-se de um meio de desenvolvimento de expressão, de troca de apreensões da vida, vivenciado por todas e todos da comunidade. Entre os educandos e educandas constatou-se o desenvolvimento da expressão corporal, a instalação e ampliação da relação dialógica, a percepção de si e do outro e ficou nítida a preocupação de coletivamente buscarem soluções para os problemas vivenciados. Essa pesquisa acrescenta conhecimentos à área de estudos sobre o currículo, em uma perspectiva crítica, apresentando a possibilidade de construir novas práticas docentes, na interface com práticas da educação artística.

Palavras-chave: Arte, Educação, Currículo, Pedagogia do Oprimido.

ABSTRACT

CAVATI, V. S. C. **Teaching practices of arts education for the development of the participation and dialogue:** a study with *educandos/as* of the Proeja at the Espírito Santo Federal Institute. 2013. 143 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

This thesis investigated the contribution of theater games as educational practice in the National Programme for Integration of Professional Education with the Basic Education in Terms of Education for Youths and Adults (Proeja) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo (also called Espírito Santo Federal Institute - Ifes). The theoretical emplacements of the research were based on works of Paulo Freire and Augusto Boal. In that sense, the books ***Pedagogy of the oppressed*** (1968, Brazil), by Freire, and ***Theater of the oppressed and other poetic policies*** (1975, Brazil), by Boal, were special. As methodological procedure, we opted for a qualitative approach directed by the participant research, which prioritizes the subject in his relationship with the object and the different viewpoints of the participant women and participant men. The research was conducted with 25 students (*educandas* and *educandos*) from the Proeja. The activities were developed in the art room of the Ifes, through exercises and image games that are from the Theater of the Oppressed. The results showed that the theater games are an important way for participation and dialogue. It is a means of developing speech, of seizures exchange of life experienced by all the community. Between *educandas* and *educandos* it was observed the development of body expression, installation and expansion of dialogical relationship, perception of self and other and was clear the concern together to seek solutions to the problems experienced. The research adds knowledge to the field of study about the curriculum, in a critical perspective, presenting the possibility of building new teaching practices at the interface with practices of arts education.

Keywords: Art, Education, Curriculum, Pedagogy of the Oppressed.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NO IFES.....	17
1.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	17
1.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESPÍRITO SANTO	22
1.2.1 Escola de Aprendizes Artífices: onde tudo começou	23
1.2.2 Escola Técnica de Vitória <i>versus</i> Escola Técnica Federal do Espírito Santo	24
1.2.3 Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo	30
1.2.4 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	31
CAPÍTULO II – O PROEJA NO IFES	37
CAPÍTULO III – JOGOS TEATRAIS NO PROEJA/IFES: UM ESTÍMULO À PARTICIPAÇÃO E AO DIÁLOGO	53
3.1 OS EXERCÍCIOS E OS JOGOS TEATRAIS	58
3.1.1 Dinâmica da sensibilização: liberação das amarras	58
3.1.2 Dinâmica da expressão: o corpo fala	66
3.2 OS JOGOS DE IMAGEM: A REALIDADE DAS IMAGENS	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104

ANEXOS.....	117
1 O IFES	117
2 EXERCÍCIOS E JOGOS DO TEATRO DO OPRIMIDO DE AUGUSTO BOAL: OS JOGOS TEATRAIS NA PESQUISA DE CAMPO NA SALA DE ARTES DO IFES COM EDUCANDOS E EDUCANDAS DO PROEJA	118
2.1 EXERCÍCIOS DE NÃO-MECANIZAÇÃO	118
2.2 EXERCÍCIOS MUSCULARES	120
2.3 EXERCÍCIO DE MEMÓRIA	120
2.4 EXERCÍCIOS GERAIS	121
2.5 JOGOS	126
3 A REALIDADE DAS IMAGENS: RESPONDENDO À PERGUNTA “QUEM SOU EU?”	132
4 A REALIDADE DAS IMAGENS: RESPONDENDO À PERGUNTA “ONDE VIVO”?	135
5 DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006	141

INTRODUÇÃO

Trabalhando como arte-educadora, desde 2000, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – também denominado Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – participei, junto com meus colegas educadores e educadoras, do desafio de implantar na instituição o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).¹

As redes federais foram instadas a oferecer vagas a jovens e adultos, no âmbito da compreensão de ensino proposto e praticado no Instituto Federal que visa à formação profissional de qualidade, contemplando, dessa forma, a elevação da escolaridade com a profissionalização. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem o sentido de contribuir para a integração sociolaboral das pessoas que foram cerceadas do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

A presença marcante desses estudantes da EJA vem desafiando a todos no Ifes, principalmente professores e professoras que almejam uma proposta pedagógica que contemple formação humana e profissional, superando uma indefinição a respeito de qual seria a melhor opção para a nossa realidade. Esses desafios nos levaram a permanentes discussões, tanto dos profissionais da área técnica como os da área de humanas, em torno de um projeto para os educandos do PROEJA na instituição.

Em 2006, no segundo semestre, fui convidada pela Coordenadoria de Códigos e Linguagens (Colin), da qual faço parte, para lecionar no PROEJA. A proposta de artes no Ifes é trabalhar história da arte e, paralelamente, oferecer oficinas

¹ Em 24 de junho de 2005, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva cria, por meio do Decreto n. 5.478 (BRASIL), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Em 2006, é publicado o Decreto n. 5.840 (BRASIL, 2006), que revogou o 5.478/2005, tendo uma abrangência maior. Por meio do 5.840, instituiu-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantendo-se a mesma sigla: PROEJA.

de artes, que são opcionais: artes plásticas, música, canto e teatro. No meu caso, teatro.

São muitos os obstáculos que os educadores e educadoras do PROEJA enfrentam. Dentre eles, destacam-se a não permanência dos sujeitos da EJA no Ifes e a concepção conservadora de formação educacional na instituição. É um desafio constante desenvolver uma educação, na qual os educandos possam fazer uma leitura crítica da realidade em que vivem, e ter, no horizonte, a perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Isso implica mudança de pensar e fazer um ensino-aprendizagem coletivo, com participação dos educandos e das educandas com os demais profissionais do Instituto. Com a intenção de concretizar essa nova forma de ensino-aprendizagem, nas aulas de arte, comecei a buscar meios para estimular a participação e o diálogo desses educandos da EJA no Ifes.

Durante a convivência com os educandos do PROEJA, observei que eles vivenciam e sofrem preconceitos na instituição, como falta de voz ativa, sentimento de inferioridade, dificuldades de aprendizagem, preponderantemente, por falta de conhecimentos que deveriam ter adquirido nas etapas escolares anteriores. Desenvolvem-se práticas pedagógicas ineficazes, autoritárias e conservadoras. Os educandos do PROEJA são vistos pelos docentes do Ifes como intelectualmente incapazes, principalmente pelas condições precárias com que essas pessoas são incluídas na instituição.

Possivelmente, essa visão que os professores têm desses educandos seja devida à imagem que se tem dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia expressa na credibilidade e experiência na formação de jovens trabalhadores, disseminada na sociedade. Devido a esse vislumbre da possibilidade empregatícia, à gratuidade de um ensino de qualidade e ao renome do Ifes, muitos são os jovens que pleiteiam as poucas vagas oferecidas, a cada semestre na instituição.

Os jovens que conseguem êxito nesse processo vêm de setores com melhores condições socioeconômicas. Orgulham-se do seu feito e possuem grande amor pela escola, que não só oferece oportunidade para uma formação técnica, mas

também oportuniza uma aproximação com as artes. Embora o Ifes justifique a presença da arte pelo discurso das grandes empresas que procuram profissionais que, além de terem conhecimento técnico, sejam criativos, flexíveis, dispostos a enfrentar desafios e a ser solidários, verifica-se uma grande contradição entre a teoria e a prática.

Os educandos que ingressam no Ifes provêm de escolas particulares. São oriundos de classe média e possuem aquilo que eles chamam de base, os conhecimentos necessários para o bom desempenho, ao longo do curso. Na sua maioria, são aqueles que preservam “o bom gosto” no campo das artes, da ciência, além de ter acesso a teatro, cinema, concerto de ópera, etc. Concomitantemente, a instituição oferece vagas em alguns cursos para educandos do PROEJA.

Trabalhando no PROEJA, durante três anos, pude observar que em atividades, nas quais eram utilizados os jogos teatrais de Augusto Boal,² os educandos mostravam maior envolvimento, participavam, conseguiam expressar o seu pensamento, sentimentos, suas inquietações, mostrar as suas produções e chegavam a fazer críticas a determinadas situações. Parece que perderam o medo de falar.

Isso pode ser exemplificado com o relato de um educando do PROEJA, do curso Técnico de Segurança do Trabalho, um senhor de 45 anos de idade, que pediu a palavra pela primeira vez. Emocionado, com lágrimas nos olhos, e nervoso, manifestou: “Eu gostei desse teatro, e eu não sabia que isso era teatro. Vejo nesse teatro a melhor forma de contar a minha e a sua história. Esse que vocês acabaram de ver sou eu, e essa, ah!... (chorando), essa é a minha história”.

². Augusto Boal estudou na Columbia University School of the Arts, nos Estados Unidos, onde foi aluno do dramaturgo John Gassner. Durante o exílio, de 1971 a 1986, Boal desenvolveu experiências teatrais em diversos países. Ele lecionou na Sorbonne, sempre difundindo a arte a serviço da vida. Como um andarilho, ele criou, criou e organizou sistematizando os fundamentos teóricos e metodológicos do Teatro do Oprimido. Foi assim que Boal se tornou mundialmente conhecido. Ele defendeu a ideia de que teoria e prática caminham juntas. “[...] Só aprende quem ensina” (ROVAL; AYER, 2008, p.10). Boal faleceu no dia 2 de maio de 2009, aos 78 anos de idade.

Essa experiência levou-me a perceber a necessidade de mudança e introduzir, no espaço Ifes, novas formas de participação e de diálogo, novas formas de linguagem participativas que estimulassem o aprendizado e propusessem soluções dos problemas vivenciados pelos educandos.

Os jogos teatrais visam estimular a participação, pois possibilitam a realização da representação teatral por meio das dinâmicas de grupos, de sensibilização, relaxamento, jogos de imagem e expressão corporal. E, ainda, criam espaços de reflexão e ação como ponto de partida para as inquietações dos educandos do PROEJA do Ifes para expor ideias, identificar problemas, propor soluções, incluindo aspectos lúdicos, estéticos e visuais.

Diante das reflexões e observações oriundas de minha prática, enquanto professora de artes, surgiu o interesse de investigar *as possíveis contribuições dos jogos teatrais na formação humana e profissional dos/as educandos/as que fazem parte do PROEJA no Ifes*.

Como um trabalho que visa à libertação, a proposta de Boal, de acordo com o autor, teve grande aproximação com a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire³. Ainda, diante desse desafio educacional de trabalhar na formação de educandos, na perspectiva libertadora, não pude deixar de buscar em Paulo Freire, reconhecido como um dos maiores educadores do século XX,⁴ fundamentos que contribuíssem para o meu estudo e para a minha prática.

³ Paulo Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, em Pernambuco. Por empenhar-se a favor dos/as oprimidos/as, tornou-se uma inspiração para muitos/as educadores/as, destacando-se principalmente na América Latina e na África. Pela sua dedicação e luta em prol da causa dos oprimidos, sofreu perseguição do regime militar no Brasil, de 1964 a 1985. Durante esse período, ele foi preso e precisou se exilar. Regressou ao Brasil em 1979, depois da promulgação da lei da anistia ainda durante a ditadura militar. No Brasil, a partir desse retorno, foi professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), secretário de Educação do Município de São Paulo, na gestão de Luísa Erundina, eleita prefeita pelo Partido dos Trabalhadores (PT), além de ter realizado conferências, seminários por todo o Brasil e em outros países. Faleceu em São Paulo no dia 2 de maio de 1997. Desejou ser recordado como aquele que tentou aprender e amar.

⁴ Paulo Freire [...] é reconhecido como um dos pensadores mais importantes da história da pedagogia, em todo o mundo, por ser autor de uma pedagogia crítica que tem compromissos com a libertação das classes oprimidas, mediante um trabalho de conscientização. Embora seja conhecido como sendo o criador de um 'método de alfabetização de adultos', a sua obra tem contribuições que se estendem para todo o campo da educação. (SAUL; SILVA, p.3, 2011).

Para aprofundar meus estudos na pedagogia de Paulo Freire, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e participei da Cátedra Paulo Freire, que me proporcionou estudos das obras de Freire, em especial, *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia* e *Educação como Prática da Liberdade*.

Boal e Freire têm algo em comum.

Há, porém, um aspecto central que aproxima o método do Teatro do Oprimido à educação para a libertação: o reconhecimento de que todas as relações humanas deveriam ser de natureza dialógica, e que é só a partir desta relação que há a possibilidade de transformação social. Ademais, assim como a prática educativa na perspectiva freireana é para a libertação dos oprimidos, é também o horizonte do Teatro do Oprimido (PEDROSO, 2006, f.18).

O objetivo central dessa tese de Doutorado foi pesquisar e aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento de uma proposta de trabalho, utilizando os jogos teatrais junto aos educandos e às educandas do PROEJA do Ifes, verificando as suas contribuições e limites para uma prática educativa mais democrática, dialógica, participativa e solidária.

No primeiro capítulo da tese, são tecidas algumas considerações acerca da trajetória da educação profissional no Brasil e no Ifes. É apresentado um breve histórico do Ifes, passando por várias denominações, que vai desde a Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

O capítulo segundo trata do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo e do projeto político-pedagógico do curso Técnico de Segurança do Trabalho.

No terceiro capítulo, se discute o percurso metodológico, relata-se a experiência com os jogos teatrais realizados com os/as educandos/as do Proeja no curso Técnico de Segurança de Trabalho, no Campus de Vitória no Ifes. E, por fim são analisadas as respostas dadas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Nas considerações finais, é evidenciada a contribuição dos jogos teatrais como prática dialógica, participativa e democrática.

Acrescentam-se ao texto as referências bibliográficas, anexos (mapa do Ifes, exercícios e jogos teatrais que foram usadas na sala de aula com os educandos do PROEJA no Ifes/Campus Vitória. Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006 e o termo de consentimento livre e esclarecido).

CAPÍTULO I- UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NO IFES

Para se entender a presença da educação profissional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no século XXI, é importante analisar, num breve histórico, os aspectos do processo educacional e sua construção, ao longo desse período. Nesse capítulo se apresentará a história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo ou Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), em consonância com a conjuntura sociopolítica, econômica e educacional do Brasil.

1.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

De início, destaca-se um quadro político nacional a serviço da elite brasileira, em sintonia com os mandos e desmandos do Estado Nacional.

Demarcadas pela produção agrícola predominantemente monocultora, as relações de produção no período colonial brasileiro (1530-1822) se estruturaram pela força do trabalho escravo dos povos indígenas, em menor escala, e do negro africano, em grande escala. Os negros e os índios na condição de escravos não podiam frequentar nenhum processo de ensino oficial.⁵ Caberia aos homens e mulheres livres participar do ensino profissionalizante.

Como o Brasil tinha pouca mão de obra para as diversas ocupações e havia necessidade de implantar o ensino de variados ofícios, Portugal enviou crianças e adolescentes pobres e órfãos e outros socialmente excluídos para aprender os ofícios, aqui no Brasil.

Os espaços de ensino e trabalho se davam no interior dos arsenais militares e da marinha, onde os “desvalidos” eram

⁵ Não se pode deixar de salientar que os jesuítas no Brasil (1549-1759) difundiram, durante seus processos de catequização do povo indígena, por necessidade material e de maneira assistemática, o ensino de ofícios manuais como construção de igrejas, confecção de instrumentos, anzóis, facas etc.

internados e postos a trabalhar por alguns anos até se tornarem livres e escolher onde, como e para quem trabalhar. Posteriormente, o ensino e aprendizagem de ofícios e o trabalho passam a se dar no interior dos estabelecimentos industriais, as chamadas Escolas de Fábrica, que serviram de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a se instalar no Brasil tempos depois (CANALI, 2009, p.4).

Esse procedimento da colônia atingiu obviamente os homens ditos livres, que eram socialmente excluídos, os menos favorecidos economicamente, os miseráveis, crianças e adolescentes órfãos, abandonados, desvalidos que eram encaminhados pelo Poder Judiciário ou pelas Santas Casas de Misericórdia para serem internados nos arsenais militares ou obrigados a trabalhar como artífices.

Vale salientar que, nos primeiros séculos, o extrativismo, o desenvolvimento agrícola, cujo sustentáculo era a escravidão, impediram investimentos na formação profissional. As corporações de ofício⁶ no Brasil não tiveram sucesso.

Esse modo de produção [escravista] não exigia pessoal qualificado, de modo que não havia grandes preocupações com a educação das classes trabalhadoras (índios e escravos) em função da tarefa que lhes cabia – lavoura ou atividade mineradora (MOURA, 2007a, p.1).

O Brasil colonial, por muito tempo, foi “o espaço natural lucrativo” de Portugal. Esse entendimento não permitia que a Coroa Portuguesa elaborasse para a colônia planos de industrialização, e segundo Canali “[...] muitos dos que existiam em vários ramos de atividades (fundições, oficinas de ourives e tipografias) foram fechados, provocando a destruição da estrutura industrial existente” (2009, p.4). Só em 1808, com a vinda de Dom João VI para o Brasil, é autorizada a criação de indústrias na colônia. A partir daí, pode-se detectar um processo de aceitação e criação da educação profissional (EP).

⁶ As corporações de ofícios surgiram na Idade Média, a partir do século XII. Essas oficinas regulavam os ofícios na cidade (pedreiro, carpinteiro, construtores etc.). Um homem só podia trabalhar em determinada profissão, se pertencesse a uma corporação específica do seu ofício.

Os primeiros indícios das origens da EP surgem no século XIX, em 1809, com um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas (Parecer nº 16/99-CNE/CEB [Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica]). Ainda no século XIX, foram criadas outras sociedades civis destinadas a *dar amparo a crianças órfãs e abandonadas*, possibilitando-lhes instrução teórico-prática e iniciando-as no ensino industrial.

Portanto, a EP origina-se predominantemente na sociedade civil e com objetivos assistencialistas, para que seus destinatários se afastassem de ações na contraordem dos bons costumes (MOURA, 2007a, p.1-2).

A Constituição de 1824 apresentou irrisórios avanços para a educação profissional, acarretando para o ensino resultados insatisfatórios. O maior foco dado à educação foi a criação das universidades para atender aos jovens da elite que deixavam o Brasil para estudar na Europa.

Em 1889, o Brasil tinha 14 milhões de habitantes, 636 fábricas e 54 mil trabalhadores. Em 1906, o presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro, criou no estado do Rio de Janeiro três escolas profissionais de ensino de ofícios em Campos dos Goytacazes, Petrópolis, Niterói e uma de aprendizagem agrícola em Paraíba do Sul.

O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil pelas seguintes ações:

- Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.
- A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.
- Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906:

“A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”(BRASIL, [s.d.], p.2).

Na Constituição brasileira de 1891, também não se observam grandes avanços no campo da educação profissional e nem de uma educação nacional voltada à população brasileira. A coesão nacional era necessária aos anseios da República que estava se instaurando e, ao mesmo tempo, se consolidando, mas a educação na Primeira República (1889-1930) não possibilitou à população pobre brasileira significativo acesso ao ensino formal. As pessoas de melhor condição financeira frequentavam as escolas privadas, enquanto a maioria da população pobre trabalhava na zona rural.

Assim, o caráter assistencialista da educação brasileira profissional adentra o período da Primeira República, pois não houve nas primeiras décadas uma política educacional que sistematizasse ou regulamentasse esse tipo de ensino. “No entanto, na prática, tinha-se um destino educacional traçado para as classes dominantes — a escola secundária e a superior — e outro para os trabalhadores — a escola primária e a profissional” (CANALI, 2009, p.6).

Em 1909, no contexto dessa realidade, criaram-se as Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs). A formação profissional oferecida por essas instituições destinava-se aos pobres. Essas escolas eram assistencialistas e ensinavam a fazer artesanatos, um conteúdo mínimo para mantê-los ocupados e não perturbar a ordem social. No entanto, mesclados ao assistencialismo havia alguns desejos de modernização do país. Era necessário preparar operários/as para a industrialização no Brasil.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e o surgimento do Conselho Nacional de Educação, em 1931, volta-se atenção maior para a educação em geral.

Por outro lado, um grupo de educadores brasileiros lutava por uma nova educação, cujo movimento se denominava Escola Nova. Em 1932, o educador Fernando de Azevedo redigiu e 25 intelectuais assinaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que visava à reconstrução educacional no Brasil

pós-movimento político de 1930. No documento dos pioneiros, o Estado deveria elaborar um plano educacional na perspectiva de uma escola pública, única, laica, gratuita, obrigatória e de coeducação. Assim, o fundamento da educação nova se voltava para os estudos científicos, pesquisa e experimentos. A escola deveria valorizar a espontaneidade, as escolhas, satisfazendo as necessidades apresentadas pelos educandos.

Na década de 1930, período em que o mercado internacional entra em crise, com quedas bruscas na economia mundial, o governo brasileiro continua com o projeto de empreendimento agrícola e inicia o processo de industrialização do país. Havia um interesse de fortalecimento da burguesia industrial. Dessa forma, aos poucos, objetivava-se substituir as oligarquias cafeeiras e pôr fim à estrutura produtiva agrícola para fins de exportação.

Nasce o modelo de substituição de importações para atender aos interesses e necessidades das elites locais, pois se destinava a produzir os bens de consumo por elas demandados, cuja produção foi reduzida nas economias hegemônicas em função dos interesses bélicos (MOURA, 2007a, p.2-3).

O modelo industrial nascente, preconizado pela classe dominante e governo, exigiria investimento em mão de obra para operacionalizar os meios da nova produção. Nesse contexto, na década de 40, acontecem as reformas educacionais de Capanema. A pasta da Educação e Saúde, administrada pelo ministro Gustavo Capanema, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e regulamenta o ensino industrial, secundário e comercial.

A Reforma Capanema estruturou a educação brasileira, denominada regular, em dois níveis: a educação básica e a superior; fez o ajuste entre as propostas pedagógicas existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores, segundo as mudanças que ocorriam no mundo do trabalho. No bojo da Reforma Capanema de 1942, foram incluídos [...] cursos profissionalizantes para atender a diversos ramos profissionais demandados pelo desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, por isso, escolas e cursos começam a se multiplicar com essa finalidade sem que a conclusão desses cursos habilitasse para o ingresso no ensino superior (CANALI, 2009, p.9).

As reformas de Capanema estabeleceram social e educacionalmente uma divisão: de um lado, ensino primário e ginásial nos colégios e curso superior

universitário frequentado pela elite brasileira e, do outro, curso profissionalizante voltado à classe popular. O Estado fez parcerias com os empresários para a realização do ensino profissionalizante. Os jovens ricos frequentavam a escola secundária, aprendiam ciências e humanidades para ingressar na universidade.

1.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESPÍRITO SANTO



“Segundo prédio da EAA, na r. Presidente Pedreira [Vitória, ES], em 1917”
(SUETH; MELLO; et al., 2009, p.45)

Fonte: Botechia, Rogério V. (arquivo pessoal).⁷

É no contexto desse panorama nacional que a Escola de Aprendizes Artífices, entre os anos de 1910-1942, era relevante para prover a demanda industrial. No Estado do Espírito Santo, a primeira unidade da EAA foi inaugurada em 24 de fevereiro de 1910, com 133 educandos. O diretor era o filho do Barão de Monjardim, José Francisco Monjardim. Eram ofertadas oficinas de carpintaria e marcenaria, alfaiataria, ferraria, fundição e eletricidade.

⁷ Foto escaneada do livro *A trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal*, p. 45.

Os primeiros educandos da Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo não fugiam ao perfil pré-estabelecido nacionalmente. Eram crianças e adolescentes pobres, aleatoriamente escolhidos, que frequentavam, na instituição, a escola primária, o curso de desenho geométrico e industrial, paralelamente a uma das oficinas citadas anteriormente. Educados por uma orientação pedagógica de escolas alemãs e norte-americanas, as crianças e os adolescentes apresentavam seus trabalhos e os vendiam, ao término de cada ano. A importância arrecadada era partilhada com os estudantes, para reduzir o número de evasão crescente, consequência da empregabilidade dos estudantes que ingressavam na EAA.

1.2.1 Escola de Aprendizes Artífices: onde tudo começou

Mediante o Decreto 19.402, de 1930, as EAAs passam a ser vinculadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Em face da Lei 378, de 1937, a EAA foi chamada de Liceu Industrial de Vitória e, posteriormente, por intermédio do Decreto-Lei 4.127, de 1942, de Escola Técnica de Vitória (ETV), com vistas a um ensino voltado para atendimento às demandas da indústria.

Criadas em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices encontram-se, naquele início do século XX, num contexto em que se debatia a necessidade do ensino profissional como iniciativa voltada à preparação para o trabalho, a fim de evitar, “nos segmentos mais pobres, a ociosidade, a desordem pública, sobretudo devido à influência dos ‘agitadores’ – referência aos anarco-sindicalistas [*sic!*]”. Paralelamente, também, argumentava-se sobre a importância de adequar o Brasil ao progresso que, em outras nações, se devia ao desenvolvimento industrial (SUETH; MELLO; et al., 2009, p. 49).

A EAA, à época, tinha uma atitude correcional, assistencialista e militar, no intuito de acolher os “despossuídos”, “os marginalizados”, enfim, de “recuperar o menor carente”, vítima social entre tantos outros oprimidos. Nesse sentido, o professor Dante Henrique Moura (2007b, p.6) explica que

[...] em 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha, [...] criou as Escolas de Aprendizes Artífices e instalou dezenove delas em 1910 nas várias unidades da Federação [...] destinadas ‘aos

pobres e humildes' [...] ensino agrícola para capacitar 'chefes de cultura, administradores e capatazes (MOURA, 2007b, p.6).

Tudo sob a ótica de “corrigir”, assistir os meninos excluídos, afastar esse “perigo” da sociedade e ensinar a formação de empregados que servissem eficientemente às oligarquias rurais, que predominavam paralelamente aos primeiros passos da burguesia urbana industrial. Era uma escola segregadora, opressora e, ao mesmo tempo, se iniciava a estruturação de um modelo ideológico de educação profissional.

Observa-se claramente o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da EP no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria” (MOURA, 2007b, p.6-7).

Para tanto, em suas acomodações, havia gabinetes para atender às necessidades dos educandos, tais como dormitórios, banheiros, refeitórios, enfermarias, assistência médica e dentária. Além desse complexo, os aprendizes dispunham de salas de aula, laboratórios de física, química e história natural, salas de desenho, auditório e pavilhões de oficinas. Era uma instituição de ensino em regime de internato, externato e semi-internato. Os conteúdos do ensino deveriam ser seguidos sem questionamento ou possibilidades de flexibilidade. As regras autoritariamente impostas deveriam ser obedecidas pelos educandos e educadores. Obedecendo a um padrão elitista, as Escolas de Aprendizes Artífices exigiam regras e assiduidades no aprendizado dos conteúdos que deveriam ser sistematicamente observados. Se os educandos não cumprissem, poderiam ser expulsos das instituições.

1.2.2 Escola Técnica de Vitória *versus* Escola Técnica Federal do Espírito Santo

No início da década de 1930, foi construída a sede da ETV, inaugurada em 1942. Seu público-alvo eram os chamados “meninos-problema”, provenientes de reformatórios da capital capixaba. Ainda acolhia os meninos do interior que se destacavam em suas escolas. Naquele período, a escola contava com um

corpo discente heterogêneo, com “personalidades”, “vontades”, buscas e sonhos diversificados.

Na ETV (1942-1965), os estudantes dispunham de boa infraestrutura no que concerne à sua formação técnica de excelência, em cursos de marcenaria, alfaiataria, artes do couro, mecânica de máquinas, tipografia, encadernação e serralheria. Esses cursos ainda não tinham sido reconhecidos como cursos técnicos e sim como de formação de operários e trabalhadores para satisfazer ao mercado e assistir os desfavorecidos. Em virtude de a formação não se caracterizar, nessa escola, como conclusão dos estudos das séries primárias, os educandos que dela saíam não podiam ingressar automaticamente no curso ginasial.



“Alunos à frente da Oficina de Artes do Couro, [...] no início da década de 1950”
(SUETH; MELLO; et al., 2009, p.66)

Fonte: Ifes.

O Estado do Espírito Santo atravessou momentos muito difíceis entre 1942 e 1965. Os anos finais do Estado Novo ocorreram simultaneamente aos da participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Começaram em Vitória as perseguições aos imigrantes ou a seus descendentes, cujos países de origem fossem nações do Eixo e, portanto, inimigas do Brasil. Foi assim que a atual fábrica de Chocolates Garoto S.A., que então se chamava H. Meyerfreund & Cia. passou por intervenção federal, tendo sido preso seu proprietário, o

imigrante alemão Henrique Meyerfreund. Em consequência disso, sob os efeitos da guerra, houve racionamento de gasolina e de trigo.

Os reveses da guerra e da postura militar adotada, a rigidez e disciplina impostas desse período não impediram que a ETV se tornasse uma escola profissionalizante, visando à formação de jovens capacitados para o meio industrial. Nos anos 40, a escola se ocupou em montar aviões de pequeno porte para serem usados em bases de abrigo para vigiar a costa capixaba, durante a Segunda Guerra Mundial.

Com a Portaria Ministerial 239, de 3 de setembro de 1965, a ETV passou a ser designada como Escola Técnica Federal do Espírito Santo (Etfes), na época da ditadura militar (1964-1985). Essa denominação permaneceu até 1999, quando se deu o processo de elevação dos cursos existentes aos cursos nas modalidades de aprendizagem industrial, ginásio industrial e à educação especial, destinados àqueles que já haviam concluído o clássico e o científico.⁸

A história do que hoje se chama Ifes não se fez apenas por meio de nomenclaturas de cursos, designações, mudanças de nomes. A construção sociopolítica do instituto tem o componente básico das reivindicações e do exercício da cidadania. Em 1944, surgiu o Grêmio Rui Barbosa que atua até hoje na instituição. A missão da entidade, dentre outras, é realizar encontros e reuniões para questionar a qualidade do ensino, promover eventos culturais, artísticos e atléticos, propor viagens de intercâmbio e produzir informativos (jornais, revistas, rádio). Tudo isso se insere num quadro de amplas ações políticas.

Os educandos do Instituto Federal do Espírito Santo reforçaram sua organização na União Nacional dos Estudantes Técnicos Industriais (Uneti), lutando por um ensino democrático e pelo fim da ditadura. A partir de 1964, com estudantes e educadores impedidos de se reunir para discutir questões

⁸ “A Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4.244, de 09 de abril de 1942 [Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942] conhecida como a Reforma Capanema, reorganizou o ensino secundário em todo o território brasileiro, dividindo-o em dois ciclos: o primeiro chamado Ginásio, com a duração de quatro anos e o segundo, com a denominação Colégio, com três anos de duração. Este último oferecia aos estudantes duas opções: Clássico, voltado mais para as letras e humanidades e o Científico voltado mais para a Matemática e as Ciências” (RIBEIRO, 2006, p.1868).

educacionais e políticas, a direção da Escola Técnica Federal do Espírito Santo, chefiada por Mauro Borges, teve a ideia de realizar jogos nacionais das escolas técnicas de todo o Brasil. Por meio dessas competições esportivas, os profissionais e estudantes poderiam se encontrar, conversar e discutir a sua realidade e a do país.

A primeira edição dos Jogos Esportivos Brasileiros do Ensino Industrial foi em Vitória, onde todos os participantes puderam se organizar para debater seus problemas. Em 1966, o então diretor Mauro Borges foi afastado do cargo e submetido a inquérito militar. A escola sofreu intervenção. Em 1968, vários professores foram submetidos a interrogatórios, tiveram seus mandatos cassados e alguns educandos foram presos acusados de subversivos. No período da ditadura militar, as escolas técnicas obrigatoriamente adequaram seu currículo ao ensino da Educação Moral e Cívica, incutindo a ideologia do regime ditatorial no Brasil.

No decurso do golpe militar de 1964, a Etfes se voltava, sobretudo, para o mercado de trabalho. Após a implantação da ditadura, durante os governos de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) e Ernesto Geisel (1974-1979), no Espírito Santo, por meio de incentivos fiscais ocorreu grande investimento internacional para instalação de indústrias. Foram implantados grandes setores industriais, como Aracruz Celulose, Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), atualmente ArcelorMittal e a Samarco Mineração. Ampliaram-se as instalações da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), atual Vale, e foi criado o Centro Industrial de Vitória (Civit).

A mão de obra era, até então, insignificante no estado, pois não havia pessoas qualificadas para atender à demanda do setor secundário. O resultado dessa agitação na indústria elevou o número de operários que se transferiram para Vitória à procura de vagas nessas companhias. Incentivou-se maior disputa pelos postos de trabalho e a busca de trabalhadores qualificados. Nos anos 1970, diante dessa efervescência no mercado, a Etfes se propõe à formação de técnicos de 2º grau profissionalizante, acabando com o ginásio industrial.

No Estado do Espírito Santo se instalaram outras grandes empresas entre 1970 e 1980, que absorveram mais de 905 técnicos formados pela Etfes, que passou a ministrar cursos com duração de quatro anos. Novas unidades de ensino descentralizadas (Uneds) foram criadas e implementadas, como as de Colatina, Linhares, Serra e Cachoeiro de Itapemirim, inauguradas entre 1993 e 2007.

O desenvolvimento do setor industrial impulsionava o crescimento da escola e, conseqüentemente, estabelecia o tipo de profissional a ser absorvido, o que provocou mudanças do perfil tanto do trabalhador quanto dos formandos nos cursos. A classe média⁹ começava a buscar seu espaço na escola, o que excluía os desfavorecidos.

Essa transformação do perfil dos educandos da escola é devida a fatores socioeconômicos, a saber: primazia na formação profissional e pessoal do educando da Etfes; maior possibilidade de empregabilidade em virtude da conclusão dos estudos na instituição; importância da classe média capixaba em relação à Etfes; cobrança das indústrias por trabalhadores qualificados; seleção feita por meio de provas e divulgação midiática.

Qualquer pessoa que entre na Escola Técnica Federal sente, num primeiro contato, que está diante de uma instituição de ensino diferente da grande maioria. Suas paredes brancas estão sempre limpas, raramente se veem papéis jogados pelo chão e suas salas de aula, laboratórios, bibliotecas e oficinas estão constantemente ocupados por alunos e professores que dão vida à escola [...]. (MUNIZ, 1988, apud SUETH; MELLO; et al., 2009, p.108).

Indubitavelmente, qualquer pai e/ou mãe das mais diversas classes sociais desejam ver seus filhos estudando nessa escola. Todavia, o aumento da qualidade do ensino implicou crescimento da procura, o que acarretou a necessidade de seleção, determinando a entrada por classificação, pela qual se iniciou o processo de exclusão dos pobres.

⁹ Esses educandos que entravam na Etfes, mesmo sendo de classe média, em sua maioria, eram oriundos de escolas públicas, o que, na atualidade, já ficou descaracterizado pela maior parte de acesso de estudantes de escolas particulares à instituição.

Além de tornar-se seletiva no aspecto socioeconômico, saltava aos olhos a política discriminatória de gênero na educação profissional. Sobre a Escola Técnica de Vitória, denominação anterior à Etfes, no decênio de 40, “algumas mulheres começaram a frequentar a [instituição], mas foram consideradas inaptas para os trabalhos de oficina, o que as levou a desaparecer da instituição” (SUETH; MELLO; et al., 2009, p.74). Entre 1950 e 1951, matriculou-se um pequeno grupo de meninas no Curso Industrial Básico da ETV. No início das décadas de 1960 (ETV) e 1970 (já com o nome de Etfes), períodos marcados pelo avanço dos movimentos feministas, educandas estudam no ginásio da Escola, cujo resultado é a vitória da persistência. Em 1970, as mulheres são consideradas aptas para os trabalhos de oficina. As primeiras mulheres a concluírem um curso técnico na Etfes foram Lucinea Gonçalves da Silva e Arlete de Vargas Guimarães. Em 1973, ambas se formaram no Curso Técnico Especial de Edificações (SUETH; MELLO; et al., 2009, p.111). No ano de 1988, já era expressivo o número de educandas na instituição (SUETH; MELLO; et al., 2009, p.110).

No Espírito Santo, nas salas dos cursos técnicos integrados, há um grande percentual de jovens do sexo feminino, e, no pátio, muitas delas desfilam com uniforme de companhias como Vale e ArcelorMittal, o que revela que as mulheres já ocupam espaços antes tidos exclusivamente como masculinos.

A década de 90 foi marcada por transformações propostas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (mandatos 1995-1998 e 1999-2002), em que se caracterizava uma despersonalização do sentido básico das escolas técnicas federais (ETFs). Houve a separação entre o ensino profissional e o médio regular mediante o Decreto Federal 2.208/1997. Durante os dois períodos em que Fernando Henrique governou o país, implementou-se o ensino médio regular de três anos, os cursos técnicos pós-médio e o ensino médio para jovens e adultos trabalhadores.

Ainda na gestão de Fernando Henrique, as privatizações de empresas diminuíram o número de matrículas na Escola Técnica Federal do Espírito Santo e contribuíram para a desnacionalização tanto das empresas quanto da mão de obra.

1.2.3 Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo

Ainda no governo de Fernando Henrique, a Efes enfrenta mais uma mudança de designação, tornando-se, em 1999, Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes). Desde 2004, a instituição passa a oferecer cursos superiores. Em 2005, o ensino médio de jovens e adultos trabalhadores se transforma no ensino técnico integrado ao ensino médio. No ano seguinte, o ensino médio se torna integrado ao técnico, com duração de quatro anos.

Nos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), foram grandes as expectativas em face do discurso veemente de campanha em prol da valorização e expansão dos centros federais de educação (Cefets) em todo o Brasil, no sentido de melhorar a qualidade do ensino ofertado, aumentar as vagas, incluir grandes parcelas da população nesses espaços escolares para reduzir o gargalo no ensino médio brasileiro. Além disso, inserir cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando a qualificar os professores que atualmente contam com programas internos – Mestrado Interinstitucional (Minter) e Doutorado Interinstitucional (Dinter) –, para complementação de seus estudos em mestrado e doutorado, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

De 1999 a 2008, aumentou o número de docentes com diversas titulações acadêmicas, conforme dados da Ufes, devido à implementação dos programas de mestrado e doutorado. O Cefetes, em 2008, tinha 498 docentes e apresentava o seguinte quadro: 24% de doutores e 76% de mestres.



Nos dados, a seguir, é possível verificar os cursos que a instituição oferecia em 2008, dentre os quais se destacam os cursos oferecidos para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Unidade	Técnico	Técnico Integrado	Graduação
Vitória	Edificações** Eletrotécnica Geoprocessamento Mecânica Metalurgia** Química Segurança do Trabalho** Estradas Transportes: Planejamento e Operação de Transportes	Eletrotécnica Estradas Mecânica Edificações* Metalurgia* Segurança do Trabalho*	Engenharia Elétrica Engenharia Metalúrgica Licenciatura em Matemática Licenciatura em Química Engenharia sanitária e ambiental Tecnologia em Siderurgia Tecnologia e Manutenção Eletromecânica
Colatina	Informática Segurança do Trabalho	Edificações Gestão Empreendedora Segurança do Trabalho*	Tecnologia em redes de computadores Tecnologia em Saneamento ambiental
Serra	Automação Industrial** Informática**		Engenharia de Controle e Automação Tecnologia em Redes de Computadores Bacharelado em Sistemas de Informação
Cachoeiro	Eletromecânica Informática Mineração	Eletromecânica Informática	
Cariacica	Transporte Ferroviário	Transporte Ferroviário Portos	Engenharia de Produção
S. Mateus	Mecânica Eletrotécnica	Eletrotécnica Mecânica	
Aracruz	Mecânica Química		
Linhares	Automação Industrial Gestão Empreendedora		
N. Venécia	Edificações Mineração		

*Curso oferecido somente para o programa de jovens e adultos (Proeja);
 **Curso oferecido também para o programa de jovens e adultos (Proeja).

QUADRO 18 - Cursos oferecidos pelo Cefetes, em 2008.
 Fonte: A Gazeta (2008).

1.2.4 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

O Cefetes, desde 2009, pela Lei 11.982, de 29 de dezembro de 2008, tem a denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes).

A atual presidenta Dilma Rousseff, na sua campanha ao Planalto, defendeu a ampliação e maior investimento nos institutos federais de educação pelo Brasil, entendendo esse espaço de ensino como algo a ser valorizado, porque, por

meio dele e de outros sistemas de formação de trabalhadores qualificados, o Brasil poderia alcançar maiores níveis de desenvolvimento industrial, econômico e social.

Atualmente, o Instituto Federal do Espírito Santo é uma escola de formação de excelência que contribui e ainda tem muito que contribuir na formação de jovens que pretendem ingressar em carreiras voltadas para os setores industriais espírito-santenses ou de qualquer outra região do país. O ensino é entendido como algo que vai além da formação do técnico, ou seja, se estende à formação humana.

Nesta nova etapa de sua história, os titãs já mostram que têm tudo para formar não apenas profissionais que entendem do meramente técnico, mas também seres humanos que compreendem profundamente a sociedade e a cultura e que, por isso, atuam altamente comprometidos com o mercado de trabalho, mas sem serem por ele controlados, pois, para os eternos titãs, o ato de pensar deve presidir o ato de fazer. É o que se espera de profissionais que desenvolvem suas atividades na sociedade do conhecimento que vem caracterizando a aurora do século XXI (SUETH; MELLO; et al., 2009, p.157).

Analisando-se a trajetória do Ifes, pode-se entender os caminhos por ele trilhados e os que continua enfrentando ante os desafios da educação profissional. Há, ainda, muitos obstáculos a superar, no que concerne à qualidade do ensino, ao currículo, à atitude e conduta dos profissionais da EP, à procura e imposição do mercado, mediante uma educação e um ensino que privilegiem a qualidade, a excelência e a formação integral de todos quantos estão inseridos nessa instituição.

Em 2009, o Ifes comemorou 100 anos. Um centenário histórico que demonstrou na sua trajetória a importante contribuição da missão que a ele foi conferida no desenvolvimento do Espírito Santo. A partir da Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, embrião do instituto, passando por diversas fases e outras denominações, atravessou mais de um século, formando profissionais de excelência que ajudaram a construir uma história de luta, superação e sucesso.

Isso se deve ao fato de o Ifes ter surgido num tempo histórico decisivo para o Espírito Santo e se prolongar secularmente no cotidiano socioeconômico e político capixaba, o que resulta em menos dependência dos grandes centros. Contribui, então, na busca de uma identidade econômica, política e cultural da população espírito-santense. Na comemoração dos 100 anos de Ifes, o então governador do Espírito Santo, Paulo Hartung, comentou a importância socioeconômica do ensino técnico e sua expansão no estado.

Para nós, a educação é o caminho para a construção do desenvolvimento sustentado. É um instrumento privilegiado para garantirmos o acesso democrático às oportunidades de crescimento individual e coletivo. É a base para alcançarmos um tempo de prosperidade compartilhada.

Sempre digo que o maior patrimônio que conquistamos, que a melhor herança que os pais podem deixar para os filhos é o conhecimento. Se há séculos essa afirmação tem sido uma verdade inquestionável, na atual sociedade da informação, na economia global interligada pelas tecnologias de comunicação, na era da intermitente superação tecnológica, ela se torna sentença de inclusão competitiva ou de exclusão praticamente incontornável (2009, p.10).¹⁰

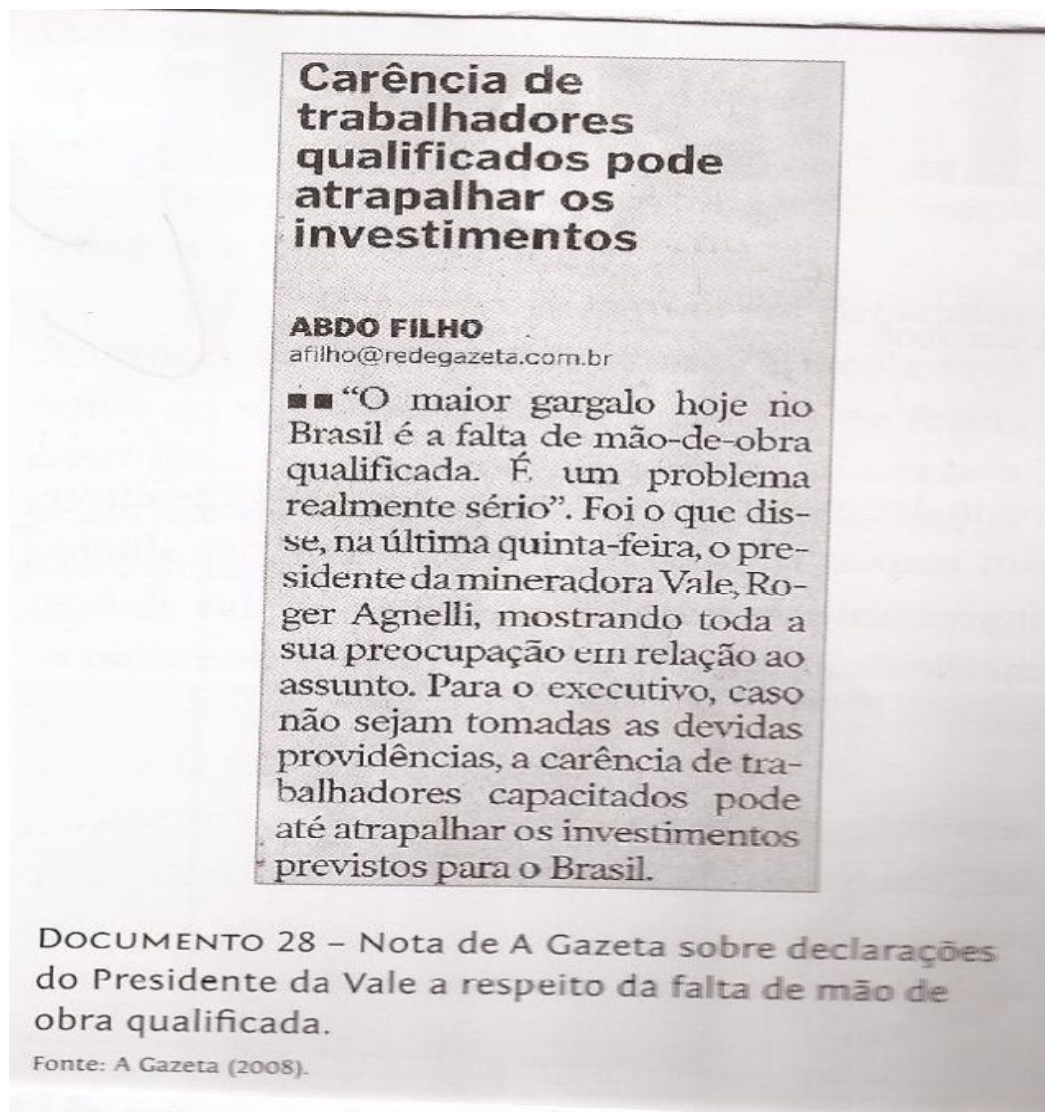
Na busca de promover a educação profissional no Brasil, nesta segunda década do século XXI, entra o papel do Ifes. Para atender à nova demanda do mercado de trabalho, o Instituto Federal do Espírito Santo conta com novos cursos: Transporte, Geomática,¹¹ Construção Civil, Metalurgia, Saneamento Ambiental, Eletromecânica, Segurança de Trabalho, Tecnologia, Metalurgia e Materiais. Dentre os campos de atuação pode-se destacar o de ferrovias, portos e mineração. O Ifes investiu na montagem desses novos cursos para atender à nova realidade dos mercados nacional e internacional.

A atuação central do Ifes se efetiva na cobrança do mercado de trabalho pela mão de obra qualificada, exigência que se deu ao longo de sua trajetória. Essa é sua real contribuição, desde sua origem até os dias atuais, para aqueles que

¹⁰ Página sem grafia da numeração, contada a partir da primeira página de identificação do livro *A trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal* (2009).

¹¹ “O termo *Geomática* aparece no meio acadêmico, a partir dos anos 1980, e se refere ao grande impacto da informática na automação da cartografia, geodésia, sensoriamento remoto e sistema de informação geográfica” (disponível em <<http://www.geomatica.ufpr.br>>, acessado em 29 out.2012).

pretendem trilhar o árduo, mas promissor caminho da educação profissional. Basta observar notícias diárias que demonstram a relevância dessa instituição no atual cenário econômico capixaba.



12

À época, governador do Espírito Santo, Hartung, “no dia 30 de setembro de 2008, na aula inaugural dos cursos de Qualificação Profissional que foram oferecidos por meio do Programa de Mobilização da Indústria Nacional do Petróleo (Prominp)”(SUETH; MELLO; et al., 2009, p.154), reforçou o papel do Ifes no crescimento do Estado do Espírito Santo.

¹² Reprodução do livro *A trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal*, p. 154.

Eu vejo um cenário de grande desenvolvimento econômico. Neste momento, precisamos criar oportunidades para os capixabas e, para isso, temos que investir na qualificação e na formação profissional (CEFETES, 2008, *apud* SUETH; MELLO; et al., 2009, p.154).

Em razão do crescimento do setor industrial no Espírito Santo, no período de 1993 a 2008, aumentou a demanda do mercado e, concomitantemente, a cobrança do perfil do profissional com o propósito de responder às novas exigências do mercado de trabalho.

A escola técnica tem desempenhado, ao longo do tempo, papel fundamental na formação desses profissionais, contribuindo, assim, para o crescimento econômico do estado capixaba.

Nesse novo cenário, o Instituto Federal do Espírito Santo se depara com vários desafios, tais como a responsabilidade pela inclusão daqueles que, um dia, a esse espaço pertenceram e que, na fundação do Ifes, contribuíram para o seu sucesso. Essas pessoas foram excluídas, ao longo do tempo, pela mesma razão que impulsionou o desenvolvimento e a credibilidade da instituição: a formação profissional.

Na segunda metade do primeiro decênio do século XXI, de acordo com o Decreto nº 5.840/2006, a União acresceu aos institutos federais uma prática educacional de inclusão dos menos favorecidos.

A instituição voltou-se para uma nobre tarefa de inclusão, adotando o Ensino Médio para Jovens e Adultos trabalhadores. Esse curso transformou-se, em 2005, em Técnico Integrado ao Ensino Médio, como parte do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) [...] (SUETH; MELLO; et al., 2009, p. 134).

Esse é, sem dúvida, o nosso maior desafio como educadores da instituição. Submetidos a uma ética do mercado, que prima pela excelência da qualificação da mão de obra, o Ifes traz consigo a marca do sucesso na formação e no desempenho dos seus educandos oriundos de classe média, que sempre se destacam em olimpíadas de matemática, prêmios de concurso de redação e jogos. Esse perfil de estudante de classe média que, por exigência da oferta e

da procura do mercado, predomina na instituição foi paulatinamente substituindo a presença dos menos favorecidos.

Em meados da década de 2000, esse cenário muda devido à inserção dos educandos do PROEJA no Ifes. Para tanto, busca-se a consolidação de um projeto educacional que atenda a esse novo perfil de educando. Tal projeto visa à integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, contribuindo, assim, para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional desses educandos como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Esse projeto educacional passou por várias mudanças e continua nos desafiando até os dias atuais.

De 2006 a 2008, houve inquietações, problemas e desafios em relação à presença e permanência dos educandos do PROEJA no Ifes. Com base nessas inquietações e nos desafios que permeiam educandos e educadores na instituição, está se construindo um projeto político-pedagógico que atenda a essa nova realidade no Ifes.

CAPÍTULO II - O PROEJA NO IFES

Em 24 de junho de 2005, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva cria, por meio do Decreto n. 5.478 (BRASIL), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A medida instituiu o programa nas redes federais de educação tecnológica.

Em 2006, o Decreto n. 5.840 (BRASIL, 2006) revoga o Decreto 5.478/2005 (BRASIL), propondo mudanças nesse programa, ampliando sua abrangência, pois se estende para toda a Educação Básica, com a denominação de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mas mantendo a sigla PROEJA.

Nos cursos e projetos educacionais do PROEJA instituído pelo Decreto 5.840/2006 há considerações sobre as características dos educandos e das educandas. Os cursos podem “[...] ser articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores” (BRASIL, 2006, art. 1º, § 2º).

De acordo com o Decreto 5.840, é de responsabilidade das instituições das redes federais de educação tecnológica oferecer cursos para atender à demanda, como também, o desafio de fazer da experiência do Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (Emjat) um campo de investigação para a produção de conhecimentos, formulação de metodologias, elaboração de propostas curriculares, além da formação de professores e pesquisadores voltados às especificidades da educação de jovens e adultos (EJA) integrada à educação profissional.

O surgimento do Emjat se deu no início de 2001, por meio do Decreto n. 2.208/1997 (BRASIL).¹³ Com base nos documentos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes), o ensino médio de jovens e

¹³ O Decreto 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto 5.154/2004 (BRASIL).

adultos trabalhadores teve sua origem por meio de experiência voluntária de um grupo de professores que tinham como objetivo a formação de cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social, capazes de promover melhorias em suas vidas e, dessa forma, contribuir para o crescimento de uma sociedade mais justa.

A experiência com o Emjat no Ifes demonstrou obviamente a dificuldade de trabalhar com jovens e adultos trabalhadores. Imaginemos uma instituição que historicamente está voltada para os filhos da classe média, quando, pela primeira vez, entra nessa instituição uma pessoa negra, trabalhadora, marcada pela exclusão histórica.

A presença dos educandos pobres, negros, indígenas, mulheres, mães, jovens e idosos no Ifes provoca um conflito de ordem pedagógica, didática, política e de gestão. Mexe com toda uma estrutura que vai desde os professores que não possuem essa experiência de trabalhar com EJA e muito menos com esse perfil de educando. Esse é o maior desafio no Instituto. Como argumenta o professor Paulo Freire,

[...] a compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, é a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. [...]. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. Por isso mesmo a formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação de adultos hoje como a educação em geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica (FREIRE, 2000, p.101-102).

Na concepção de Freire, entender essa complexidade da condição humana, como sujeitos históricos, implica a necessidade de articular a memória, que é a retomada da sua consciência crítica, formativa, com a possibilidade da desconstrução e reconstrução. No entanto, para fazê-lo, é indispensável partir da sua história de vida inserida num projeto individual e coletivo. Nesse projeto, há a identidade da nossa trajetória como seres inconclusos. Assim, somos sempre desafiados a refazer-nos e a reinventar-nos.

Freire afirma que educar é um ato político. É trabalho coletivo, em que se reeducam os sujeitos envolvidos. Requer dos educadores e educadoras uma postura e atitude diante do mundo e do outro mediatizadas pelas diferenças culturais.

O trabalho coletivo ajuda a construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador que tenha como compromisso a prática de uma pedagogia da libertação ou da educação como prática da liberdade (GÓES, 2010, p. 77).

O educador Freire nos alerta que a arte de educar exige estética e ética. Na práxis de ensinar é primordial que haja coerência entre a teoria e a prática. Uma exigência fundamental na prática educativa libertadora, pois decência e boniteza caminham juntas. Na condição de seres humanos histórico-sociais, somos capazes de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir e romper. A todo o momento de nossas vidas, somos levados a tomar decisões e a fazer opções. Tudo isso nos faz seres éticos.

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2002, p.16).

A docência exige posicionamento e coerência. “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (FREIRE, 2002, p.39). Ser docente não é só transmitir didaticamente o conhecimento.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. [...]. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 2002, p.40).

Os educandos e as educandas do Emjat eram oriundos de escolas públicas: trabalhadores formais, não formais e domésticas, além de estarem afastados, por um longo tempo, da escola. A maioria havia frequentado o ensino médio; outros, o ensino fundamental, em forma de suplência. No começo não havia proposta pedagógica específica. A falta de projeto político-pedagógico gerou insegurança por parte dos professores e professoras. Segundo relato de um docente do Emjat, “na primeira semana de aula foi difícil para nós professores, pois não sabíamos se a nossa proposta ia funcionar. Ficamos temerosos” (Relato de 19 set. 2012).

Os educadores e educadoras do Emjat eram voluntários. Enquanto docentes, contavam apenas com suas experiências e expectativas. Alegavam a falta de experiência e, principalmente, a ausência de formação docente nessa modalidade de ensino. Devido às inquietações, professores e pedagogos da instituição organizaram os planos curriculares, selecionando os conteúdos mínimos necessários, significativos, contextualizados e integrados às estratégias metodológicas a serem utilizadas. Propuseram aulas expositivas dialogadas, pesquisas realizadas em diversas fontes escritas, entrevistas, trabalhos de campo e em grupo, aulas em laboratórios. Objetivaram voltar-se para a realidade dos educandos.

Com a intenção de alcançar os objetivos propostos, as inquietações conduziram o grupo a discussões e reflexões com o propósito de pensar e mudar a maneira de ensinar e aprender. O grupo pioneiro optou por duas alternativas. A primeira foi para aqueles que apresentaram dificuldades de rever a forma de ensinar e de aprender. Fariam isso do seu jeito, ou seja, a forma convencional. A segunda tratou de avaliar os educandos e as educandas do Emjat. Os estudantes poderiam fazer, no final do módulo, em grupo, apresentação de trabalho com base nos conteúdos trabalhados. Essa última foi uma experiência pedagógica que deu origem à organização e ao funcionamento dessa modalidade de ensino no Cefetes, o que serviu de base para os módulos seguintes e, respectivamente, para as novas turmas do Emjat na instituição.

A partir do Decreto n. 5.478/2005 (BRASIL), em 2005, o Emjat passa a ser denominado Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA. De acordo com o **Documento base** do PROEJA, o seu objetivo principal é “uma política educacional para proporcionar o acesso ao público da EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio” (2007, p.30). Esse é um desafio que vem sendo enfrentado atualmente pelas instituições federais de educação profissional, visto que se constitui em uma nova forma de pensar a EJA, integrando formação geral e educação profissional, reinserindo no sistema escolar um imenso contingente de sujeitos, possibilitando-lhes uma formação integral. Além disso, abre-se uma nova possibilidade de inclusão, pois o atendimento aos jovens e adultos no ensino médio ainda é escasso e sua integração com a educação profissional também representa desafios a ser enfrentados.

O PROEJA é ofertado em dois ciclos: um básico e outro profissional, com carga horária total de 1.200 horas regulares. O projeto educacional do PROEJA tem como base a proposta de um currículo integrado para as redes federais. A proposta de educação do PROEJA visa a preparar jovens e adultos para se tornarem sujeitos da história e construtores de outro mundo possível. No entanto, cabe à instituição elaborar seu projeto político-pedagógico de acordo com a demanda.

O projeto político-pedagógico do Ifes esta embasado no texto do PROEJA nacional. Os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular do PROEJA devem ter como base:

- a) 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) a escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) a valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) a compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;

- e) a escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) a autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007, p.47).¹⁴

O curso Técnico de Segurança do Trabalho foi ofertado, em 2006, no Ifes, *campus* de Vitória (Espírito Santo) e visa a formar técnicos e técnicas para atuar em prol da saúde dos trabalhadores. Essa modalidade de curso possibilita condições para formar um profissional que, além de dominar os conhecimentos específicos, desenvolva bom relacionamento interpessoal, suscitando no trabalhador valores, como senso de responsabilidade, espírito de equipe, liderança, em síntese, consciência ética.

Integrado ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos, o curso Técnico de Segurança do Trabalho também considera o princípio da laboralidade, visando a organizar o currículo, os programas de ensino, enfim, a própria educação profissional, para favorecer o desenvolvimento dos educandos e das educandas, que sejam capazes de resolver problemas, tomar decisões, agir de maneira ética e com autonomia.

A profissão de técnico de segurança do trabalho é regida pela Portaria 262 (BRASIL), de 29 de maio de 2008 – que revogou a Norma Regulamentadora NR 27 –, Portaria 3.214/1978 (BRASIL), e pelo capítulo V da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT, 5.452/1943, BRASIL). As atribuições dessa atividade foram estabelecidas pela Portaria 3.275/1989 (BRASIL) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

O projeto político-pedagógico do curso Técnico de Segurança do Trabalho tem por objetivo proporcionar uma formação integral ao educando na perspectiva do mundo do trabalho, articulando as realidades sociais, econômicas, políticas e culturais, estabelecendo uma relação com o ambiente de trabalho, a saúde e a qualidade de vida dos trabalhadores. Além disso, visa a possibilitar ao estudante formação que valorize os conhecimentos, experiências prévias e os articule, além de integrá-los aos conhecimentos teórico-práticos do curso ,

¹⁴ Adaptado do documento *Saberes da Terra*, 2005, p.22-24.

dando-lhes condições de contribuir para a melhoria do ambiente e das relações de trabalho.

Pelo projeto político-pedagógico, o perfil do profissional egresso do Técnico de Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos, formado pelo Ifes, deve ser o de uma pessoa capaz de atuar no ambiente de trabalho por meio do reconhecimento, avaliação e controle dos riscos ocupacionais. Além disso, intervir nas relações entre o trabalho e o capital, visando à manutenção da saúde, da integridade física dos trabalhadores e à construção de um processo de melhoria contínua da qualidade de vida da sociedade.

Embasado nas atribuições técnicas e sociais desse profissional, a organização curricular do curso Técnico de Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos está em consonância com o que está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*,¹⁵ nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio, 2000), nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (2000), no Decreto 5.154/2004 (BRASIL), no Parecer CNE/CEB 39/2004 (BRASIL), na Resolução CNE/CEB 1/2000 (BRASIL), no Decreto 5.840/2006 (BRASIL) e no **Documento base** do PROEJA.

Para a organização da matriz curricular desse curso, foram feitas pesquisas com os profissionais que atuam na área, estudos do catálogo dos cursos técnicos e dos referenciais curriculares, para entendimento do perfil que melhor atendesse às necessidades sociais e laborais. A partir dessa pesquisa estudos, foram definidas as atribuições básicas desse técnico, os conhecimentos que teria de desenvolver, ao longo do curso e, com base nisso, os componentes curriculares e as temáticas que seriam mais adequados aos objetivos propostos.

¹⁵ Parecer n.16/1999 – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB).

A matriz curricular do curso Técnico de Segurança do Trabalho está organizada em componentes com regime modular, por semestre, compostos de oito períodos letivos de 300 horas cada, num total de 2.400 horas, além do estágio supervisionado com 1.200 horas de formação geral e 1.200 horas de formação profissional.

O curso Técnico de Segurança do Trabalho tem duração de quatro anos, dividido em oito módulos. As disciplinas que o compõem estão agrupadas em Conhecimentos Gerais e Técnicas.

Observa-se que disciplinas como Direito Aplicado, Técnicas de Didática e Pesquisa, e Psicologia do Trabalho, que não são específicas da área técnica, são necessárias à formação profissional dos estudantes do curso Técnico de Segurança do Trabalho. Há um peso maior da carga horária nas disciplinas das áreas exatas, e principalmente técnicas, em relação às disciplinas das áreas de humanas. A comissão organizadora que elaborou o projeto político-pedagógico foi composta por pedagogos, professores, coordenadora do PROEJA e o coordenador do curso Técnico de Segurança do Trabalho. Não houve, em nenhum momento, a participação dos educandos e das educandas, nem dos professores e professoras da área técnica.

Na matriz curricular existe um projeto integrador que tem como objetivo priorizar a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana. Assim, a formação profissional de jovens e adultos, por meio do PROEJA, exige o assumir uma política de educação e de qualificação profissional, não para adaptar o trabalhador e a trabalhadora e prepará-los de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista. Ao contrário, busca-se garantir a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível e de um novo paradigma civilizatório, em que o respeito à dignidade da vida em todas as suas formas seja o meio e a finalidade do desenvolvimento científico e tecnológico.

O projeto integrador, juntamente com as demais disciplinas dos cursos ligados ao PROEJA, deve contribuir para a interação entre a educação profissional

técnica e a educação geral humanista comprometida com a formação de um profissional-cidadão, que seja crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. Para tanto, o projeto integrador deve fomentar o trabalho coletivo, desenvolver atividades de pesquisa e promover a interdisciplinaridade.

A iniciativa integradora deve efetivamente contribuir para a problematização e tomada de consciência crítica diante dos problemas fundamentais que afetam as condições de vida humana.

Nesse sentido, o projeto integrador deve proporcionar o diálogo coletivo entre alunos e professores, trazendo para a sala de aula toda a riqueza dos sujeitos do PROEJA que, após um diálogo profundo e amadurecido, possam chegar à escolha do tema gerador. A escolha do tema e a orientação dele devem ser feitas sob a orientação do professor responsável pela disciplina e de um professor da área técnica, que poderá ser escolhido de acordo com a relação que tenha com o tema, considerando sua área de formação e atuação. Nesse sentido é fundamental que a escola garanta no planejamento de cada professor um espaço-tempo coletivo de diálogo em torno do projeto integrador (INSTITUTO, 2009, p. 34).

As estratégias metodológicas adotadas para formação dos educandos e das educandas do curso técnico integrado ao ensino médio de jovens e adultos favorece a intermediação do docente no processo de aprendizagem, privilegiando situações ativo-participativas, visando à socialização do saber e à construção coletiva do conhecimento, com a capacidade de analisar e resolver problemas, bem como desenvolver conhecimentos e atitudes condizentes com a função profissional a ser exercida.

O trabalho pedagógico objetiva assegurar aos educandos e às educandas a construção de conhecimentos que contemplem os saberes de forma a atender às demandas do setor produtivo e das relações sociais, adotando estratégias de ensino focadas na participação ativa dos educandos, mobilização do raciocínio, capacidade argumentativa, criatividade, criticidade e domínio de novos conhecimentos.

É dada ênfase à resolução de problemas, envolvendo situações similares às encontradas no contexto real de trabalho, o que possibilita um trabalho contextualizado, integrado e interdisciplinar. Além dessa estratégia, são

utilizadas aulas expositivas, pesquisas e trabalho de campo, atividades experimentais em laboratórios ou salas-ambiente, situações simuladas ou de realidade virtual, seminários, debates, estudos por projetos, etc. Ao estruturar os princípios pedagógicos para o curso técnico integrado ao ensino médio de jovens e adultos e, conseqüentemente, sua matriz curricular, desejou-se que isso estivesse relacionado às concepções do mundo do trabalho, mas que, partindo desse complexo e mutável contexto social, não deixasse de considerar que essa realidade globalizada exige tanto a articulação entre os conhecimentos, quanto à compreensão da dinâmica social.

Assim, valoriza-se uma metodologia que propicie reflexão sobre tais questões e a posição do ser humano nessa realidade por meio de postura ativa, na qual situações-problema propostas articulem a teoria e a prática das aulas às possíveis situações do trabalho. O diagnóstico da turma é levado em conta como elemento importante para o planejamento das atividades.

O material didático, entendido como recurso de apoio e de diferentes fontes de origem, é utilizado de acordo com as necessidades de cada conteúdo que é trabalhado, observando-se a adequação ao objetivo que se pretende alcançar. Os recursos instrucionais são basicamente os seguintes: apostilas, livros, textos, revistas, manuais, softwares, DVDs, equipamentos e materiais específicos dos laboratórios.

A avaliação, como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, é concebida no seu caráter diagnóstico, contínuo, processual e leva em conta os aspectos qualitativos e quantitativos, com verificação de conhecimentos, valores e atitudes. Entendida dessa forma, a avaliação possibilita a detecção das dificuldades, indicando necessidade de mudanças ou aprimoramento de ações com vistas a encorajar os educandos e as educandas à autoavaliação do seu desenvolvimento, devendo se comprometer efetivamente com o processo educativo.

Segundo o **Documento base** do PROEJA, a prática avaliativa deve abranger todos os momentos e recursos que o docente usa no processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo principal o acompanhamento do processo

formativo do educando, verificando como a proposta pedagógica vai sendo desenvolvida, na tentativa de sua melhoria, ao longo do próprio percurso.

A avaliação não deve apenas privilegiar a simples polarização entre o aprovado e o reprovado, e, sim, a real possibilidade de mover os educandos e as educandas na busca de novas aprendizagens. O ensino-aprendizagem traz em sua natureza a concepção que não separa a avaliação da aprendizagem, sendo partes constitutivas de um mesmo processo. Nesse sentido, a avaliação ocorre como parte do processo de produção do conhecimento e deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, que vise à construção e reconstrução do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos, por meios interativos, tendo o educando como ser criativo, autônomo, participativo, reflexivo e tornando-o capaz de transformações significativas da realidade.

O projeto político-pedagógico enfatiza que os docentes utilizem instrumentos diversificados, como execução de projetos, realização de exercícios, apresentação de seminários, estudos de casos, atividades práticas, apresentação de relatórios, execução de trabalhos individuais e em grupos, autoavaliação, provas teórico-práticas, fichas de observação. Avaliar é reconhecer criticamente o motivo da situação, em que se encontra o educando e a educanda, e os obstáculos que os impedem de Ser Mais.

De acordo com o artigo 70 do Regulamento da Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2011),¹⁶ que vigorou em 2012, nos casos em que o educando não atingir “60% (sessenta por cento) da pontuação nas avaliações de cada componente curricular serão garantidos estudos de recuperação, paralelos ao longo do período letivo” (BRASIL, 2011). Saliente-se que os estudos de recuperação deverão estar vinculados à possibilidade de ser representada em nota a melhoria percebida no desenvolvimento do educando.

A recuperação paralela terá como base os registros de acompanhamento, a observação do professor, a análise dos resultados dos instrumentos de

¹⁶ Estabelecido através da Portaria n.1.316, de 28 de novembro de 2011.

avaliação adotados e outros instrumentos que o docente considerar convenientes para melhor desenvolvimento da prática educativa, no intuito de atender às orientações da instituição.

O processo de recuperação dos educandos e das educandas deve ser compreendido em um trabalho diversificado com a turma. Os critérios e valores de avaliação adotados pelo professor deverão ser explicitados aos educandos, no início do período letivo. No final, será registrada a nota variando de 0 a 100, expressa em valores inteiros para cada componente curricular.

Numa concepção de educação comprometida com uma prática educativa dialógica, participativa e libertadora, não se pode deixar de tecer algumas críticas à prática pedagógica do PROEJA no Ifes.

No discurso, o projeto político-pedagógico do curso Técnico de Segurança do Trabalho, do Proeja, no Instituto, apresenta adequação no sentido de respeito à autonomia. A formação integral favorece o domínio dos conhecimentos específicos, alicerçada no bom desenvolvimento da relação interpessoal e da consciência ética dos educandos e das educandas. No entanto, tudo isso conflita com a prática que é exercitada. Deparamo-nos com um modelo de ensino que tem semelhança com o que Paulo Freire nomeou de educação bancária, isto é, um ensino que não valoriza educandos e educandas como sujeitos capazes de construir saberes. Também se verifica uma prática educativa que não considera as necessidades e contextos dos educandos. O relato de um professor, a seguir, exemplifica essa afirmação.

O maior desafio para todos/as nós professores/as aqui no Ifes, e especialmente da área técnica, é não sabermos lidar com essas especificidades que nós mesmos/as, enquanto professores/as, trazemos e que esses/as educandos/as do PROEJA trazem muito mais. Eu entrei na sala de aula no turno vespertino e me deparei com um aluno que é cadeirante e ele estava com uma criança de colo no carrinho de bebê. Eu conversei com ele o porquê de a criança estar ali. Ele (o educando) falou que não tinha com quem deixar a criança: “Minha mulher arranhou um emprego. Não tem vaga na creche. Eu já estou na fila aguardando uma vaga e não tem perspectiva de sair nem ano que vem”. Com os olhos cheios de lágrimas, [o educando] falou: “Eu preciso continuar estudando e terminar pelo menos esse módulo, enquanto busco uma solução.” Você imagina a situação. O que eu poderia fazer?

Falar: “Não, você não pode ficar com a criança aqui na sala de aula!”. Imagine a situação. Esse aluno tinha que prestar atenção na aula e ao mesmo tempo olhar a criança. Temos alunas em sala de aula que são mães, abandonadas pelos maridos, com três filhos, e estão vivendo do auxílio que o governo oferece, via instituição, de cento e cinquenta reais por mês e vivendo de ajuda da Pastoral da Criança com cesta básica, passando todo tipo de privação, e não querem abandonar o curso, porque aqui está todo sonho de esperança de uma vida melhor. [Elas atribuem] sua situação à falta de estudos, à falta de qualificação para ao mercado de trabalho. Sem falar dos problemas que os alunos do turno noturno enfrentam, que chegam direto do trabalho, cansados, com fome, e falam: “Professor, eu estou um bagaço”. Não aguentam ficar até a última aula. Essa turma começou com 28 alunos e um ano depois só tem quatro alunos. Essa redução de alunos é muito comum nas turmas do PROEJA (Relato de professor do PROEJA, 24 out. 2012).

O horário das aulas não é compatível com a situação socioeconômica desses estudantes do PROEJA. As aulas têm início às 18h30min e vão até as 22h30min, o que não acontece nunca, pois os estudantes chegam sempre às 19h30min e ficam até 22h.

Outra questão do projeto político-pedagógico relacionado ao *projeto integrador* é a interdisciplinaridade, que simplesmente não acontece, porque acaba ficando na responsabilidade apenas do professor. Muitos professores e professoras acham que essa é sim uma responsabilidade apenas do docente da disciplina do projeto integrador. Não há participação dos docentes da área técnica. Esses alegam não ter disponibilidade, devido a seus horários não compatíveis para isso.

Os encontros de formação continuada para professores do PROEJA, desde fevereiro de 2011, por conta da greve, não acontecem mais. A situação continua assim até este momento. A parceria Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Ifes não foi renovada, por questões relacionadas a orçamento. Isso significa uma perda, porque os encontros eram muito importantes, não só para troca de experiência, mas também para a formação. Essas reuniões estavam ligadas ao grupo de pesquisa da Ufes. Os professores alegam ser um problema específico da Coordenadoria do PROEJA, que deveria prosseguir com esses encontros. Embora fossem importantes, as reuniões de formação

eram limitadas, pois eram sempre os mesmos da área de ciências humanas que participavam, sem nenhuma participação dos professores da área técnica.

Os educandos e as educandas do PROEJA se sentem constrangidos no cotidiano da sala de aula.

O professor estava dando aula e eu não estava entendendo nada. Daí perguntei: “Professor dá para repetir. Eu não estou entendendo.” Ele repetiu e eu continuei sem entender. Falei novamente: “Continuo sem entender.” Ele falou: “É por isso que eu falo o que vocês estão fazendo aqui. Deveriam estar em casa dirigindo fogão e lavando pratos. Vocês pensam que vão ser segurança de trabalho de quê? De empregada doméstica? Pensem nisso!” (Relato de uma educanda do curso Técnico de Segurança do Trabalho, do Proeja, no Ifes).

Outra situação relatada por uma educanda do Proeja no Ifes, curso Técnico de Segurança do Trabalho:

Nós estávamos alegres e comentando na sala de aula: “Nossa não vejo a hora de terminar.” O professor falou: “Para quê? Já pesquisaram o perfil do profissional de segurança do trabalho exigido pelo mercado de trabalho? Eu posso afirmar que muitas de vocês que aqui estão irão ter sérios problemas.” Foi um silêncio. Ninguém falou mais nada e nem ele falou. Ao terminar as aulas fomos pesquisar e descobrimos que não só ter mais idade era um problema, como também ser gordinhas. Duas amigas nossas mais velhas desistiram, e nós, as gordinhas, estamos fazendo caminhada e regime. Descobrimos que as empresas fazem no processo de seleção uma atividade física.

Com base nesses e outros relatos de educandos e educandas do PROEJA, um professor da grande área de ciências humanas comentou:

Vou aproveitar a oportunidade para falar o que percebo aqui no Ifes e que penso ser de cunho mais sério e denso. A questão da origem de classe do professor e a questão política, ideológica, desse professor. Trabalhar com esses sujeitos do PROEJA, além de o professor ter uma formação na área técnica, seja engenheiro, físico, matemático etc., eu preciso ter compromisso técnico com a minha área, e o compromisso ético com o saber. Enquanto profissional, você precisa conhecer, isto é, me preparar bem para isto. Além disso, há uma outra dimensão que eu chamo de formação política do professor. O que chamo de origem de classe é, por exemplo, eu tenho origem de classe popular, sou filho de trabalhadores e camponeses. Já passei por muitas dificuldades na vida. Essa trajetória de vida, de uma história pessoal, o faz ser diferente e faz com que sua prática seja diferente, que tenha uma

sensibilidade humana e social para com os excluídos. Eu chamaria isso de memória individual coletiva. Ela [a memória individual coletiva] me acompanha e me faz entender certas realidades do aluno. Uma outra pessoa que não tenha vivido isso na pele, não tenha talvez essa sensibilidade. Eu vejo que os professores aqui no Ifes na sua maioria não têm vivido isso. Têm origem burguesa e não popular. Imagino que para um professor desses é muito mais difícil de se colocar no lugar do outro na tentativa de compreender essa realidade, perceber essa alteridade daquilo que tá fora da sua realidade, fora do seu mundo. É difícil entender o excluído a partir do excluído, a partir do mundo da periferia. Isso não significa dizer, no entanto, que aqueles que não têm essa origem não consigam perceber isso. É como Paulo Freire vai dizer: “A pior forma de dominação é aquela que o dominado introjeta dentro de si a ideologia e os valores do dominador.” Então não é porque eu sou de origem popular que necessariamente a minha prática vai caminhar nessa direção.

Como educadores comprometidos com uma educação libertadora, entendemos que, independente da origem do educador e da educadora, a sala de aula precisa ser compreendida e transformada na perspectiva de pensar a vida e não ficarmos preocupados em aprovar ou não em vestibular, ou ainda em conteúdos que são chamados de básicos ou não.

A instituição Ifes reproduz muito a ideia de preparar para o mercado de trabalho. Seria esse o momento de pensarmos outras relações? Por exemplo, o caso da criança. Ela deveria estar numa creche, tempo integral, mas ela não tem. Atualmente, as prefeituras oferecem meio período e não há vagas. As educandas, mães do turno vespertino do PROEJA, relatam que, há mais de três anos, aguardam por uma vaga na creche. Algumas dizem que pagam, com o dinheiro da bolsa, a vizinha ou alguém de sua confiança para tomar conta das crianças ou, geralmente, a filha ou o mais o toma conta para que possam estudar.

Trabalhar com o PROEJA é se relacionar com uma diversidade de sujeitos. Nós estamos lidando com educandos e educandas que vêm de experiências, valores, realidades de mundos bem diferentes. Como relata um professor de Filosofia, do PROEJA:

[...] é preciso construir um mundo em que caibam vários mundos, outros mundos. Isso quer dizer: a sala de aula será que é esse espaço? Onde cabem outros mundos? Esse é um desafio. Lembrando que o professor também é um sujeito, que

tem histórias, que tem uma perspectiva de ver o mundo, que tem valores, e ele vai se relacionar com uma diversidade de sujeitos que têm outros valores e muitas vezes antagônicos aos seus. Aqui no Ifes estamos anos-luz distantes dessa formação e dessa prática da expressão do Boaventura. Nós não damos conta de estar à altura do que demandam os sujeitos da EJA.

É preciso pensar uma educação profissional que esteja para além da preparação para o mercado de trabalho e que seja emancipadora. Que a educação profissional venha desenvolver todas as potencialidade do ser humano e que cada ser humano possa desenvolver-se plenamente, concretizando o que Paulo Freire aponta como a capacidade ontológica de *Ser Mais*. Vale lembrar que, quando esse direito é negado, reduz-se o ser humano à desumanização.

É fundamental a intencionalidade de trazer à tona a voz desses sujeitos do PROEJA, suas histórias de vida, experiências, cultura e conhecimentos, visando a conhecer quem são essas pessoas e como vivem. Uma vez que toda a referência que se tem dessas pessoas somente parte das informações obtidas por meio do processo seletivo, foi que optei, como arte-educadora, com base em uma proposta didática de trabalho com os jogos teatrais como prática educativa com esses educandos e essas educandas do PROEJA, por investigar as contribuições dessa forma de atividade teatral na formação humana e profissional desses sujeitos. É essa experiência com os educandos e as educandas do PROEJA no curso de Técnico de Segurança do Trabalho que vamos analisar no próximo capítulo.

CAPÍTULO III - JOGOS TEATRAIS NO PROEJA/IFES: UM ESTÍMULO À PARTICIPAÇÃO E AO DIÁLOGO

Arte não é adorno, palavra não é absoluta, som não é ruído. E as imagens falam (BOAL, 2009, p.22).

Essa pesquisa se insere no quadro de uma abordagem qualitativa e se caracteriza como uma pesquisa participante ou pesquisa-ação, tendo como referência a compreensão de Demo, quando afirma:

Não fazemos [...] distinção entre pesquisa participante e pesquisa-ação, porque nos parece que o compromisso com a prática é o mesmo em ambas, ainda que pudéssemos inventar filigranas, do tipo: nem toda ação precisa ser diretamente política, o que levaria a aceitar que participação é apenas um tipo de ação social. Por outra, se partirmos da característica social histórica de que o homem é animal político intrinsecamente, todas as suas ações guardam contexto político maior ou menor (DEMO, 1995, p.231).

Esse tipo de pesquisa parte da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos, valoriza “as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos [*sic!*]” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p.54). Nessa perspectiva, todos são capazes de produzir conhecimento, porque, ao pensar sobre suas realidades, as pessoas refletem sobre si mesmas descobrindo a capacidade de reinventar, assumindo-se como sujeitos transformadores da realidade. O processo de mudança do sujeito ocorre pela reflexão da ação, gerando uma nova ação, a ação consciente, que é política e transformadora.

As dimensões e interações da realidade social se inserem na pesquisa participante. Não se trabalha com a dimensão *sujeito-objeto* e sim *sujeito-sujeito*, considerando que todas as culturas possuem saber e se propõem à construção de novo saber transformador. O caráter participante une a *teoria* e a *prática*, exercendo a criticidade. Valorizam-se os processos dialéticos. Respeita-se a realidade do sujeito concreto e comunitário.

Na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular realizados junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares. É do constante diálogo não doutrinário de parte a parte que um consenso sempre dinâmico e modificável deve ir sendo também construído. Uma verdadeira *pesquisa participante* cria solidariamente, mas nunca impõe partidariamente conhecimentos e valores. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55).

O trabalho investigativo-participante se insere no quadro da educação libertadora e inclui a compreensão dos entrelaces sociopolíticos, culturais e ideológicos da realidade social, comprometendo-se com a transformação da realidade opressora.

A pesquisa participante parte da prática social e a ela se volta. “O processo e os resultados de uma pesquisa interferem nas *práticas sociais*, e, de novo, o seu curso levanta a necessidade e o momento da realização de novas investigações participativas” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54).

A partir dessa opção, foram selecionados procedimentos que acreditamos ser uma nova e adequada forma de provocar a participação e o diálogo entre os educandos: as oficinas de jogos teatrais. Ao mesmo tempo, foram selecionados procedimentos para coleta de dados: observação participante, relatos de história de vida dos educandos e das educandas, relatos de professores, pedagogas, coordenadores e análise de documentos.

Os jogos teatrais foram utilizados no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), como possibilidades de uma nova forma de participação e de diálogo. Era necessário que nós, educadores e educadoras, buscássemos um espaço para que os educandos e as educandas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pudessem expressar suas condições de vida, suas problemáticas, para as quais pudessem encontrar soluções. Esse é o ponto de partida que nos ajudará a refletir sobre o significado da proposta didática de trabalho que vamos analisar, incluindo os jogos teatrais, que “são o início de um processo que se desenvolve através de etapas sucessivas e contínuas” (BOAL, 1980, p.33), com o objetivo de estimular a participação e o diálogo.

A prática da ação-reflexão-ação oportuniza aos educandos que são marginalizados no mundo possibilidades para transformá-lo. Na pedagogia freireana, a concepção de educação não só pensa a existência com o propósito de educar para libertar, como também transcende e percebe no ato de educar a possibilidade de liberar o ser humano das amarras da opressão. Foi com essa intenção que se desenvolveu a pesquisa de campo com os jogos teatrais.

Iniciou-se essa pesquisa, conversando com educandos e educandas do PROEJA no Ifes, na sala de aula dos cursos noturnos de Técnico em Edificações e Técnico em Metalurgia e do curso vespertino de Técnico de Segurança do Trabalho, sobre a possível contribuição dos jogos teatrais na sua formação humana e profissional.

Relatamos nossas experiências já realizadas nessa forma de atividade teatral com outros educandos e outras educandas do PROEJA. Destacamos os estudos e pesquisas sobre os jogos teatrais, sua metodologia e contribuições, principalmente na área de educação popular. Foi-lhes manifesta a intenção de realizar uma pesquisa participante no Ifes, *campus* Vitória, com os jogos teatrais.

O espaço para realização da pesquisa seria a sala de artes, por ser um espaço pertinente às atividades desenvolvidas. Delimitamos o número de 25 educandos e educandas que participariam da pesquisa e foram informados sobre os procedimentos éticos. Propomos-lhes que refletissem sobre a possibilidade de sua participação.

A princípio, os educandos e as educandas demonstraram medo e ficaram apreensivos. No tocante ao sigilo da identidade, a questão foi solucionada a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que assegura a não divulgação dos sujeitos participantes da pesquisa. Os docentes, a coordenação e o setor pedagógico não fizeram parte da pesquisa participante. Esses outros segmentos do Ifes foram apenas entrevistados e seus relatos foram incluídos na tese, sob a condição de não revelar os nomes.

A maioria dos educandos demonstrou interesse em participar, mas, embora por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tivesse sido garantido o sigilo em torno das identidades dos participantes da pesquisa, havia outro problema a resolver: as dificuldades de disponibilidade. Em que tempo poderiam participar da pesquisa com os jogos teatrais, se todos trabalhavam, estudavam e se ocupavam com a família e a casa?

Professora, não sobra tempo para nada, além de trabalhar, que consome maior tempo de nossas vidas diárias, estudar. Além da sala, são muitos trabalhos para serem feitos – pesquisa, provas –, as nossas dificuldades de aprendizagem que são muitas. Está cada vez mais difícil conciliar tudo isso com nossas responsabilidades, como cuidar da casa, da família. Como podemos participar?(argumentação de um educando do Curso de Metalurgia).

Assim, alguns problemas emergiam para a realização da pesquisa. Dentre eles, a disponibilidade dos educandos e das educandas do PROEJA, tanto do turno vespertino, quanto do noturno. Os educandos e as educandas do noturno são trabalhadores formais e atuam com jornada de oito horas, saindo diretamente do serviço para a escola, aonde a maioria chega sempre, no final da primeira aula, que começa às 18h30min. A última termina às 22h30min. Dependem de ônibus. Por isso, na última aula, precisam sair 20 minutos antes, para não perder o horário dos ônibus.

Os educandos e as educandas do vespertino são desempregados, trabalhadores informais; em sua maioria, são empregadas domésticas que reservam a tarde para os estudos. Geralmente, trabalham pela manhã e à noite para auxiliar na renda familiar, além de se ocuparem com os próprios afazeres domésticos.

Ante os problemas expostos, houve a proposta de se usar as aulas de Artes. Isso não resolvia o problema, pois essas aulas nos respectivos cursos eram oferecidas em módulos diferentes: no curso Técnico de Segurança do Trabalho, primeiro módulo; em Metalurgia, no terceiro e, em Edificações, no quarto, com duas aulas semanais.

Foi difícil chegar a um consenso para que todos participassem. Depois de muitas tentativas, decidiu-se que, se a turma fosse unânime em participar da

pesquisa, trabalharíamos no horário das aulas de Artes. Houve unanimidade na turma do curso Técnico de Segurança do Trabalho. Ficou decidido que a pesquisa de campo seria iniciada na terceira semana de aula, no dia 10 de fevereiro de 2011.

Todavia, ao mesmo tempo, houve assembleia dos professores, que optaram pela greve, que durou nove meses. Só no final de outubro de 2011, quando acabou a greve, foi reiniciado o ano letivo, mas com novo calendário, inclusive com aulas aos sábados, o que causou transtorno para todos, inclusive para os educandos e as educandas do PROEJA. A maioria trabalha aos sábados, formalmente ou informalmente. Após muitas discussões nas reuniões sobre o novo calendário, ficou acordado que os alunos do PROEJA seriam liberados das aulas de sábado, e os professores, junto com as turmas, veriam como repor essas aulas: com trabalhos em grupos, pesquisas e outras atividades. Ficaria a critério dos professores das disciplinas a escolha da atividade a ser realizada.

O período letivo foi iniciado, no final de outubro de 2011. Encerrou-se em abril de 2012, inclusive se trabalhando nas férias de janeiro, com um pequeno recesso de sete dias, aproximadamente. Também foi prejudicada a formação continuada dos professores do PROEJA, não acontecendo durante aquele período letivo, pois as aulas foram transferidas para disciplinas na organização do novo horário, na reposição da carga horária, segundo a coordenação do PPROEJA. A partir de então, após essas definições para o cumprimento do ano letivo, iniciou-se a pesquisa de campo com os jogos teatrais na sala de artes, no Ifes. A pesquisa durou seis meses com duas aulas semanais.

As oficinas tiveram duas modalidades: exercícios e jogos. Para tanto, trabalhou-se, num espaço maior de tempo, a integração do grupo por meio de exercícios e jogos. Os sujeitos da pesquisa com os quais atuamos, por serem educandos e educandas do primeiro módulo do curso Técnico de Segurança do Trabalho, eram iniciantes e, portanto, desconheciam ou conheciam pouco da realidade do Ifes e não se conheciam uns aos outros. Tudo era novo para o grupo. Com base em nossas experiências com os jogos teatrais, seria necessário primeiramente integrar o grupo.

Fundamentando-se nos princípios freireanos, enfatizou-se o respeito à vida, ao ser humano na sua promoção e valorização no seu direito de Ser Mais. Era fundamental dar oportunidade para trazer à tona a voz dos atores participantes, com base em seus problemas, conflitos, inquietações, motivações, determinações focadas na subjetividade e nas suas expectativas em relação ao Ifes. Para isso, foram colocadas as seguintes questões problematizadoras: como vocês se sentem na condição de educandos e educandas do PROEJA, no Ifes? Como os jogos teatrais podem contribuir para a sua formação humana e profissional no Ifes?

3.1 OS EXERCÍCIOS E OS JOGOS TEATRAIS

Os exercícios são atividades que praticamos para o reconhecimento do próprio corpo. Esses exercícios visam à preparação do corpo para a representação teatral. Os jogos, além de exercerem a mesma função dos exercícios, ajudam na expressão do corpo. Possibilitam a desmecanização do corpo, desenvolvendo a expressão corporal. Para Boal, os exercícios têm como objetivo um melhor conhecimento do corpo, dos seus mecanismos, suas atrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação e harmonização. Os exercícios possibilitam ao indivíduo uma reflexão física de si mesmo. Em contrapartida, os jogos tratam da própria especificidade da expressão do corpo. A expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens são diálogos que exigem um interlocutor.

Para realização dessa pesquisa foram escolhidos exercícios e jogos teatrais que alcançassem os objetivos acima traçados.

3.1.1 Dinâmica da sensibilização: liberação das amarras

A dinâmica da sensibilização possibilita o desenvolvimento da capacidade de as pessoas se perceberem, de compreenderem a experiência e de saberem seu significado. De pensar na experiência vivenciada e não apenas só senti-la. Para Boal, razão e emoção não se separam.

Iniciamos as oficinas, trabalhando os exercícios musculares, sensoriais, de memórias, os exercícios de imaginação, de emoção, e os jogos teatrais, que culminaram com as dramatizações. Desenvolvíamos as oficinas, trabalhando com cuidado os movimentos corporais, pois percebíamos que os educandos e as educandas estavam temerosos e tinham dificuldade de expressão. Exemplo dessa dificuldade consta no relato de um estudante, ao orientarmos sobre os exercícios que íamos trabalhar nas oficinas. “Acho que muitos aqui não vão conseguir. Estamos travados há anos e alguns bem acima do peso. Esse negócio de mexer com corpo vai deixar a gente quebrado. Não sei não! Tem gente aqui que vai sofrer.”

Os exercícios musculares são aqueles que trabalham a preparação do corpo. É o caso, por exemplo, do exercício físico, que prepara o corpo para ginástica, prática de esportes e atividades teatrais ou qualquer atividade que usa o corpo.

Começamos com exercícios de alongamento e relaxamento de todos os músculos. Utilizamos música instrumental para trabalhar as pernas, pés, braços, tronco, cabeça, pescoço e as mãos, tomando consciência de cada uma das partes do corpo. Andávamos lentamente e, aos poucos, íamos aumentando, diminuindo, parando e nos curvávamos para apanhar no chão um dos quaisquer objetos espalhados por nós na sala de artes. Depois, devagar, repetíamos essa operação, mas, dessa vez, imaginando pegar o mesmo objeto, ativando e desativando os músculos. Repetimos essa operação, variando os objetos, e trabalhando, posteriormente, a imaginação.

Exploramos ainda o espaço na sala de artes pelos exercícios de imaginação: como andar de bicicleta, de carro, num ônibus lotado, cortar grama, recolher e apanhar o lixo, estar num elevador lotado, tomar banho, vestir-se e tirar a roupa. Nossa intenção era que os educandos e as educandas se conscientizassem dos seus músculos, tornando-os mais expressivos.

Os exercícios sensoriais permitem desenvolver a capacidade de perceber e sentir. Essas práticas possibilitam também a capacidade de se expressar, porque estimulam os órgãos sensoriais. Por exemplo, ao pormos algo amargo na boca, imediatamente reagimos por meio das expressões fisionômicas.

Os educandos e as educandas precisavam trabalhar o corpo para melhor conhecê-lo e torná-lo mais expressivo, ampliando, desse modo, sua capacidade de perceber, sentir e se expressar.

O elemento mais importante do teatro é o corpo humano; é impossível fazer teatro sem o corpo humano. Por essa razão, utiliza os movimentos físicos, formas, volumes, relações físicas. Nada deve ser feito com violência ou dor em um exercício ou jogo; ao contrário, devemos sempre sentir prazer e aumentar a nossa capacidade de compreender. Os exercícios e jogos não devem ser feitos dentro do espírito de competição – devemos tentar ser sempre melhores do que nós mesmos, e nunca melhores que os outros (BOAL, 2011, p.10).

Os exercícios sensoriais com os educandos e as educandas envolviam os órgãos dos sentidos para desenvolver a capacidade de sentir e de se expressar. Dentre os muitos desses exercícios sensoriais desenvolvidos com os estudantes, descrevemos três que, por meio dos próprios relatos, chamaram a atenção da maioria dos sujeitos envolvidos.

Pedimos para que os estudantes, em dupla, formassem um círculo. Entregamos uma tira de tecido preto para que fossem vendados os olhos de um dos integrantes da dupla. As pessoas com os olhos vendados deveriam permanecer posicionadas em forma de semicírculo e sentadas numa cadeira para que os outros (os observadores), que estavam sem venda nos olhos, pudessem observar melhor as expressões. Assim feito, começamos os exercícios. Pedimos a duas educandas que servissem aos que estavam com os olhos vendados, numa sequência, um pouco dos seguintes ingredientes escolhidos por nós: mel, sal, açúcar e limão. Em seguida, os observadores iam acompanhando a reação de cada degustador, ao ingerir cada ingrediente.

Depois de terem degustado, lhes foi solicitado que tirassem a venda dos olhos e recordassem as suas manifestações físicas, quando experimentaram cada um dos ingredientes oferecidos. Curioso é que os observadores identificaram cada manifestação das expressões usadas pelos atores e atrizes participantes do exercício. Percebemos que os participantes degustadores desse exercício tinham a capacidade de sentir novamente as sensações que sentiram antes, dessa vez, de memória. Todos os envolvidos na pesquisa se concentraram. Percebemos isso, quando se envolveram na atividade e quando os

observadores identificaram a reprodução feita pelos degustadores. A repetição de memória foi feita com perfeição.

Dando continuidade aos exercícios sensoriais, explorando os órgãos dos sentidos por meio de cheiros, de gravações de sons captados nas ruas, em diversos lugares e contatos com objetos de formas, espessuras e temperaturas diferentes, fizemos mudança dos objetos na sala para que os educandos e as educandas a percebessem. Entre os colegas, mudamos a forma de usar o cabelo, os acessórios, como brincos, relógios e óculos.

Dando sequência aos exercícios sensoriais, fizemos o exercício o cego e o guia.¹⁷ Em dupla, pedimos que escolhessem quem seria o “cego” e quem seria o guia. O guia pôs a venda nos olhos do “cego”, colocando-o num determinado lugar da sala. Pedimos ao guia que fosse até o seu “cego” e emitisse um som. Em meio a vários sons, o “cego” teria de identificar o som emitido pelo seu guia.

Nesse exercício, observamos que os “cegos” tiveram facilidade de encontrar o seu guia, porque este, além de ser criativo na produção do som, se concentrou na atividade e se preocupou com que o seu “cego” o encontrasse. Esses sons eram todos produzidos simultaneamente por todos os guias e se misturavam. Observamos isso no relato das duplas que tiveram essa facilidade, durante a realização da atividade teatral.

- **Relato da dupla, o “cego” e o guia:**

Eu, como guia, me preocupei com o “cego”, pois a minha responsabilidade era muito grande em relação a ele. Nosso sucesso na realização dessa atividade dependia um do outro e estávamos juntos nessa, me concentrei na atividade que íamos fazer. Conversei com ele qual seria o som adequado para que juntos pudéssemos realizar essa atividade e que estivéssemos em condições de não só cumprir com a atividade proposta, mas de compartilharmos da responsabilidade que tínhamos de um para com o outro. E ele me falou: “Eu gostei da sua

¹⁷ Vale a pena salientar que esse exercício está implícito na exploração da memória, das emoções e da imaginação que fazem parte dos variados exercícios que trabalhamos na pesquisa com os jogos teatrais.

preocupação para com nós dois, principalmente porque percebi em você a dedicação e o compromisso que demonstrava em relação à atividade que íamos fazer juntos.” Daí, senti confiança e isso me motivou na busca de encontrá-lo.

Continuando os exercícios sensoriais com o “cego” e o guia, pedimos que escolhessem novamente entre quem, na dupla, seria o “cego” e quem seria o guia. Repetimos o processo. O “cego” ficava num canto da sala escolhido por nós. Com a ajuda dos guias, preparamos a sala usando obstáculos: bolsas, mochilas, cadernos, lápis, carteiras, cadeira, tubos de tintas. Preenchemos a maior parte do espaço físico da sala de artes, ficando pouco espaço livre para se locomover.

Pedimos aos guias que, dessa vez, orientassem seu cego, usando a fala e que cada um observasse bem o espaço físico que o seu “cego” iria percorrer, quando ouvisse a sua voz. Os guias teriam a responsabilidade de guiá-lo, cuidando do “cego”, evitando situações de atropelos e danos. Os guias tiveram cinco minutos para conversar com o parceiro sobre a atividade proposta, combinando como iriam proceder no exercício. Era fundamentalmente importante que o “cego” encontrasse o guia ileso. Para isso, guias e cegos teriam de estar em sintonia.

Após o tempo previsto, chamamos os guias para que se posicionassem no local escolhido por eles. Dessa vez, o exercício se realizaria com uma dupla de cada vez. Os outros guias ficariam observando todo o desenrolar da atividade proposta. Percebemos que, nesse exercício, os participantes, guia e “cego”, em sua maioria, ficaram temerosos e apreensivos. Demonstraram essa insegurança na forma de se expressar. Havia um medo de falhar com os “cegos”.

- **O que a maioria dos guias disse a “seu” respectivo “cego”**

Não tenha medo! Eu estou aqui! Apenas escute a minha voz. Confie em mim e em você que vai dar tudo certo.

- **Os “cegos” em relação a seus respectivos guias**

Os “cegos”, temerosos riam e falavam:

Fazer o que, né?! Você é tudo que tenho nessa hora.

Outros diziam:

Vai dar certo. Nós combinamos tudo. É só seguir!

Após os exercícios, sempre sentávamos para conversar sobre como tinha sido a experiência, como se sentiram e o que gostariam de falar. Entre as muitas declarações e relatos, destacamos alguns que nos chamaram a atenção.

- **Relato de um dos guias**

Gente! Esse negócio de estar no comando é perigoso. Se você não tiver preparado, faz um estrago na vida do outro. Reduz o outro à miséria. Ele se torna um boneco na sua mão e, o pior, ele não se dá conta disso. Essa sensação de poder e de controle nas suas mãos, cara! Se não tiver amor no coração e para com o outro, é um desastre!

- **Participantes na função do cego disseram:**

Isso só acontece, porque o medo do desconhecido é grande. Permite que o que conhece tenha esse domínio sobre nós. É uma sensação de submissão. De impotência, que, diante dessa situação, de total dependência, é como se falássemos para nós mesmos: “Não há nada que se possa fazer”.

Mediante esse relato, uma educanda de 40 anos, que também vivenciou a experiência como “cega”, falou:

O importante para mim foi perceber o carinho, a dedicação e o compromisso do meu guia para comigo. Isso foi fundamental, pois, mesmo eu percorrendo caminhos desconhecidos por mim e sabendo dos desafios que ia enfrentar e por saber que me faltava a ferramenta necessária que era a minha visão que me impedia de caminhar por não enxergar o local e a situação que eu me encontrava, ele, de forma carinhosa e conhecendo a realidade em que eu me encontrava e, apesar de estar numa situação bem diferente da que eu me encontrava, ele foi capaz de me guiar para que eu mesma superasse cada obstáculo, superasse as minhas dificuldades naquele momento e que eram muitas, pois me faltava o necessário para que eu pudesse continuar caminhando com os demais e não ficasse para trás. Ele enxergou isso. Mostrou que é possível vencer essas dificuldades, superando os obstáculos que nos impedem de caminhar. Ele me mostrou que é possível caminhar juntos. Isso me faz pensar na vida. Quantos de nós ficamos para trás, simplesmente porque não enxergamos o que, na maioria das vezes, nos impede de continuar caminhando? O que dói dentro de mim é saber que eu só precisava de um bom guia.

Por isso, não é pertinente usarmos o discurso de que não há nada que se possa fazer na luta por um mundo melhor. Lembremo-nos de Freire, na sua concepção de pensar a vida, a existência, e apontar caminhos para mudança, visando a uma educação libertadora, uma educação para a vida, uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia dos educandos. Freire ainda alerta sobre o direito de Ser Mais, que é direito de todos e todas, e não apenas de alguns privilegiados que representam a minoria, deixando a maioria à margem. O Ser Mais, de acordo com Freire, é a busca da humanização pelo oprimido, pois constitui uma característica inerente ao ser humano. Este é vocacionado para a humanização e nunca para a desumanização.

É importante insistir em que, ao falar do “ser mais” ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta “vocação”, em lugar do ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. [...]. O *sonho* pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 1997, p. 51).

É nesse momento de convivência e de diálogo que encontramos força no sentido da vida comunitária, reforçando em nós as razões de vivermos juntos, de caminharmos juntos na construção de um mundo melhor. Freire nos lembra de que o ato de aprender se fundamenta numa prática dialógica. Precisamos ouvir a voz das pessoas que vêm à escola, espaço onde todos se relacionam.

Diante das dificuldades apresentadas pelos participantes da pesquisa, por meio de seus relatos – um educando participante deste estudo afirma que todos estão travados há anos – observamos que os educandos e as educandas, no início, demonstravam medo, sentimento de inferioridade. Estavam retraídos. Apresentavam dificuldades de expressão. Percebemos isso no nosso primeiro dia de pesquisa, quando entraram na sala de artes. Os educandos e as educandas iam se posicionando no final da sala, como se estivessem encurralados. Durante a realização dos exercícios, aos poucos, iam se

soltando, participando e superando as inibições, demonstrando sua capacidade de perceber, sentir e se expressar. Essas foram as superações observadas, nessa primeira etapa da investigação, por meio dos exercícios experienciados pelos participantes.

Na declaração de um dos participantes da pesquisa, quando disse a todos os presentes que não tivessem medo, escutassem apenas a sua voz e confiassem nele e em si mesmos, pois tudo daria certo, observamos que isso implica uma relação de confiança entre eles, possibilita dialogar, trocar experiências da vida cotidiana, falar das suas condições de vida, dos seus conflitos, dos seus problemas e, conjuntamente, buscar soluções para os entraves vivenciados por todos.

Retomando os exercícios sensoriais, nesse sentido, afirmou alguém que interpretou uma pessoa cega:

O importante foi perceber o carinho, a dedicação e o compromisso do meu guia para comigo, o que foi fundamental – demonstra a sensibilidade de perceber a si, de perceber o outro e de se pôr no lugar do outro. Isso envolve ética e estética, no sentido da preocupação e do cuidado com o outro.

Observamos nas atitudes dos estudantes as condições para um diálogo verdadeiro com base no pensamento freireano. O diálogo se fundamenta no respeito e no amor aos seres humanos, aos outros seres e ao mundo. As virtudes pertinentes ao diálogo visam à libertação, a saber: o amor ao mundo e aos seres humanos como ato de criação e recriação, a humildade, a fé, que é acreditar nas pessoas, a esperança, a confiança e a criticidade que concebe a realidade como conflituosa. Corroborando Freire, Zitkoski afirma:

O desafio freireano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ser mais. [...] Freire nos desafia para que todo projeto de educação que pretende ser libertadora comece por sua própria coerência metodológica, que implica a postura dialógica como fundamento primordial do processo libertador. [...] A importância da postura dialógica e da prática da dialogicidade de uma educação humanizadora. Freire (1997, p.153) refere-se à importância da educação corporificada no exemplo. “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes

necessários à prática educativa”. Essa abertura só pode efetivar-se pelo diálogo crítico e criativo em relação à existência humana concreta (ZITKOSKI, 2010a, p.118).

Nessa perspectiva, o diálogo é o incentivo que estimula o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Por meio dele, podemos dizer o mundo, segundo nossa capacidade de sentir e perceber, assim como propõe Boal:

Para que se entendam e se possam praticar as técnicas do Teatro-Imagem, é necessário ter em mente um dos princípios básicos do Teatro do Oprimido: “A imagem do real é real enquanto imagem.” Quando, usando meus atores e objetos disponíveis, faço uma imagem da minha realidade, essa imagem, em si mesma, é real. Devemos trabalhar com a realidade da imagem, e não com a imagem da realidade – é bom repetir. Uma imagem não requer ser entendida, e sim sentida(BOAL, 2011, p.233).

3.1.2 Dinâmica da expressão: o corpo fala

O corpo é nosso maior veículo de expressão e de manifestação dos nossos pensamentos e sentimentos. Os jogos são diálogos da sensibilidade e ajudam na desmecanização do corpo. Sua essência é a criatividade. Seu objetivo é desenvolver a capacidade expressiva do corpo. Nessa etapa da pesquisa, aplicamos uma série de jogos com a intenção de ajudar os educandos e as educandas a aproveitar os recursos do corpo como forma de comunicação e expressão. Relataremos alguns exemplos de jogos desenvolvidos na sala de artes como forma de expressão e comunicação.

Os jogos se dividem por etapas, para tornar o corpo mais expressivo. Por isso é necessário conhecê-lo. O corpo humano é uma fonte de sons e movimentos que são as primeiras palavras do vocabulário teatral. É preciso não só dominar esse potencial como também conhecê-lo. Essa possibilidade de conhecer, dominar e falar com o corpo é demonstrada nos jogos que se dividem por etapas. Esses têm a finalidade de tornar o corpo cada vez mais expressivo na condição de espectador e habilitar-se nessas atividades teatrais que ajudam a

sair de sua condição de observador e a assumir a de ator, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito, de testemunha a protagonista.

A primeira etapa visa ao conhecimento do corpo (conhecer no corpo as próprias limitações, suas possibilidades, condicionamentos corporais e recuperação).

Na segunda fase, é trabalhada a expressão corporal, tornar o corpo mais expressivo, ou seja, trata-se do uso do corpo como única forma de expressão.

Na terceira, são trabalhados os jogos de imagens. Nessa fase “[...] exigem o emprego mais amplo e assíduo da imaginação. Não se trata apenas de exercitar o corpo, mas de torná-lo mais expressivo” (BOAL, 1980, p.46). Começa a prática do teatro como linguagem viva e presente e não como algo pronto, acabado, que mostra imagens do passado. Nessa etapa trabalhamos com as técnicas da imagem. Nessa forma de atividade teatral, os espectadores intervêm diretamente, falando por meio de imagens feitas com o corpo dos sujeitos participantes da pesquisa.

A seguir, são relatados alguns jogos dessas etapas vivenciados pelos educandos e pelas educandas. Na primeira etapa, exemplos com dois jogos:

- **Jogo da corrida em câmara lenta** - Propomos aos estudantes que, em dupla, fizessem uma corrida. Com a finalidade de perder a corrida e não de ganhá-la, ganharia quem chegasse em último lugar. Orientamos de modo que o corpo de cada um se movimentasse o mais lento possível, como se estivessem andando em câmara lenta. Os movimentos não poderiam ser interrompidos e, uma vez, iniciados, teriam que manter o equilíbrio e andar com passos os mais compridos possíveis e os seus pés deveriam passar por cima dos seus joelhos.
- **Jogo da corrida de pernas cruzadas** – Os participantes, em dupla, se abraçam pela cintura e cruzam suas pernas (a perna esquerda de um com a perna direita do outro), apoiando-se cada um na perna não cruzada. Durante a corrida, cada dupla se move como se fosse uma só pessoa. E cada pessoa se move como se o companheiro fosse sua

perna. A perna não pode saltar sozinha, tem de ser movida pelo seu companheiro.

Na segunda etapa, destacamos o **jogo da caixinha surpresa**. Entregamos para uma educanda uma caixinha com diversos nomes de animais machos e fêmeas. Pedimos aos outros que fossem até ela e tirassem um papel. Orientamos que, ao abrir o papel, pensassem numa forma de expressar corporalmente o animal que tirou. Sem o uso de sons que pudessem identificar o animal escolhido. Lembramos que a comunicação seria exclusivamente corporal. Como exemplo, dissemos que não poderiam miar, no caso da gata. Latir, no caso do cachorro. Avisamos que, ao formar o casal, sairiam da cena.

O jogo duraria até que todos formassem um casal e começaria assim que uma música tocasse. Para a realização desse jogo, usamos uma música instrumental de ritmo lento. Alguns dos participantes riam e, simultaneamente, tinham dificuldade de interpretar o animal, enquanto outros executavam com muita perfeição, identificando logo o seu ou o de sua companheira. Em seguida, saíam de cena. Observamos que a dificuldade de expressão corporal era interpretar animais, de cuja voz não tinham conhecimento e com os quais não conviviam.

Uma educanda participante da pesquisa confundiu o pinguim com o macaco. “Nossa! Você por acaso nunca viu esse animal nem na televisão?”, indagou uma colega a ela. Ela respondeu: “Eu achei que era um macaco”.

Continuando a segunda etapa, no **jogo da escultura na cadeira**, pedimos que se dividissem em dois grupos: A e B. Entregamos cinco palavras a cada grupo. Pedimos-lhes que, no prazo de vinte minutos, planejassem como fariam as esculturas de cada palavra que lhes foi entregue, usando os seus recursos corporais. Não poderiam fazer sons ou mímica. Só esculturas das palavras, por meio do uso do corpo, e com a participação de todos do grupo. Cada grupo apresentaria suas esculturas para que o outro grupo pudesse identificar e vice-versa. Os grupos, tanto A quanto B, identificaram todas as esculturas das palavras, sem apresentar dificuldades.

Jogos trabalhados na terceira etapa:

- **A estátua** – Pedimos a cada participante que realizasse um gesto ou movimento de cada vez, de acordo com o seu desejo, transformando-o em estátua, assim que déssemos nosso sinal.
- **A imagem real e a imagem ideal** – Pedimos aos participantes que se dividissem em três grupos. Os grupos iriam esculpir, por meio do seu corpo, imagem de situação real, vivenciada por eles. Em seguida, ao nosso sinal, iriam transformar essa imagem real na imagem ideal. Para a realização dessa atividade, reservamos um espaço maior de tempo, para que os participantes do grupo conversassem e se organizassem. Julgamos oportuno relatar as cenas das imagens (a real e a ideal) dos respectivos grupos e a transformação dessas mesmas imagens (da real para a ideal).

Nesse segundo jogo da terceira fase, o primeiro grupo reproduziu a imagem de uma cena familiar, em que o pai repreendia a mãe pela ação da filha. Castigava a filha de seis anos de idade com chineladas no bumbum. Ela havia quebrado uma caneca de porcelana pintada com a bandeira do time de futebol do pai (cena real). O grupo teria de transformar a cena real para uma imagem ideal. A transformação da cena ocorreu da seguinte forma: o pai, ao tomar conhecimento do fato, junto com a mãe, conversou com a criança, mostrando-lhe algo com que poderia brincar e algo com que não podia brincar. Isso incluía a caneca (cena ideal).

O segundo grupo reproduziu uma imagem de traição conjugal. A mulher descobriu, por intermédio da sua melhor amiga, que estava sendo traída pelo marido. Revoltada, foi ao local onde o marido e a amante se encontravam. Fez um escândalo. Bateu na amante. Separou-se do marido. Pediu uma pensão para os filhos e a casa ficaria com ela para abrigar os filhos, punindo assim o marido pela traição (cena real). A cena ideal, no consenso do grupo, que, em sua maioria, eram mulheres, se revelou dessa forma: a mulher, ao tomar conhecimento da traição do marido, por intermédio da sua melhor amiga,

chorou muito, porém decidiu que ele merecia pagar na mesma moeda: arranjou um amante (cena ideal).

A reprodução da cena pelo terceiro grupo aconteceu dentro de um ônibus. Uma senhora de 80 anos de idade entra no ônibus lotado. Ninguém lhe oferece um assento para se acomodar. Ela deu o sinal muito próximo do ponto que ia descer. O motorista para bruscamente e dá a maior repreensão. Brigou com a senhora. A senhora desceu do ônibus totalmente sentida pela humilhação (cena real). O grupo optou pela seguinte transformação da cena: a senhora de 80 anos de idade entraria no ônibus. Logo seria acolhida, pois alguém lhe ofereceria um assento. Ao dar o sinal próximo do ponto, o motorista pararia mais à frente com calma. Dando marcha a ré, pararia no ponto e ajudaria a senhora a descer (cena ideal).

Durante a realização das etapas dos jogos vivenciados com educandos e educandas, observamos o desempenho dos participantes na sua interpretação e representação. Os educandos e as educandas, sem perceberem, já estavam fazendo teatro. Demonstravam muita habilidade na interpretação de seus conhecimentos, sentimentos, desejos, suas experiências do cotidiano, mediante a expressividade do seu corpo, por meio do qual conseguiram comunicar-se. Demonstraram-se desinibidos e participativos.

Nesses jogos, respeitaram as posições, o consenso tirado pelo grupo. Por meio dos jogos, percebemos um maior entrosamento entre os sujeitos da pesquisa, o que possibilitou o diálogo entre eles. A turma na sala de artes passou a trocar experiências de vida de seus integrantes e foi se construindo um clima de confiança em manifestar suas dificuldades e discutir sobre elas. Conjuntamente, iniciou-se o processo de busca de soluções dos problemas da realidade. Os educandos e as educandas quebraram a barreira da dificuldade da fala sobre os seus problemas. O teatro favoreceu a reflexão. Um educando participante da pesquisa dizia não saber que agia assim. Esse relato era comum a todos. Perceberam que buscar, coletivamente, soluções para os problemas era melhor. As situações problemáticas ficavam mais claras. Dessa maneira, percebiam outras possibilidades de resolução.

O grupo viu o teatro como uma terapia. Não percebiam que estavam fazendo teatro. A metodologia possibilitou a capacidade de expressão e de rompimento com o silêncio. Passaram a questionar os professores. Combinavam como chegariam ao professor ou à professora para estabelecer um diálogo. O teatro mostrou a possibilidade de romper com o silêncio tão presente na vida de cada um deles. Os professores das outras disciplinas também perceberam tais mudanças. O teatro abriu caminho para o direito a falas, a suas palavras, por meio da realidade das imagens.

O diálogo é condição existencial, pois é o elo e encontro entre os seres humanos. O diálogo, além de fazer parte da natureza histórica da humanidade, é o caminho para a humanização e tem relação direta com a metodologia da pedagogia freireana como um meio para alcançar a libertação. Freire afirma que a pessoa não se liberta sozinha, nem é libertada por outro, mas se liberta em diálogo que parte da interação com a sua realidade. O diálogo é uma categoria-chave na Pedagogia do Oprimido.

O diálogo não só é o ponto de partida, como também desempenha papel central na educação libertadora, porque “[...] se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação, enquanto homens” (FREIRE, 2004,p.79). Observamos a importância da comunicação como qualidade inerente ao ato de educar, por ela ser possuidora de um caráter problematizador e geradora de consciência crítica.

A comunicação é uma relação social, uma prática social transformadora e política. O diálogo leva a pessoa a se comunicar com a realidade e a aprofundar sua tomada de consciência. Acontece no desvelamento dessa realidade opressora e ajuda na percepção de ações para transformá-la.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 2004, p.87).

O diálogo é a arte do encontro. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1985, p.28). No pensamento freireano, a comunicação é o princípio que transforma o ser humano como sujeito da própria história. Pela dialética nos tornamos diferentes dos outros animais.

Na Pedagogia do Oprimido, o respeito ao educando é um ato virtuoso do diálogo. “[...] Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2004, p.69)”. Dessa maneira, Freire parte do princípio, segundo o qual é preciso ouvir a voz dos que vêm à escola. É fundamental escutar suas inquietações, suas urgências e suas opções. Essas virtudes estão ligadas à tolerância na arte de conviver com a diversidade para contrapor-se ao antagônico.

O diálogo, entendido num significado mais amplo de formas de linguagens, permite, no ato de educar, um maior aprendizado do saber de experiência feito e dos sonhos dos educandos e das educandas. O sonho é o motor propulsor da transformação.

3.2 OS JOGOS DE IMAGEM: A REALIDADE DAS IMAGENS

Os jogos de imagem são uma forma de linguagem. Essa forma de expressão proporciona àqueles que a dominam uma nova forma de conhecer a realidade e transmitir esse conhecimento: “[...] a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la” (BOAL, 2008, p.180).

Com base em nossas experiências, por meio de pesquisa do uso dos jogos teatrais com educandos e educandas do PROEJA no Ifes, percebemos que essa expressão dramatúrgica é importante para qualquer pessoa que tenha ou não atitudes artísticas. Mostramos tudo por meio das imagens e relatos com os

participantes do estudo. Destacamos como os jogos teatrais podem ser postos a serviço daqueles e daquelas que se encontram em situação de opressão. É o uso desse tipo de dramaturgia como possibilidade de perceber a si e ao outro, de perceber o mundo, a realidade em que está inserido, que transcende e proporciona facilidade de expressão, de comunicação.

Observamos que, por meio da pesquisa dos jogos teatrais, os educandos e as educandas demonstravam uma enorme capacidade de liberdade de expressão. Partimos, então, para a etapa da realidade das imagens. Com a intenção de conhecer quem são esses sujeitos do PROEJA e como vivem, problematizamos: “quem eu sou?; “onde vivo?” Os educandos e as educandas teriam que responder às questões, usando imagens. Conversamos com os estudantes sobre a realização dessa atividade e como poderia ser executada. Optaram por fotografias, cartazes e colagem para responder àquelas perguntas.

Notamos a facilidade de comunicação por meio da realidade das suas imagens criativas para responder aos questionamentos. Os estudantes demonstraram seu potencial criador – característica que é inerente ao ser humano. No espaço escolar, o modelo de educação de domesticação inibe esse potencial. Responderam às questões e, na sala de artes, realizaram uma exposição, em que as imagens falavam.

Durante a mostra das fotografias e dos cartazes na sala de artes, realizada pelos educandos e pelas educandas, podemos observar que estavam agitados, estimulados, alegres, encantados, comunicativos e se encontravam admirados, expressando que não sabiam que tinham tanta criatividade. Faziam comentários entre si, num ato de admiração. Identificavam-se com as respostas por meio das imagens. A maioria se manifestava, afirmando: “Nossa! Esta é a nossa realidade! É assim mesmo que agente se sente!”

A nossa pesquisa como atividade humana e social traz uma forma de teatro que possibilita a busca do conhecimento da realidade e da sua transformação por meio das ações ensaiadas no cotidiano do ator social. As ações ensaiadas

são o ensaio da própria existência humana. Trata-se de um ensaio real da vida, ou seja, a partir da história de vida. É o teatro da vida.

A seguir, são destacados alguns exemplos das imagens na exposição.

Para responderem à pergunta “quem eu sou?”, os estudantes apresentaram fotografias.



O pizzaiolo

Fonte 1: educando do Proeja-Ifes, participante da pesquisa com os jogos teatrais.

Eu sou um pizzaiolo. A família também. Essa é a minha vida, desde criança. Eu cresci vendo, fazendo e brincando com massas. Naquela época era com a massa de pão. Depois passamos a fazer pizza por encomenda. Hoje é pronta entrega. Passo a noite, fazendo entrega de pizza nas lanchonetes, hotéis, restaurante, motel e residências. São pizzas congeladas. Sou um pizzaiolo.

Uma educanda respondeu assim:

Ah! Sou uma mulher! Mãe, e muito querida, trabalho muito, estudo, cuido da casa, da família, apesar da timidez, dos problemas que enfrentamos para sobreviver. Não perco a minha autoestima. Gosto de estar assim. Sinto-me bem assim. Sou uma mulher!



A mulher

Fonte 2: a participante da pesquisa com os jogos teatrais no Proeja-lfes.

Outra educanda apresentou-se desta forma:



A caixinha de surpresas

Fonte 3: participante da pesquisa com os jogos teatrais no Proeja-lfes.

Sou uma caixinha de surpresas... Sempre me surpreendo diante do que a vida me oferece.

Um educando se autodefiniu com esta imagem:

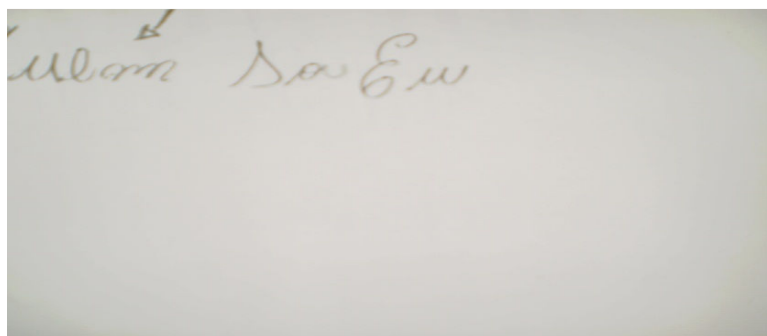


O motorista

Fonte 4: estudante ligado ao Proeja no Ifes – pesquisa com os jogos teatrais.

Eu sou um motorista. É uma vida muito difícil. O fácil para mim não existe. A vida para nós é sempre um desafio na luta para sobreviver.”

Outro se espelhou em um cartaz:



O vazio

Fonte 5: educando do Proeja no Ifes – pesquisa com os jogos teatrais.

Esse sou eu! Uma educanda argumentou: “Como? Não tem nada aí? Tá vazio.” O autor do cartaz falou: “É isso aí”!

As autoafirmações dos educandos e das educandas nos levam à realidade das imagens. Identificavam-se com o que faziam. As imagens nos estimulavam a acionar a sua criatividade expressa de forma explícita nas fotografias. Nossa

concepção de educação vinculada à vida implica uma educação centrada no ser humano. E, se o ser humano se faz por sua atividade, é preciso compreender melhor a atividade humana.

Com base nas palavras dos educandos e das educandas, verificamos que a imagem era a porta de entrada para a expressão e comunicação. A imagem era o elo entre eles. A carência maior entre nós, seres humanos, é o atraso intelectual da pobreza de contatos corporais e verbais. Precisamos um do outro. Depois de termos conhecido os educandos e as educandas por suas imagens, demos sequência às atividades, retomando a questão: “onde vivo”?

Nessa atividade também foi feita a seleção de algumas imagens e relatos como exemplos.

Vejamos a indignação de uma educanda:



A violência contra a mulher

Fonte 1: educanda participante da pesquisa com os jogos teatrais no Projeja-Ifes.

Onde vivo? As mulheres e jovens são as principais vítimas de violência. Todos os dias eu me pergunto: ‘Como é possível conviver com tanta crueldade?’ Isso acontece quase todos os dias! O que me deixa indignada é saber que as pessoas ignoram isso. Agem como se fosse normal, ou não querem se envolver. Que mundo é esse, gente? Eu tenho uma vizinha, que é minha amiga. Ela é espancada pelo marido. Nesse final de semana, a surra foi tão grande que ela quebrou o maxilar e o braço. Foi um horror. Ele fugiu. Chamei a outra vizinha e ligamos para a polícia e para o hospital. Na delegacia, me informaram que só ela podia fazer a denúncia. No hospital me

informaram que ia levar aproximadamente três horas. Chamamos um táxi e a vizinha e eu pagamos. A vizinha ficou cuidando da minha filha e da filha da vítima. Fui com ela para o hospital. Ela ficou internada. Quando saiu, ela ia fazer a denúncia. Foi ameaçada de morte por ele. Passou um tempo, o marido a matou. Eu acho que a Lei Maria da Penha precisa ser modificada. Acho que qualquer pessoa pode fazer a denúncia. Penso que isso poderia ajudar.

Depois de seis meses disso, a Lei Maria da Penha mudou, e a educanda chegou à sala, comentando alegremente:

Lembra que comentamos que a Lei Maria da Penha deveria mudar? Pois é, professora. Na semana passada saiu no jornal que agora qualquer pessoa pode fazer a denúncia. Não é mais necessário que seja somente a vítima. Ouviram, mulheres?! Eu estou avisando.

Já um educando representa suas condições de vida humana com seguinte imagem:



O alagamento no bairro

Fonte 2: estudante integrante da pesquisa com os jogos teatrais no Proeja-Ifes.

Eu devia ser 'peixe'. Assim eu já estava no meu habitat natural. Vocês já perceberam que basta um dia de chuva e alaga tudo? De onde venho é assim. As pessoas se acostumam com tudo! Até barquinho já inventaram para transportar as pessoas. Eles também ganham dinheiro com esse descaso. Tiram proveito de uma situação desta. Como é que pode? O pior é que os donos dos barquinhos são moradores do bairro. O sofrimento é de todos. Vocês acreditam que nessas situações a gente que trabalha, anda descalço, leva uma sacola com a roupa, sapato, toalha e dinheiro para pagar o transporte, que, aliás, é o único que funciona nessas horas, o tal do barquinho... É cruel!



O alagamento na rua

Fonte 2.1: participante da pesquisa com os jogos teatrais no Proeja-lfes.

Uma educanda perguntou: “Cadê a foto do barquinho? Deveria ter tirado” O autor das fotos e do relato respondeu: “Está no jornal. Eles também ganham dinheiro com isso, sabia? Dar manchete! Vende! É, né brinquedo não!”

Outra situação, outra imagem, outro sofrimento.



O lixo

Fonte 3: educanda na pesquisa com os jogos teatrais no Proeja-lfes.

Esse é o cenário de onde vivo. Faz parte da nossa vida conviver com o lixo. Existem outros elementos que fazem parte desta imagem: os ratos, baratas e o mau cheiro que exalam.

Este é o relato de um educando, estressado e cansado:

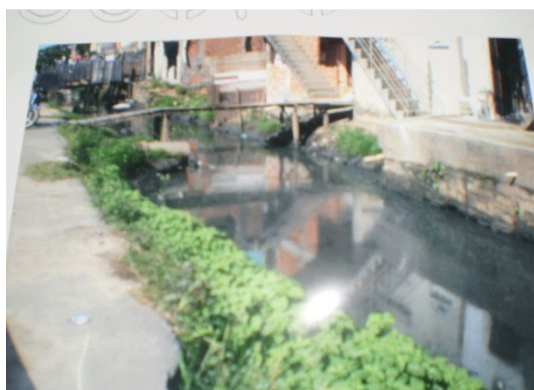


O estressado

Fonte 4: estudante inserido na pesquisa com os jogos teatrais no Projeja-Ifes.

Todos os dias, me deparo com essa cena. Estou cansado de levar advertência no emprego, porque chego atrasado. Aqui na escola também é a mesma coisa. Ando estressado! Ninguém merece!

Esta é outra situação triste que foi narrada por uma educanda:



Descaso

Fonte 5: educanda da pesquisa com os jogos teatrais no Projeja-Ifes.

Essa situação já dura há 20 anos. Esse é o lugar onde vivo. A ponte que vocês estão vendo aí foi feita por nós moradores. E você, amigo, só reclama do barquinho no seu bairro porque não conhece o valão do meu. O pior é que aí nem barquinho tem. Acho que vou adotar essa ideia nas inundações, sem querer levar vantagem numa situação desastrosa e vergonhosa dessas aí que estamos vendo.

Uma educanda aponta o problema das drogas em sua comunidade:

Onde vivo? É um bairro onde, para viver, precisa é ficar calado. Este prédio abandonado [próxima foto] serve de abrigo para mendigos, usuários de drogas e prostituição. Acontece de tudo nesse prédio. O pior é que ele serve de ponto de vigia. Os traficantes sabem tudo e controlam tudo dali do alto. Todos no bairro sabem disso. Curioso é que só a polícia não sabe.



O farol dos traficantes

Fonte 6: educanda inserida na pesquisa com os jogos teatrais no Projea-Ifes.

A violência policial faz parte da vida da comunidade.



Violência policial contra moradores

Fonte 7: educanda participante da pesquisa com os jogos teatrais no Projea-Ifes.

A violência está em todos os lugares: na família, nos bairros, nas escolas e nas ruas. Lamentável é saber que aqueles que deveriam nos proteger também praticam violência de forma cruel. Atiram como se fosse no animal. Presenciei uma cena horrorosa no meu bairro. Houve um tiroteio. Morreram três homens. Um deles ainda estava agonizante, quando uma amiga gritou: 'Ele ainda tá vivo, chame a ambulância.' E o policial falou: 'É menos um no mundo do crime.' Ele morreu pouco tempo depois. Fiquei horrorizada com a cena e a frieza

daquele que deveria nos proteger e pensei: 'Em quem mais podemos confiar?'

Com base no cenário da representação das imagens, isto é, das situações de vida, pedimos aos participantes que pensassem, analisassem e discutissem, coletivamente, buscando soluções para os problemas vividos. Orientamos para que as soluções fossem apresentadas por meio da linguagem corporal. Pedimos que formassem três grupos. Conversamos com eles sobre a apresentação. Os grupos iriam dramatizar, usando os recursos corporais (movimento, dança, escultura), sons, objetos, figurino e cenário. Não era permitido o uso da fala.

Ao término da apresentação das encenações, o grupo iria congelar a cena final, indicando assim o fim da performance. Os outros grupos iriam fazer intervenções, se não concordassem com a solução. Os participantes iriam mostrar suas soluções, assumindo a cena que desejassem mudar. Para a realização das encenações, os grupos fizeram a seguinte opção dos problemas vividos: o lixo, as drogas e a violência. Eles iriam conversar com os vizinhos, o presidente da associação de moradores e algumas pessoas do bairro. Unidos, discutiriam os problemas em busca de soluções.

O primeiro grupo apresentou a seguinte solução em relação ao problema do lixo: puseram a foto do lixo na parede.



Fonte 8: educanda participante de oficina.

Dois educandos, ao passarem pela fotografia do lixo, faziam uma expressão de indignação e, em seguida, uma ligação. Após a ligação, dirigiram-se para um

lugar, onde havia algumas cadeiras e ficaram esperando sentados. Na parede estava escrito: *associação de moradores*. Não demorou, chegaram mais cinco estudantes e demonstraram que estavam conversando. Alguns minutos se passaram. Um estudante se dirigia para outra mesa e começava a trabalhar no computador como se estivesse digitando algo, enquanto os outros continuavam conversando e pareciam acertar coisas entre eles.

O educando que estava digitando volta com muitas folhas e as distribui entre os colegas. Em seguida, todos caminham em direção à parede que tem imagens de casas. Batem, conversam com os moradores e lhes entregam um papel para estes assinarem. Repetiram essa cena algumas vezes. Continuaram andando. Dessa vez, em direção à parede onde estava escrito *prefeitura*. Demonstraram que estavam conversando, faziam gestos de indignação e entregavam as folhas. Retornam ao lugar de origem, a associação.

Na associação, eles vão mostrando as soluções com cartazes: coleta de lixo, duas vezes por dia. Fiscalização no bairro não só pela prefeitura, mas também pela associação e pelos próprios moradores. Multa de 300 reais para quem jogar lixo na rua. Fazia-se a denúncia, ligando para a prefeitura. Levantaram um cartaz, em que estavam desenhados dois olhos bem grandes. Faziam a expressão corporal que demonstrava: estamos de olho (congelaram a cena, como foi combinado).

No caso do primeiro grupo, todos concordaram e aplaudiram. Não houve interferência. Um educando comentou:

Se essa onda pega, vai ficar tudo limpinho. Eu vou levar a ideia para o meu bairro também. Lá as sacolas voam. Perdi a conta de ver sacolas voando pela minha janela para a rua, que fica difícil até passar pela calçada. Os terrenos baldios parecem depósito de lixo. Se a prefeitura fizer a parte dela, o povo precisa fazer a deles também. Acho justo. Outra coisa que gostei é a multa. Quando dói no bolso, as pessoas pensam melhor. Precisamos ficar de olho sim. Se não der para mudar de bairro, para outro melhor, então juntos vamos mudar o bairro. É isso aí! Isso que acontece é uma falta de conscientização. Credo!

Reafirmamos que os jogos teatrais proporcionam a construção de saberes que são reconhecidos, legitimados no momento em que esses saberes são evidenciados por meio de biografias e trajetórias de vida dos sujeitos. Podemos acrescentar que, com base no currículo integrado, os jogos teatrais auxiliam na formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. Nesse sentido, a concepção de formar é aquela que se faz na vida e para a vida, e não de um treinamento, mero adestramento para uma qualificação ou profissão em vista do mercado de trabalho. Essa concepção de educação é reforçada pelo **Documento base** do PROEJA, quando expressa que o processo formativo não pode subsumir a cidadania à inclusão no mercado de trabalho, mas assumir a formação humana do cidadão que, pelo trabalho, produz a si e ao mundo.

A participação ativa dos educandos e das educandas na produção de conhecimentos pressupõe o estímulo cotidiano para os muitos possíveis aprendizados na perspectiva de constante superação, desenvolvendo sua consciência do valor da escolarização e da qualificação profissional.

A conscientização é um conceito fundamental da concepção e da prática da educação libertadora. Freire lembra:

A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade. [...]. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (2004, p.101).

Corroborando o pensamento de Freire, D. Hélder (*apud* FREITAS, 2010, p.88) afirma: “[...] percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”.

O segundo grupo apresentou encenação sobre a solução para as drogas. Um educando entra no espaço reservado pelo grupo para a encenação. Senta no canto da sala, olha para um lado e para o outro, tira do bolso da calça um

pacotinho, faz uns preparos com o pó e começa a cheirar. Depois faz um cigarro e começa a fumar. Após o uso da droga, ele muda radicalmente de comportamento. Fica desorientado, agressivo. Sai andando e assalta uma garota, pega o dinheiro e volta a consumir droga, repetindo a cena anterior. O educando vai para casa. Ao chegar à sua casa, ele bate a porta com muita violência. A mãe, o pai e as irmãs abrem a porta. O pai o leva até o quarto e fecha a porta do quarto deixando-o preso. Em seguida, o pai faz uma ligação, conversa bastante. Chega uma ambulância. O pai e os profissionais de branco levam o rapaz para uma clínica de tratamento de dependentes químicos.

A família passou a fazer visita e a acompanhar o tratamento do filho viciado. Os pais procuraram ajuda para saber como lidar com o filho, assim que ele saísse da clínica, para que ele não voltasse ao mundo das drogas. A psicóloga conversava com a família, levantando cartazes que chamavam a atenção dos pais, devido à negligência do rapaz. Mostra que ocupem o tempo do rapaz com atividades, um emprego e cursos para atender às suas necessidades, buscando o diálogo, sempre com amor (congelaram a cena).

Os educandos e as educandas concordaram com a solução. Em contrapartida, uma educanda se manifestou, pedindo para fazer uma complementação na cena. Ela assumiu a posição da mãe e, reunindo a família, pegou os cartazes da psicóloga e dirigiu-se para a associação de moradores, lugar usado pelo primeiro grupo. Mostrando os cartazes, conversaram bastante. Daí levantou outro cartaz que dizia: *Reunião com os moradores do bairro*. Juntos, todos do grupo, na condição de moradores do bairro, escreveram cartazes e se organizaram em passeatas. Nos cartazes estava escrito: *a droga tem solução, precisamos de clínicas para tratamento dos dependentes químicos*. Outro cartaz dizia: *precisamos melhorar a saúde e educação!* Em outro: *precisamos de políticas públicas! Chega de politicagem!* E todos se dirigiram à Assembleia Legislativa (congelaram a cena). Todos concordaram.

O terceiro grupo apresentou solução para o problema da violência. A cena mostrava um rapaz roubando um relógio, celular e dinheiro de uma mulher. Em seguida, ele vendia e ia comprar roupa, fazia um lanche, comprava comida no supermercado e ia para casa. Demonstrava na casa a situação de miséria,

onde lhe faltava tudo. Passados alguns minutos, o ladrão repetiu a cena e, desta vez, ele é preso pela polícia, que trata o ladrão muito mal e o leva para a cadeia.

Em outro espaço, a cena se desenrolava da seguinte forma: dois rapazes bem vestidos chegavam num carro ao bar. Após algum tempo, eles começaram a discutir. Um pega a arma e atira no outro e, em seguida, foge. Após um tempo, o assassino é preso e passa um tempinho na cadeia, que é bem diferente da cela do rapaz que tinha roubado o relógio. Chega o advogado do homicida. Conversa com ele e, juntos, advogado e assassino, saem da cadeia. O assassino sai com uma expressão de rapaz bonzinho, arrependido, e retoma a sua vida normalmente. O assaltante permanece na cela.

Em seguida, todos os participantes do grupo entram com cartazes, nos quais estão escritas as seguintes frases: *Violência é a falta de saúde, educação, emprego, condições de moradias, lazer, atividades artísticas, esportes, de vergonha dos políticos; punição para a corrupção, descaso com idosos e crianças; e programas de políticas públicas de segurança*. O que chamou a atenção de todos nós foi uma faixa preta com a imagem de uma enorme caveira que dizia: *Eu sou a impunidade! Eu sou o pior tipo de violência!* (a cena foi congelada). Todos aceitaram.

Constatamos nessas atividades a realidade das imagens. Os educandos e as educandas expressavam as suas condições de vida. Observamos as situações de opressão vividas pelos estudantes: sentimentos de inferioridade, condições precárias de vida, violência, drogas, descaso para com eles e a comunidade do bairro, preconceitos em relação a questões de ordem racial, social, econômica e de gênero.

As imagens podem ser compreendidas, pois representam suas vivências, inquietações e as problematizações vividas por esses educandos. Freire lembra que a codificação é a representação de uma situação existencial, uma situação-problema, uma situação vivida. A forte representação da realidade das imagens e dos relatos nos possibilitou conhecer mais de perto quem são esses educandos e como vivem.

O desvelamento dessa realidade implica análise crítica da situação representada, codificada. É importante começar a inserir os educandos e as educandas numa forma crítica de pensar seu mundo. Trata-se de problematizar a realidade codificada, fazer análise crítica da situação vivida e buscar a superação de suas condições de vida. Isso implica descodificação.

Os problemas, os conflitos, as inquietações vividas pelos estudantes são conteúdos importantes e possibilitam que pensemos – professores, educandos e escola – sobre fornecer dados e fatos para interpretação visando à superação dos problemas.

É importante a construção pela codificação e descodificação. A codificação é definida por Paulo Freire como “codificação temática” ou “codificação pedagógica”. Freire entende como codificação pedagógica aquela que representa uma situação existencial. Uma situação problema vivenciada. A essência dessa codificação no sentido amplo é a expressão de múltiplas informações que, sendo de caráter problemático, envolve a descodificação. Isso se dá por meio do diálogo educador-educando e educando-educador.

A codificação acontece por meio de uma comunicação verdadeira, porque somos seres comunicáveis e intercomunicáveis. Há uma relação íntima e inseparável entre codificação e descodificação. Esse processo de codificação/descodificação está inserido na metodologia conscientizadora de Freire, cuja intencionalidade é facilitar a apreensão do tema gerador. Assim, inclui-se o educando numa forma crítica de pensar seu mundo e a própria existência. Essa situação existencial concreta que se dá na realidade, uma vez codificada, implica o ato de aprender.

A descodificação acarreta reconhecimento de sua situação existencial concreta e do reconhecimento do contexto em que o estudante está inserido. A codificação é um ato cognoscível que possibilita percepção de novos conhecimentos, de novas informações com base na prática, no saber de experiência feito, porque tem significado para o educando no que se refere às suas condições de vida, à sua condição humana no mundo.

Esse processo de decodificação por meio de interpretação crítica da realidade tem como consequência reconstituir a situação vivida. Na condição de seres comunicáveis, manifestamos nossa concepção de mundo de forma fatalista das situações-limite. Temos uma percepção estática ou dinâmica da realidade, de acordo com o modo que enfrentamos essas situações vivenciadas que se encontram inseridas nos temas geradores.

A codificação e a decodificação são categorias utilizadas na pedagogia freireana, cuja intencionalidade é explicitar as condições e possibilidades dos procedimentos da relação dialógico-comunicativa numa perspectiva de fundamentar a educação como prática da liberdade.

A interação possibilita falar da vida, de si, dos seus direitos mediatizados pela realidade. Para que isso ocorra, é necessário criarmos novas formas de linguagem que possibilitem dizer a nossa palavra. Nessas maneiras de linguagem está o diálogo crítico e criativo explícito no pensamento freireano da Pedagogia do Oprimido.

Na concepção de Freire, entender essa complexidade da condição humana, como sujeitos históricos que somos, implica a necessidade de articular a memória, que é a retomada da sua consciência crítica, formativa, com a possibilidade da desconstrução e reconstrução. No entanto, para fazê-lo, é indispensável partir da sua história de vida inserida num projeto individual e coletivo. Nesse projeto, há a identidade da nossa trajetória como seres inconclusos.

A Pedagogia do Oprimido propõe metodologia com base em atividades que levem a pensar e criar e não a repetir e assimilar.

O educar para a libertação utiliza recursos que enriquecem a prática pedagógica, como fotografia, *slides*, cartazes, dramatizações, textos de leitura, artigos de revistas e jornais, para discussão, buscando sempre a problematização da realidade opressora. O teatro é recurso primordial nessa prática educativa. “Funcionaria a dramatização como codificação, como situação problematizadora, a que seguiria a discussão de seu conteúdo” (FREIRE, 2004, p.118).

Outro saber que permeia e deve ser disseminado constitui em que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p.12). Assim, o conhecimento é um produto de interação da pessoa com o objeto e o processo de conhecer é, essencialmente, ativo.

No decorrer dessa pesquisa, devido às necessidades dos educandos e das educandas, dedicou-se maior tempo aos exercícios e aos jogos. No final do módulo, foi reservado um espaço para ouvir os relatos sobre suas participações nas oficinas. O objetivo era saber o estado dos educandos e das educandas naquele momento, com a pretensão de fazer com que os estudantes se sentissem à vontade, abertos para avaliar seu desempenho e a possível contribuição ou não dos jogos teatrais na sua formação humana e profissional. Queríamos ouvir dos próprios educandos seus relatos em face das próprias vivências.

Para que isso ocorresse, fizemos um exercício de relaxamento, com fundo musical, próprio para essa atividade. O relaxamento trabalha com cada parte do corpo, no ritmo da música. Após o relaxamento, demos sequência à atividade com exercício de imaginação. Os educandos e as educandas se encontravam deitados e com os corpos relaxados na sala de artes. Foi-lhes solicitado que fechassem os olhos e, no ritmo da música, trabalhassem sua respiração. Inspirando lentamente pelo nariz, fazendo uma pausa e, em seguida, expirando pelo nariz. Esse exercício de respiração foi repetido várias vezes.

Os educandos e as educandas foram orientados para que procurassem se concentrar na música e na sua respiração e que imaginassem à sua frente um *muro branco*. Solicitamos que fizessem um desenho imaginário no muro. Esse desenho deveria expressar como estavam se sentindo naquele exato momento. Após um tempo, sugerimos que apreciassem esse desenho. Aos poucos, iria *desaparecer o muro branco com o desenho*.

Depois, os olhos poderiam devagar se abrir. Os educandos e as educandas iam levantando o corpo lentamente, ao ritmo da música, espreguiçando-se,

movendo-se para formar um círculo e sentar. Pedimos que cada um expressasse com o corpo o seu desenho do muro branco.

Os educandos e as educandas expressavam facilmente com o corpo e dialogavam com os outros participantes da pesquisa. Isso não foi surpresa, pois já haviam demonstrado essa habilidade.

Em cada atividade proposta, tornavam o corpo cada vez mais expressivo, o que era muito bom. Por meio do corpo, expressavam o seu desenho no muro branco. Notou-se que houve sintonia de movimentos e expressões entre alguns. Demonstravam com o corpo, primeiramente, movimentos de preocupação e depois de luta, como se fossem guerreiros, partindo para uma grande batalha. Foi-lhes pedido que falassem sobre a linguagem corporal expressa. A partir dos relatos, não podemos conter a emoção. Conversaram entre si. Emocionada, uma educanda disse:

Professora, esse é um teatro diferente. É o teatro da nossa vida. Do pouco que conhecemos sobre teatro, podemos afirmar isso pelo que vivemos aqui nesses seis meses. Esse é o nosso espaço. Aqui a gente se encontra, podendo falar de nós, das nossas condições de vida, sem medo, sem vergonha de si e dos outros, por nos reconhecermos que estamos na mesma situação. Não negamos os momentos de muita emoção, tristezas, decepções, angústias, os problemas que são as nossas dores compartilhadas entre nós. Pudemos perceber que nesse espaço, além de falarmos dos nossos problemas, o mais importante é juntos buscar soluções para os problemas que nos afligem. Isso é aprendizado de vida. Nossa expressão de preocupação é com os nossos problemas, resultado do conhecimento da situação vivida. Nossa expressão de guerreiro significa a coragem que precisamos ter na luta que precisamos travar para superar essas situações, sem desanimar, acreditando naquilo pelo qual lutamos. Esse teatro está chegando ao fim. E o fim significa para nós um novo começo. O desafio de uma nova luta. Significa o desafio que vamos enfrentar para mudar e que depende de nós, engajados nessa luta, fazermos a parte que nos cabe. Esse espírito de guerreiro que expressamos é o que vamos precisar desenvolver em todos nós. Se quisermos mudar, é preciso lutar e acreditar. Não é nada fácil, mas acredito que é, sim, possível! Precisamos colocar em prática tudo que aprendemos uns com os outros. Esse é o nosso compromisso. Compromisso com nós mesmos.

Silêncio total na sala. Outra educanda comentou:

Isso mesmo! Vamos à luta! Percebem que estamos menos reprimidos? Diminuiu a timidez, o medo. Estamos mais unidos e solidários uns com os outros. Estimulou os estudos na cooperação de não termos vergonha de pedir ajuda, não importando quantas vezes for preciso. O que percebi de melhor aqui foi que é possível aprender de forma diferente. Estou me referindo à sala de aula. Tem professores que precisam aprender a dar aula. Não são todos. Tem exceção. Mas tem professores que não só precisam como devem mudar sua metodologia de ensinar. Alguns professores aqui precisam aprender como lidar com seres humanos. Estou me referindo ao caso que aconteceu semana passada com uma amiga nossa na sala de aula, entre outras situações já percebidas por nós. Precisamos e devemos nos reunir, discutir e lutar para superar também essas dificuldades que estamos vivendo no dia a dia, da sala de aula, aqui no Ifes.

É nítida a criticidade da educanda. A vontade de luta, de se organizar. O tecimento da reflexão agora se faz presente no cotidiano da sala de artes. Com base na análise dessa estudante, perguntamos aos participantes dessa pesquisa: como vocês se sentem no Ifes?

Uma educanda levantou a mão e se expressou enfaticamente:

Nós do Proeja estamos todos subordinados. Muitos dos professores nossos falam que as oportunidades foram dadas. Cabe a cada um de nós fazer a nossa parte, assumir a nossa responsabilidade que é se virar, estudar e aproveitar essa oportunidade de estar aqui no Ifes. Ele falou ainda que, “se está difícil para vocês, também está difícil para muitos de nós professores. Já não sabemos mais o que fazer diante de tantas dificuldades que vocês apresentam”. Daí, percebemos que ele estava se referindo ao caso da nossa colega, que o professor, na aula anterior à dele, estava explicando a matéria e ninguém estava entendendo. Só que não tínhamos coragem de perguntar. Daí ela falou: “Professor, eu não estou entendendo.” Ele foi e explicou mais uma vez. Ela falou: “Eu continuo sem entender. Não tem uma forma mais fácil de o senhor explicar para que eu possa entender?” Ele olhou, respirou fundo e disse: “Não, não tem não, porque você é muito burra. O que você tá fazendo aqui?” E continuou dando aula.

Seguiram-se as observações de mais uma estudante.

O pior é que, por causa da greve, eles estão nos matando de trabalhos. É pesquisa para fazer e apresentar para nota. É prova! E todos pedindo ao mesmo tempo! Temos um professor que fez um *e-mail* para a turma. Assim ele mandaria os conteúdos para podermos estudar para apresentação na sala

de aula, em grupos, e para estudar para a prova, porque não iria dar tempo rever todo o conteúdo na sala de aula. Ele faria na sala de aula apenas um resumo. E que resumo! Acredite! São quatro aulas dele. Dá um sono, porque ele fala o tempo todo. É muito conteúdo. E no final ele pergunta: “Entenderam?” Eu já não lembrava mais nem como ele começou! Perguntamos: “E quem não tem computador? Faz o quê?” Ele falou: “Se vira! Vai na biblioteca. Lá tem.” Só que estudar tudo aquilo e fazer resumo para o trabalho e prova, dependendo dos computadores da biblioteca, não é nada fácil, pois são muitos os alunos pesquisando. Então a solução para a maioria que não tem computador foi ir, no final de semana, para LAN house. Tem uma amiga nossa que imprimiu toda a matéria. Ela gastou trinta reais. É complicado! O professor não entende isso. Procuramos a coordenação pedagógica e ouvimos: “É assim mesmo! Precisamos cumprir com o calendário por conta da greve. Estamos todos fazendo o que pode ser feito.”

Percebemos que os problemas, os desafios, as possibilidades, as ameaças e as probabilidades geradas são simultaneamente de todos os envolvidos nesse processo: professores, pedagogas, gestores e os educandos do PROEJA na Instituição.

No plano sindical e associativo, a forma de pensar e agir reflete na atuação de professoras e professores na sala de aula. Reproduce-se um modelo autocrático, de mão única, sem diálogo, produto de uma *pedagogia que não acolhe*. É antiparticipativa. Escombros de uma doutrina ditatorial criadora de feudos. Assim descreve o representante do Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE-ES):

A nossa formação acadêmica é muito conservadora. Na realidade, somos formatados. E vamos à sala de aula, buscando um aluno ideal, o que não existe. O aluno ideal é aquele que não questiona. É o bom aluno, calado, não perturba. Estudioso, tira boas notas. É o aluno comportado. Somos conservadores até na gestão. Não abre espaço para questionamento. E aí do aluno que questionar o método ou prova de um professor daqui do Ifes! Pelo menos eu diria da maioria que eu conheço. Aqui no Ifes tem os donos das disciplinas e do saber e decidem o que deve ser e como deve ser feito.

Alimenta-se, então, o círculo que, por meio de uma prática vertical, de cima para baixo, continua se reproduzindo, embora combatida no âmbito do SINASEFE-ES, como nos diz seu representante sobre a desconstrução de uma

herança autoritária, paralela à construção da cultura do debate, da necessária e instigadora discordância entre funcionários e educandos do Ifes.

Assim, também, é no sindicato. O servidor, ele se sente temeroso. Porém, estamos lutando contra esse medo de falar e ter que aceitar tudo. O nosso sindicato caminha num sentido de não só questionar a gestão, mas também a sala de aula. Nós já fazemos esse trabalho em parceria com o movimento estudantil, que é o Grêmio Rui Barbosa, através de reuniões, debates, ideias, sugestões. Hoje procuramos trabalhar com os estudantes condições de trabalhos, de salários, plano de carreira, entre outras questões dos servidores. O sindicato passa a representar candidatos com uma proposta diferenciada, aberta, questionadora da atual gestão. Observamos que isso se torna temeroso pelo próprio servidor e em especial pelos professores que se sentem pressionados porque o aluno pode questioná-los, e em sua maioria acha que o aluno deve ficar no lugar dele. Essa é a luta do nosso sindicato. Um grupo de questionadores que vem tentando conquistar o servidor e sabemos que não é nada fácil. Nós estamos pouco a pouco avançando com os estudantes, que estão atuando mais, estão mais organizados, reivindicando, questionando. Os estudantes estão se mobilizando mais. Por exemplo, no movimento da greve eles atuaram, participaram conosco, nos debates, assembleias, acompanhando tudo no sentido da luta por melhorias. O sindicato apoia o movimento estudantil e apoia a sua autonomia.

Indagamos então: como se realiza uma greve num grande espaço de tempo, como se dá essa cobrança, se os educandos estão sem aulas?

O sindicalista critica a postura dos/as trabalhadores, que são levados apenas pelos interesses pontuais. Falta consciência de protagonismo histórico.

Precisamos acabar com essa falácia de que o pessoal do sindicato é radical, não querem trabalhar e etc. Precisamos é unir forças, pois o próprio servidor é contra nós. Ele é filiado ao sindicato pelo plano de saúde, direitos trabalhistas. Quer ver no sindicato uma forma de se beneficiar. Aham que não são pessoas que vão compor a história do país e que possa trabalhar com a transformação desse país. É impressionante. Eles não se sentem sujeitos de direitos. Eles não se sentem sujeitos políticos. Volto a afirmar: a greve ela é a forma do servidor fazer política.

Não apenas educandas e educandos, mas também professoras e professores vivem sob uma vigilante, ostensiva e opressiva forma de trabalho, sem tempo para se capacitar, pensar novas maneiras de ensinar que valorizem e deem protagonismo aos educandos e às educandas e os instiguem a pensar,

problematizadamente, conteúdos. As afirmações do militante sindical apontam para uma complicada situação que catalisa o movimento em torno de parar as atividades, o que se traduz numa ação política.

Veja bem, gostaria de chamar a atenção para as condições de trabalho, e em especial dos professores. Há uma vigilância dos gestores, pedagogos e inspetores. São cobranças de todos os lados. O professor com 44 alunos numa sala de aula, com duas vagas para planejamento, que acaba levando trabalho para casa. Colocar as notas, registrar frequência dos alunos e conteúdos das turmas no sistema complicado que requer muito tempo, reuniões pedagógicas. Trabalha dando aula distribuída em três horários – diurno [matutino], vespertino e noturno –, que não dá tempo para ir para casa. Daí acaba ficando o dia todo aqui na escola. O professor precisa de tempo para planejar, pesquisar, estudar. E em que tempo vai fazer isso? No meu entendimento, educação exige atenção, concentração e dedicação. Isso não temos. São péssimas as condições de trabalho. Quais são os atrativos da profissão de professor hoje?

Outro agravante que percebo é a formação docente, que se baseia em conteúdos vazios, apolíticos, não críticos e não ensina a refletir, nem a pensar. Eu estava participando de uma reunião pedagógica, em que a pedagoga veio com uma conversa de revermos o projeto político-pedagógico e de estarmos trabalhando numa prática educativa de uma pedagogia problematizadora e transformadora. Eu pensei: “Aqui no Ifes?!”. Estamos, sim, anos-luz distantes dessa compreensão. Estamos é detonando toda a possibilidade de uma pedagogia problematizadora e transformadora. Pode ser na teoria. Mas na prática passa bem longe.

Então, gostaria de ressaltar que não podemos culpar o servidor pela existência da greve, é claro que os alunos, professores são prejudicados. A grande questão é: a geração que tem os seus direitos cerceados, enquanto trabalhador, enquanto servidor e profissional. Esse momento da greve do servidor, ele é corporativista. Só que deveria ultrapassar no sentido das famílias se integrarem como um todo, alunos, pais dos alunos. Eu acredito que cada greve é uma aprendizagem e que é necessário fazer política. O que não podemos é cruzar os braços. A favor ou contra a greve, o importante é ter a capacidade de organizar e de planejar em torno de uma pauta, visando objetivos, que são seus direitos negados. O nosso sindicato reúne servidores, professores, enfim todos os servidores. Portanto, volto a afirmar: “*A greve ela é a forma do servidor fazer política*”.

As práticas educativas respondem bem a essa necessidade do *fazer-política*.

No final da pesquisa com os jogos teatrais, uma educanda comentou:

O que vocês acham de continuarmos com as oficinas? Poderíamos pensar na possibilidade de uma vez por semana e nos programar. Penso que seria muito bom para todos nós. As aulas terminam às 18h10, o que acham de ficar até as 20 com as oficinas? O que você acha professora?

Conversamos sobre essa possibilidade e ficou acordado que iríamos dar continuidade uma vez por semana, reservando duas horas para as oficinas, na sala de artes. Os educandos e as educandas se comprometeram em se reunir, se organizar, para continuarmos com os jogos teatrais e, assim, tratarmos de questões de seus interesses. Os sujeitos participantes da pesquisa viam a possibilidade de participação de outros educandos das demais turmas do PROEJA que, por comentarem entre si, demonstraram interesse em participar das oficinas.

Esse interesse por parte dos educandos e das educandas é gratificante. Por outro lado temos a possibilidade de melhorar, a cada dia, o nosso empenho pedagógico. A construção é árdua, mas é compensadora em termos educacionais e políticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese visou identificar, com base no estudo da experiência com os jogos teatrais, com os educandos e as educandas do PROEJA no Ifes, as contribuições do uso dessa forma de atividade teatral como uma prática educativa, dialógica e participativa. Boal lembra que, “[...] qualquer pessoa, independentemente do seu ofício, pode igualmente desenvolver sua vocação de fazer teatro, utilizar o teatro como linguagem, embora não seja um especialista nessa forma de comunicação entre os homens (1980, p. 30)”.

Para Boal, o Teatro do Oprimido está a serviço da vida, com a intenção de ajudar, educar e liberar o ser humano das amarras da opressão. Para tanto, parte dos exercícios e jogos, que “são o início de um processo que se desenvolve através de etapas sucessivas e contínuas” (BOAL, 1980, p. 33). Nessa tese os exercícios visaram ao desenvolvimento da capacidade criadora, da observação e participação, por meio do diálogo visual entre as pessoas.

Vale salientar que todos os exercícios, jogos e as técnicas das imagens que foram exploradas na pesquisa de campo foram aqueles que puderam dar maior expressividade ao corpo. Sem o uso da linguagem oral, tendo a finalidade de ajudar a sair da situação de condição de espectador e assumir a de ator, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito, saindo da condição de testemunha para protagonista, pois “o teatro é isso: a arte de nos vermos a nós mesmos, a arte de nos vermos vendo!” (BOAL, 2011, p. XX).

O teatro supera a subserviência e possibilita o diálogo e mostra “[...] onde se esteve, onde se está e para onde se vai: quem somos, o que sentimos e desejamos. Por isso, devemos fazer teatro, todos nós: para saber quem somos e descobrir quem podemos vir a ser” (BOAL, 2003, p. 90).

No desenvolvimento desse estudo foi possível compreender a criação de Boal, no tocante ao Teatro do Oprimido e nesse contexto, uma variedade das técnicas das imagens, dos exercícios e dos jogos. Também foi possível compreender a aproximação entre Boal e Paulo Freire. Boal admirava Paulo

Freire pela sua luta a favor dos oprimidos e das oprimidas. Inclusive o nome Teatro do Oprimido foi em homenagem a Freire.

Assim são os gênios: descobrem ou inventam o óbvio que ninguém vê. Assim aconteceu com Paulo Freire: descobriu que o "vovô absolutamente não viu o ovo", nem a "vovó viu a ave", [...].E, neste processo, aprendem o professor e o aluno: "A um camponês ensinei como se escreve a palavra arado; e ele me ensinou como usá-lo!" – disse um professor rural. Só é possível ensinar alguma coisa a alguém quando esse alguém, a nós, alguma coisa ensina. O ensino é um processo transitivo – diz o nosso Mestre – é um diálogo, como deveriam ser diálogos todas as relações humanas: homens e mulheres, negros e brancos, classes e classes, países e países. Mas sabemos que esses diálogos – se não forem carinhosamente cuidados ou energicamente exigidos – bem cedo se transformam em monólogos, onde apenas um dos interlocutores tem direito a palavra: um gênero, uma classe, uma raça, um país. Os outros são reduzidos ao silêncio, à obediência: são os Oprimidos. Esse é o conceito Paulo-Freiriano de opressão: o diálogo que se transforma em monólogo (BOAL, 2007).

Boal e Freire fazem sua opção na luta a favor dos oprimidos e por uma sociedade sem opressão, visando a um mundo mais justo. Mesmo vindo e atuando em nichos diferentes – Freire na educação e Boal nas artes –, é evidente a semelhança em suas ações e obras. Nos conceitos Pedagogia do Oprimido e Teatro do Oprimido, está explícito o embate a favor dos menos favorecidos, visando à libertação.

Essa pesquisa sobre os jogos teatrais, com os educandos e as educandas do PROEJA no Ifes, não só representou uma inovação no processo educativo, dialógico e participativo, como demonstrou um papel relevante, tanto no aspecto prático como no teórico. Por meio das técnicas das imagens, dos exercícios e jogos, proporcionando aos participantes um espaço pertinente às suas inquietações, onde todos, juntos, debateram, questionaram, discutiram e procuraram soluções para os problemas vividos. Por isso, tem-se a intenção de documentar, publicar os resultados da pesquisa e divulgá-los no site Ifes, para que contribuam não só para consulta, como também para a interação entre educadores e educandos e escola.

Com essa pesquisa, ficou constatada a importância dos jogos teatrais, ao observar os interesses dos educandos e das educandas pelos temas e pelas

discussões que estavam diretamente ligados aos aspectos concretos de suas necessidades sentidas, visando a pensar, solidariamente, maneiras de superação dos obstáculos. A educação é fundamental, mas que seja uma educação que gere sujeitos capazes de se confrontarem com o modelo socioeconômico vigente e de decidirem sobre que futuro desejam, construindo-o. Essa perspectiva educacional vai exigir dos professores e professoras práticas que vão além de simplesmente colaborar na aprendizagem de química, biologia, matemática, física, português, sociologia etc. É necessário que os docentes estejam comprometidos com a contestação da desigualdade e com o anúncio crítico de uma vida digna para todos. Nessa direção, Paulo Freire dialoga com Sérgio Guimarães:

Seria uma pedagogia que discutiria a metodologia científica da aproximação aos fatos reais para melhor entendê-los, mas negaria sistematicamente o cientificismo, na busca da cientificidade. Seria uma pedagogia que enfatizaria a boniteza, o estético da vida e o ético, fundamentalmente. Uma pedagogia que não separaria o cognitivo do artístico... (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p.39).

Assim são os jogos teatrais: uma linguagem além de todas as línguas faladas e escritas. O domínio dessa nova linguagem torna possível conhecer a realidade e disseminar esse conhecimento aos demais. Nesse sentido, essa pesquisa mostrou-se satisfatória. Os resultados e o objetivo foram alcançados. O processo de aprendizado pela experiência com os jogos teatrais contribuiu para ajudar seus participantes a assumir uma postura mais ativa no processo de construção da sua formação humana e profissional. Impõe-se a necessidade de disseminar os jogos teatrais e usá-los como um dos instrumentos de promoção, valorização e libertação dos sujeitos participantes. “Esta forma de linguagem é, sem dúvida, uma das mais estimulantes, por ser tão fácil de praticar e por sua extraordinária capacidade de tornar visível o pensamento” (BOAL, 2008, p. 208).

A pretensão dessa pesquisa foi abrir caminhos para que os educandos e as educandas busquem o pensamento para a liberdade, encontrando-se com a realidade social, e levá-los a uma maior compreensão da própria história de maneira crítica e consciente.

Trata-se de uma prática educativa, participativa e dialógica. Freire e Boal mostram que a vocação do ser humano é Ser Mais, que um mundo mais justo e humanizado é possível. É o inédito viável que possibilita renascer em nós o direito de sonhar com um mundo melhor.

No curso da pesquisa, observamos riquezas de envolvimento, de desempenho e de participação dos educandos e das educandas. Pode-se constatar o quanto é importante saber utilizar o recurso lúdico como forma de atrair as pessoas para o processo participativo e torná-lo mais criativo. Nos jogos teatrais, os estudantes demonstraram uma superação no desenvolvimento de sua capacidade de expressão corporal, dialogando com o corpo, quebrando a timidez, insegurança, melhorando sua autoestima e tornando-se mais ativos, participativos e comunicativos, rompendo com o silêncio e soltando a voz.

Temos que repudiar a ideia de que só com palavras se pensa, pois que pensamos também com sons e imagens, ainda que de forma subliminal, inconsciente, profunda! Temos que repudiar a ideia de que existe uma só estética, soberana, à qual estamos submetidos – tal atitude seria nossa rendição ao Pensamento Único, à ditadura da palavra – que, como sabemos, é ambígua (BOAL, 2009, p.16).

As ideias de Boal representam uma forma de descentralizar os espaços de discussão participativos. Por meio dos jogos teatrais, os educandos e as educandas puderam não só participar como também discutir e refletir sobre questões de seus interesses e, unidos, encontrar soluções. Diante da realidade das imagens e seus relatos de história de vida, suas experiências, foi possível perceber a abordagem de temas polêmicos, sérios, como o preconceito social, sentimento de inferioridade, drogas e violência. Os estudantes demonstraram a capacidade de possuir sensibilidade, de perceber a si, de se perceber no mundo e perceber o outro. Freire nos ensina que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002, p.25) e que

[...] o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu

dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2002, p.25).

A pesquisa por meio dos jogos teatrais mostrou ser um bom caminho a ser seguido por nós, como educadores e educadoras de artes, com os educandos e as educandas do PROEJA no espaço do Ifes. É um caminho muito rico como novas formas de linguagem, de participação e de diálogo entre educandos, educadores e escola. De acordo com Freire,

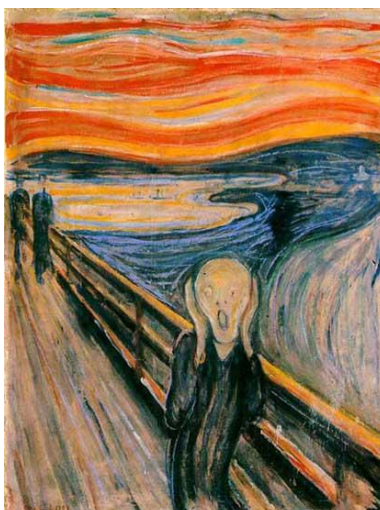
[...] o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem (2002, p.20).

Os jogos teatrais auxiliam na construção do que aqui se identifica como autonomia e responsabilidade, essenciais para um processo que se pretende dialógico. Os participantes da pesquisa não só dialogaram, mas também aprenderam a dizer as suas palavras e as perceberam como resultado de seus trabalhos. Nesse sentido, são contundentes as palavras de uma educanda participante da pesquisa. Numa atitude artística, a estudante expressou a todos nós, sujeitos envolvidos na pesquisa, seus sentimentos, por meio de seu relato e a imagem que, segundo ela, traduziam suas dores e luta por um lugar de direito de todos.

Gente, eu preciso falar! Depois de tudo que aprendemos e vivemos aqui juntos nesses seis meses... Nossa, é difícil falar! Sabemos que ficar calados foi o que fizemos esse tempo todo. Essa atitude só vai reforçar em nós que é isso mesmo que merecemos. E, longe de nós a ideia de que não podemos mudar. Podemos sim. Todos nós mudamos um pouco. Estamos menos reprimidos. Estamos menos tímidos. Participamos mais, inclusive na sala de aula, nas apresentações dos trabalhos. Percebo que estamos soltando a nossa voz, e sabemos como isso foi difícil para nós. Estamos cientes das nossas condições de vida, e partilhamos juntos nossas dores, nossos problemas do dia a dia. Precisamos juntos buscar soluções para esses problemas. Esse é o nosso desafio. É doloroso para nós percebermos tudo isso. Percebermos as condições de vida humana em que nos encontramos. Penso que precisamos começar a arrumar a nossa casa, isto é, onde vivemos. Isso é possível sim! Podemos perceber isso nas soluções apresentadas por todos

nós para os problemas que enfrentamos no nosso bairro. Esse é o nosso caminho. Esse é o nosso desafio. A gente não nasce assim; a gente se torna assim, se conformando com tudo, achando normal das situações que vivemos e que são privações fatais e de todos os tipos. Isso não pode continuar assim. Precisamos mudar! Precisamos soltar a nossa voz e expressar o grito de dores, de angústia, de indignação dos problemas que vivemos, que estão nos acorrentando - e dentro da nossa alma. Preparei, para este momento, uma imagem [*ver quadro abaixo*] que expressa como ninguém as angústias da minha alma. Esse teatro é real, eu sou real, a minha história de vida é real. Esse não é o fim; é apenas o começo de uma luta por uma vida digna. É o desafio pelo qual me proponho: travar uma luta junto com a associação de moradores, que, em sua minoria, estão lutando para superar essa situação e da qual nunca me dei conta, por simplesmente não acreditar em mais nada! Percebo que juntos podemos, sim, fazer toda a diferença. E eu serei junto com eles essa diferença. Esse é meu compromisso. Compromisso com a nossa condição de vida. Eu não vou mais ficar calada e cruzar os braços. Eu só gostaria que vocês soubessem disso. Esse é meu apelo a todos vocês! E essa é a imagem que deixo para cada um de vocês, para que possamos, juntos, lutar para superar essa situação.

A educanda propôs trabalhar no seu bairro as experiências vivenciadas, a partir dos jogos teatrais. Ela buscou discutir os problemas enfrentados pela comunidade, e, junto com os moradores, encontrar soluções. A seguir, a reprodução do quadro trazida pela educanda e entregue a todos os participantes da pesquisa.



O Grito

(Uma das versões pintadas por Edvard Munch entre 1893 e 1910)

Fonte: Thiago Cerejeira – *Arte descrita*¹⁸

¹⁸ Disponível em: <<http://artedescrita.blogspot.com.br/2011/12/o-grito-de-edvard-munch.html>>
Acesso em: 19 dez. 2012.

Ao mostrar a pintura, a educanda disse: “Vamos soltar a nossa voz! Chega de ficar calados!”.

Essa foi uma atitude artística, realmente, como consta no próprio relato da educanda. Um grito com as dores da alma. Um grito perturbador! Exatamente como a imagem retrata: grito!

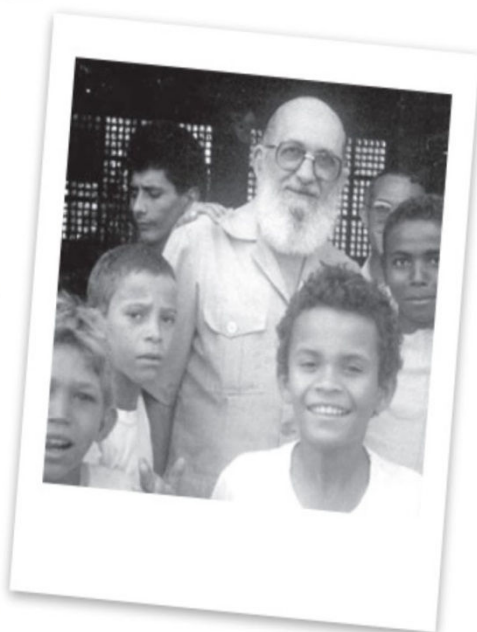
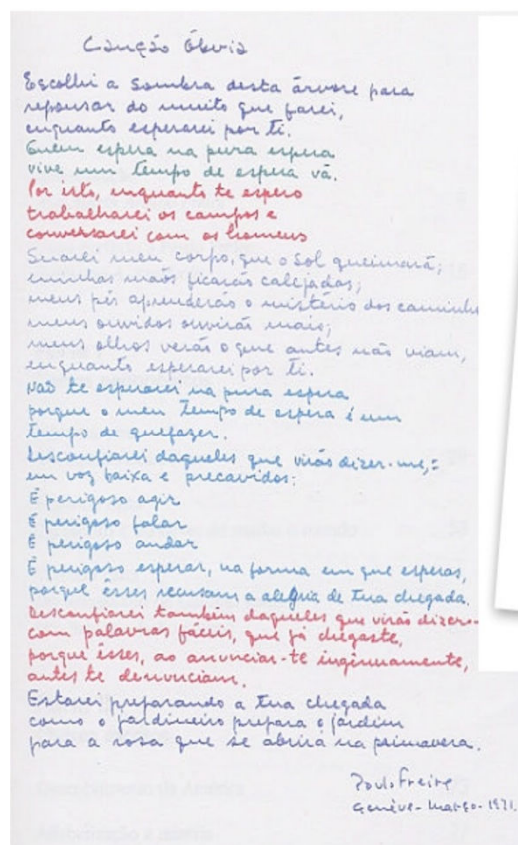
Quando é que termina uma sessão do Teatro do Oprimido? Boal responde:

Não deve terminar nunca. Como o objetivo do Teatro do Oprimido não é o de terminar um ciclo, provocar uma catarse, encerrar um processo, mas, ao contrário, promover a autoatividade, iniciar um processo, estimular a criatividade transformadora dos espect-atores, convertidos em protagonistas, cumpre-lhe, justamente por isso, iniciar transformações que não se devem determinar no âmbito do fenômeno estético, mas sim transferir-se para a vida real (BOAL, 2011, p.345-346).

Continua Augusto Boal:

Na verdade, uma sessão de Teatro do Oprimido não deve terminar nunca, porque tudo que nela acontece deve ser extrapolado na própria vida. O Teatro do Oprimido está no limite entre a ficção e a realidade: é preciso ultrapassar esse limite. E, se o espetáculo começa na ficção, o objetivo é se integrar na realidade, na vida (BOAL, 2011, p.347).

Assim é o Teatro do Oprimido: com suas técnicas, seus exercícios e seus jogos teatrais, uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Eis aí o Teatro do Oprimido em todas as suas dimensões. Uma verdadeira interpretação teatral da Pedagogia do Oprimido do educador estético Paulo Freire, que sempre foi um defensor da vida, do sonho e da criatividade na arte de educar com boniteza. A vida há que ser bonita. Eis, na folha seguinte, toda a boniteza da vida, numa canção e imagem que saltam à vista!



¹⁹Do acervo de Ana Maria Araújo Freire, in: **Ideia Criativa – atividades exclusivas para educadores apaixonados**, disponível em http://4.bp.blogspot.com/-GZgFs3ORGz0/T0RMjilb_vI/AAAAAAAAIPA/iUAaNdXqEg/s1600/Paulo+Freire+Carta.jpg acessado em 30 dez. 2012. O manuscrito do site foi reproduzido da página 5 (sem grafia de número) do livro **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000 – obra de Paulo Freire. No **Ideia Criativa** acresceu-se ao manuscrito uma foto de Freire com meninos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** São Paulo: Summus, 1985.
- AMARAL, Ana Maria. **Teatro de formas animadas**. São Paulo: Edusp, 1990.
- ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber, 2005.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DO TEATRO DO OPRIMIDO (AITO). **Declaração de princípios**. Disponível em: <<http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=141>>. Acesso em: 2 jan. 2013.
- BARAÚNATEIXEIRA, Tânia Márcia. **Dimensões sócio educativas do Teatro do Oprimido**: Paulo Freire e Augusto Boal. Barcelona: UAB, 2007. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade), Departamento de Pedagogia Sistemática e Social, Universidade Autônoma de Barcelona. Disponível em: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4657/tmbt1de1.pdf?sequence=1>> Acesso em: 27 dez. 2012.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística**. 4.ed. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/59048863/A-estetica-do-Oprimido-Augusto-Boal-2009>> Acesso em: 10 nov. 2012.
- _____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- _____. **Hamlet e o filho do padeiro**: memórias imaginadas. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- _____. **Jogos para atores e não-atores**. 14. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- _____. **O arco-íris do desejo**: o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. O legado de Paulo Freire. **Rio Total**: CooJornal, Rio de Janeiro, ano 11, n. 540, 4 ago. 2007. Disponível em: <<http://www.riototal.com.br/coojornal/augustoboal002.htm>> Acesso em: 22 dez. 2012.
- _____. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
- _____. Augusto. **Stop: ces't magique!** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOAL, Augusto. **Teatro de Augusto Boal**: Revolução na América do Sul; As aventuras do Tio Patinhas; Murro em ponta de faca. São Paulo: Hucitec, 1986. v.1.

_____. **Teatro de Augusto Boal**: Histórias de nuestra América; A lua pequena e a caminhada perigosa; Torquemada. São Paulo: Hucitec, 1990. v.2

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Teatro legislativo**: versão beta. Arena conta Tiradentes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto; GUARNIERI, Gianfrancesco. **Arena conta Tiradentes**. Rio de Janeiro: Sagarana, 1967.

BOAL, Julián. **As imagens de um teatro popular**. Traduzido por Augusto Boal. São Paulo, Hucitec, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Primeiros Passos, v. 38)

_____. **Pensar a prática**: escritos de viagem e estudos sobre a educação. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2001. (Coleção Educação Popular, n.1).

_____. (org.). **Pesquisa participante**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. (Ideia e ação)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n.1, p.51-62, jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>> Acesso em: 13 dez. 2012.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional Constituinte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm> Acesso em: 14 jul. 2012.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília: 24 jan. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm> Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. **Ministério da Justiça**. Disponível em:

<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 29 out. 2012.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação Federal do Brasil**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm> Acesso em: 16 nov. 2012.

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Legislação Federal do Brasil**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm> Acesso em: 16 nov. 2012.

_____. Decreto n. 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. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/Setec. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec_5478.pdf> Acesso em: 14 nov. 2012.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Legislação federal**. Brasília (DF): Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm> Acesso em: 28 out. 2012.

_____. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Legislação**. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Informações. Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4244&tipo_norma=DEL&data=19420409&link=s> Acesso em: 22 nov. 2012.

_____. Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília: Presidência da República, 1943. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm> Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. **Setec**. Brasília: MEC, 2000. (Introdução; Agropecuária; Artes; Comércio; Comunicação; Construção Civil; Dependentes Químicos; Design; Geomática; Gestão; Imagem Pessoal; Indústria; Informática; Lazer e Desenvolvimento Social; Meio Ambiente;

Mineração; Química; Recursos Pesqueiros; Saúde; Telecomunicações; Transportes; Turismo e Hospitalidade).²⁰

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LDB**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 30 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em: 30 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal do Espírito Santo. Portaria n. 1.316, de 28 de novembro de 2011. Regulamento da Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012). **Ifes**. Vitória: Ifes, 2011. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/regulamentacao_organizacao_didatica/Portaria_1316-2011-Homologa_ROD_Cursos_Tecnicos_Revisada.pdf> Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Saberes da Terra**: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares. Brasília: MEC, out. 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Proeja: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. **Documento base**. Brasília: MEC, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf> Acesso em: 29 out. 2012.

_____. NR 27. **Registro Profissional do Técnico de Segurança do Trabalho**. Brasília: MTE. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BE914E6012BF2DEA5EE1E08/nr_27.pdf> Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. Parecer CNE/CEB n. 16, de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Pareceres**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf> Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. Parecer CNE/CEB n. 39, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. **Pareceres**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf> Acesso em: 18 nov. 2012.

²⁰ Com exceção de “Dependentes Químicos” (Curso Técnico: Reabilitação de Dependentes Químicos, 2002), todos os demais itens, incluindo “Introdução”, foram publicados em 2000.

BRASIL. Parte I – Bases Legais. In: **SEB**:Secretaria da Educação Básica: Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: **SEB**:Secretaria da Educação Básica: Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. In: **SEB**: Secretaria da Educação Básica: Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. In: **SEB**:Secretaria da Educação Básica: Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2012.

_____.Portaria n. 262, de 29 de maio de 2008. O exercício da profissão do Técnico de Segurança do Trabalho. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Brasília: MTE, 2008. Disponível em: <[http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A36A27C140137709235D06605/Portaria%20n.%C2%BA%20262%20\(T%C3%A9c.%20Seg_CIRP\).pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A36A27C140137709235D06605/Portaria%20n.%C2%BA%20262%20(T%C3%A9c.%20Seg_CIRP).pdf)> Acesso em: 18 nov. 2012.

_____. Portaria n. 3.214, de 8 de junho de 1978. “Aprova as Normas Regulamentadoras - NR - do Capítulo V, Título II, da Consolidação das Leis do Trabalho, relativas a Segurança e Medicina do Trabalho”. **Secretaria de Inspeção do Trabalho**. Brasília: MTE, 1978. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BE914E6012BE96DD3225597/p_19780608_3214.pdf> Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. Portaria n. 3.275, de 21 de setembro de 1989. **Define as atividades do Técnico de Segurança do Trabalho**. Brasília: MTE, 1989. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812C12AA70012C13BA879A7EFC/p_19890921_3275.pdf> Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **CNE/CEB**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2012.

BRAZIL. **Constituição Política do Império do Brasil(de 25 de março de 1824)**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil, 22 abr. 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm> Acesso em: 29 out. 2012.

BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Traduzido por Fiama Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRIKMAN, Lola. **A linguagem do movimento corporal**. Traduzido por Beatriz A. Cannabrava. 3.ed. São Paulo: Summus, 1989.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CALADO, Alder Júlio. **Educação popular nos movimentos sociais no campo**. Texto em versão preliminar. UFPB/PPGE, 1998.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. In: Simpósio sobre Trabalho e Educação - Trabalho, Política e Formação Humana em Marx, 5, 27 ago. 2009, Belo Horizonte. **Mesa-Redonda. Grupo temático: Educação Profissional**. Belo Horizonte: FAE-UFMG. p.1-21. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf> Acesso: 11 out. 2012.

CECHETI, Osvaldo Cleber. **As novas linguagens de participação na gestão pública: a experiência do Teatro do Oprimido na prefeitura de Santo André**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz, 2005. p.83-105.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 9.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO sobre educação de adultos. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – V Confintea – julho 1997. In: PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Unesco, MEC, 2004. (Coleção Educação para Todos). p.41-49. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859por.pdf>> Acesso em: 28 dez. 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Altas, 1995. Disponível em: <http://dc299.4shared.com/download/S2zipfio/Metodologia_cientifica_em_Cinc.pdf?tsid=20130314-224123-1726c232> Acesso em: 14 mar. 2013.

DOMÍNGUEZ, José Antonio. **Teatro e educação**: uma pesquisa: a personalidade do professor como um fator de influência na construção da metodologia de trabalho. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, 1978.

ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PAULO FREIRE, 1997, Recife. **Anais**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco/DEE, 1997.

ESPAÇO Paulo Freire - Canção óbvia - Pedagogia da indignação. In: BARBOSA, Gi. **Ideia Criativa** – educadores apaixonados. Disponível em: <<http://gibarbosa1.blogspot.com.br/2012/02/espaco-paulo-freire-cancao-obvia.html>> Acesso em: 23 fev. 2013

FARIA, Hamilton. **Os sentidos da cultura na cidade**. São Paulo: Polis, n. 12, 1993.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5.ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Tânia da Costa. **Teatro e educação**: a escola como teatro. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1999

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RAGGI, Desirré; RESENDE, Maria José. A EJA integrada à educação profissional no Cefet: avanços e contradições. **Anped**. 30ª Reunião Anual, GT09-3196: Trabalho e Educação, out. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3196--Int.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2012.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Traduzido por Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4). Disponível em: <<http://www.slideshare.net/cursoraizes/paulo-freire-aimportanciadoatodeler>> Acesso em: 6 nov. 2012.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (O Mundo, Hoje, v.10). Disponível em: <<http://www.slideshare.net/Hemeter/paulo-freire-ao-cultural-para-a-liberdade>> Acesso em: 6 nov. 2012.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/files/Educa%C3%A7ao%20como%20Pratica%20da%20Liberdade%20pdf.pdf>> Acesso em: 6 nov. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação, v. 1).

_____. **Extensão ou comunicação?** Traduzido por Rosisca Darcy de Oliveira. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (O Mundo, Hoje, v.24). Disponível em: <http://www.4shared.com/get/t_dMldhW/Paulo_Freire_-_Extenso_ou_comu.html;jsessionid=5E4BB59CCAD49BAC0ED879CAB78A977A.dc332> Acesso em: 6 nov. 2012.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura). Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf> Acesso em: 8 dez. 2012.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e educação**. 8.ed. rev. e ampl. Indaiatuba (SP): Villa das Letras, 2007.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

_____. **20 anos pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970].

FREIRE, Paulo et al. **Vivendo e aprendendo: experiências do Idac em educação popular**. Brasiliense: São Paulo, 1980.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade. Indaiatuba (SP)**: Villa das Letras, 2009. (Dizer a Palavra, v.3).

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.v.1 (Coleção Educação e Comunicação, v.19).

_____; _____. **Aprendendo com a própria história II**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Traduzido por Adriana Lopez, rev. téc. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/cursoraizes/paulo-freire-eshormedoeousadia>> Acesso em: 6 nov. 2012.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed., rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.88-89.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, Semtec, 2004.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. 5.ed. Campinas: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, SÉRGIO. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985. (Educação contemporânea).

GARCIA, Silvana. **Teatro da militância**: a intenção do popular no engajamento político. São Paulo: Perspectiva; Edusp, 1990.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. Traduzido por Maria Helena Ribeiro da Cunha e Maria Cecília Queiroz de Moraes Pinto. São Paulo: Cultrix, 1980.

GÓES, Moacir de. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed., rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.77-78.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Versión castellana de Carlos Cristos. Barcelona: Nova Terra, 1976.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: UFPB, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes-Vitória (PDI)**. Vitória, 2009-2013.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do curso Técnico em Segurança do trabalho integrado ao ensino médio na modalidade Proeja**. Ifes. Vitória: Ifes, 2009.

KAUFMAN, Arthur. **Teatro pedagógico**: bastidores da iniciação médica. São Paulo: Ágora, 1992.

KIRBY, Andy. **150 jogos de treinamento**. Traduzido e adaptado por José Henrique Lamensdorf. São Paulo: T&D, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Traduzido por Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Traduzido por Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MIEL, Alice (coord.). **Criatividade no ensino**. Traduzido por Aydano Arruda. São Paulo: Ibrasa, 1972.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2.ed. ampl. Brasília: Liber, 2006. (Pesquisa, v.2).

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Anped**. 30ª Reunião anual, GT09-3317: Trabalho e Educação, out. 2007a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3317--Int.pdf>> Acesso em: 30 out. 2012.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, IFRN, ano 23, v. 2, p.4-30, 2007b. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>> Acesso em: 11 out. 2012.

NUNES, Silvia Balestreri. **Boal e Bene**: contaminações para um teatro menor. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/TESESilviaBalestreriNunes.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2012.

_____. **Do corpo expressivo ao corpo intensivo**: possibilidades com o Teatro do Oprimido. Rio de Janeiro, UFRJ, set. 1999. Palestra proferida na Semana de Pratas da Casa, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. **Teatro do Oprimido**: revolução ou rebeldia? 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica), Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

NÚÑEZ HURTADO, Carlos. **Educar para transformar, transformar para educar**: comunicação e educação popular. Petrópolis: Vozes, 1993.

O GRITO, de Edvard Munch. In: CEREJEIRA, Thiago. **Arte descrita**, 12 dez.2011. Disponível em: <<http://artedescrita.blogspot.com.br/2011/12/o-grito-de-edvard-munch.html>> Acesso em: 23 fev. 2013.

OBRY, Olga. **O teatro na escola**. São Paulo: Melhoramentos, [s.d.].

OLIVEIRA, M. G. M. O Cefetes como não-lugar: limites e possibilidades na inclusão dos alunos do Proeja nos cursos técnicos de Edificações e Metalurgia e Materiais. 2008. Monografia (Especialização em Educação Profissional Técnica Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos), Gerência de Pós-Graduação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória. 2010.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundaj; Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do silêncio. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed., rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.101-102.

PEDROSO, Raquel Turci. **Teatro do Oprimido**: em busca de uma prática dialógica. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/cp008402.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2012.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Primeiros Passos, v.10).

PENNAFORT, Roberta. Boal em livro: as reflexões errantes sobre vida e arte. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 14 out. 2009. Caderno 2, p. D7.

PEREIRA, Nilda da Silva. **Direitos humanos e currículo a partir da ética da vida**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2012. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13870> Acesso em: 13 dez. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Traduzido por Helena Faria. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antônio Paulo Ferreira de. **Trabalho acadêmico: o que é? como fazer?: um guia para suas apresentações**. 5.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Scipione, 1989. (Série Pensamento e Ação no Magistério, v. 13).

RIBEIRO, Denise Franco Capello. Do curso complementar aos cursos clássico e científico: a organização dos ensinamentos de matemática como uma disciplina escolar. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA E DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia. **Anais**. Uberlândia: UFU, 2006. p.1864-1875. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/168DeniseFrancoCapelloRibeiro.pdf>> Acesso em: 23 nov. 2012.

ROVAI, Renato; AYER, Maurício. A gente aprende ensinando: indicado ao Prêmio Nobel da Paz, Augusto Boal fala sobre suas histórias de militância, que se confundem com o universo artístico que ele revolucionou. **Fórum**, ano 7, n. 59, fev. 2008.

SANCTUM, Flavio. **Estética do oprimido de Augusto Boal: uma odisseia pelos sentidos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte), Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2011.

SAUL, Alexandre; SILVA, Camila Godói da. Contribuições de Paulo Freire para a educação infantil: implicações para as políticas públicas. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO e II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, DEBATES CONTEMPORÂNEOS E NOVAS PERSPECTIVAS), 2011, São Paulo. CD-Rom. São Paulo: **Anpae**, 26-29 abr. 2011 (Biblioteca Anpae – Série Cadernos, n.11). Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0020.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2012.

SAUL, Ana Maria. A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. **E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n. 2, São Paulo, p.1-16, jun. 2006. (Edição Suplementar). Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3129/2067>>. Acesso em: 2 jan. 2013.

SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo. Articulação Universidade/Escola, 2000.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p.1-24, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7597/5547>> Acesso em: 3 mar. 2013

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d' Água, 2002.

STRECK, Danilo R. (org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SUETH, José Cândido Rifan. **Espírito Santo, um estado "satélite" na primeira República**: de Moniz Freire a Jerônimo Monteiro (1892-1912). Vitória: Flor & Cultura, 2006.

SUETH, José Cândido Rifan et al. Cefetes, educação profissional e o futuro do Espírito Santo. **Recitec**, Vitória, n. 3 (Edição especial – ensino profissionalizante), p. 1-7, 28 dez. 2007. Disponível em: <http://recitec.cefetes.br/artigo/documentos/artigo05_n03.pdf> Acesso em: 27 dez. 2012.

SUETH, José Cândido Rifan; MELLO, José Carlos de et al. **A trajetória de 100 anos dos eternos titãs**: da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

TORRES, Carlos Alberto et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire). Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/jspui/bitstream/7891/2814/1/FPF_PTPF_12_050.pdf> Acesso em: 21 dez. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Sobre o Departamento de Geomática**. Disponível em: <<http://www.geomatica.ufpr.br>> Acesso em: 29 out. 2012.

VENTURINI, Flávio; RUSSO, Renato (Renato Manfredini Júnior). **Renato Russo Presente**. EMI 2003. Mais uma vez, 3,55 min. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/renato-russo/mais-uma-vez.html>> Acesso em: 12 mar. 2013.

VIEIRA, Tatiana de Santana. **A identidade como metamorfose**: Projeja entre o prescrito e o vivido. 2010. Monografia (Especialização em Educação Profissional Técnica Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos), Instituto Federal do Espírito Santo, Gerência de Pós-Graduação, Vitória. 2010.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. 63.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed., rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p.117-118.

_____. Condicionado/Determinado. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed., rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 80-81.

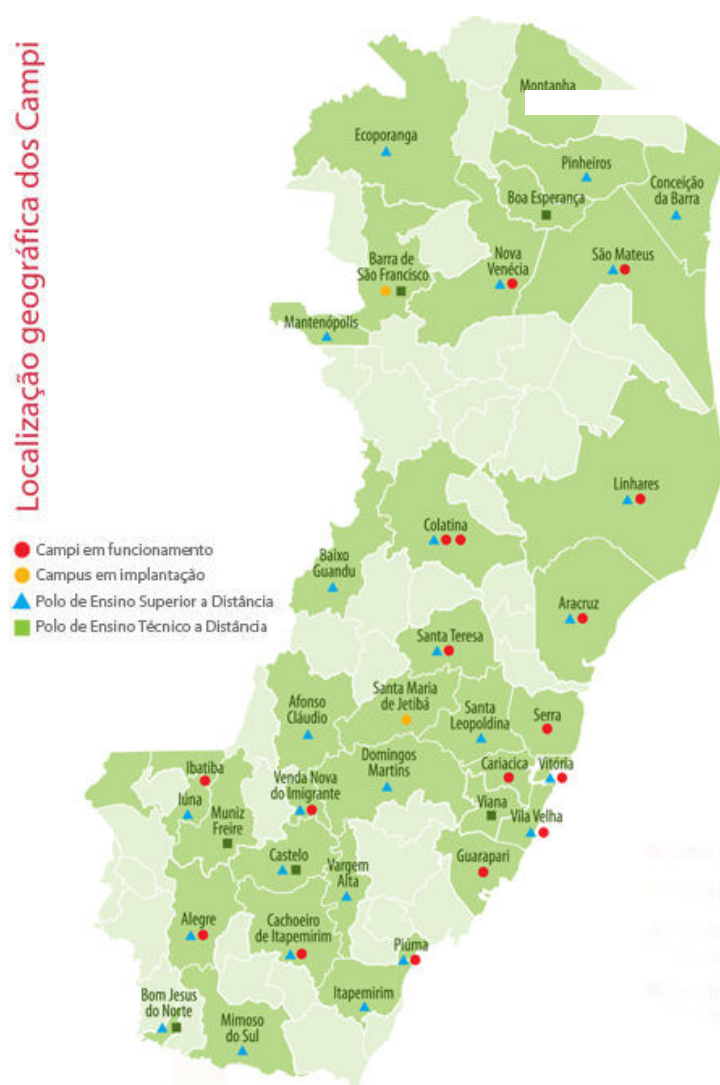
ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c. (Pensadores & Educação).

ANEXOS

1 O IFES

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo ou Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) tem *campi* em Alegre, Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina, Guarapari, Ibatiba, Itapina, Linhares, Nova Venécia, Piúma, Santa Teresa, São Mateus, Serra, Venda Nova do Imigrante, Vila Velha e Vitória.

Figura 1: Mapa de distribuição das unidades do Ifes



Fonte: Ifes, disponível em <<http://www.ifes.edu.br/>>, acessado em 5 jan. 2013

2 EXERCÍCIOS E JOGOS DO TEATRO DO OPRIMIDO DE AUGUSTO BOAL: OS JOGOS TEATRAIS NA PESQUISA DE CAMPO NA SALA DE ARTES DO IFES COM EDUCANDOS E EDUCANDAS DO PROEJA

2.1 EXERCÍCIOS DE NÃO-MECANIZAÇÃO

a) “*Corrida do Monstro* – Formam-se ‘monstros’ de quatro pés, com duplas, em que cada um abraça o tórax do companheiro, estando um de cabeça para baixo, de tal forma que as pernas de um encaixam no pescoço do outro, formando um monstro sem cabeça e com quatro patas. Correm, levantando cada um o corpo inteiro do outro, dando uma volta no ar, firmando-se outra vez no chão, e assim sucessivamente” (BOAL, 2008, p. 193).

b) “*Corrida de Roda* – As duplas formam rodas, cada um agarrando os tornozelos do companheiro, e correm uma corrida de rodas humanas” (BOAL, 2008, p. 193).

c) “*Hipnotismo* – As duplas se põem frente a frente e cada um coloca a mão a poucos centímetros do nariz do companheiro, que está obrigado a manter essa distância permanentemente; o primeiro começa a mover a mão em todas as direções, para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, mais rápida ou mais lentamente, enquanto o segundo move todo o seu corpo de tal maneira a manter a mesma distância entre o seu nariz e a mão do companheiro. Nestes movimentos, os participantes são obrigados a assumir posições corporais que jamais assumem na vida diária, ‘reestruturando’ permanentemente suas estruturas musculares. Em seguida, formam-se grupos de três: um lidera e os outros dois acompanham cada uma das mãos do líder que pode, por sua vez, fazer qualquer coisa, cruzar os braços, separar as mãos, etc., enquanto que os outros dois devem manter sempre a mesma distância. Deve-se observar que se a mão do líder estiver com os dedos para cima, o rosto do que o segue deve igualmente estar na vertical, e se a mão se inclinar para a horizontal, igualmente se inclinará o rosto.

Em seguida, formam-se grupos de cinco, sendo que um lidera e os outros quatro seguem as mãos e os pés do líder, que pode fazer o que sentir vontade, inclusive dançar. Neste tipo de exercício, o líder deve procurar permanentemente ‘desequilibrar’ o corpo do companheiro que, assim, será forçado a buscar um novo equilíbrio através de posições corporais absolutamente novas; quanto mais ridículas essas posições, mais novas serão, menos usuais, e, portanto, mais ajudarão a ‘desmontar’ as estruturas musculares usuais e mecanizadas” (BOAL, 2008, p. 193-194).

Relato da maioria dos sujeitos participantes da pesquisa sobre os exercícios de não-mecanização: “Nossa! Agora percebo o quanto estou travada. Percebo as dificuldades que tenho de manipular o meu corpo. No início dessas atividades para mim parecia uma brincadeira. Eu me divertia como uma criança. Pensei: ‘Estou voltando a ser criança!’ Mas percebi as minhas limitações físicas e que prejudica as nossas atividades no dia a dia. Também percebi por que não oportunizam espaços para nós enquanto estudantes para podermos, nós mesmos, ter essa possibilidade de nos vermos e percebermos nossas limitações e tentar superá-las.”

Esses exercícios de não mecanização ajudam na tomada da consciência de que cada ser humano tem de si mesmo, tanto da sua inconclusão quanto dos condicionamentos da sua forma de existir em sociedade. “A luta de Freire sempre foi no sentido de que nós devemos superar a condição ingênua em que espontaneamente nos encontramos e atingirmos a criticidade da consciência como realização da própria natureza humana. Nesse nível nós somos capazes de ver o *porquê* de tudo o que está relacionado a nossa vida” (ZITKOSKI, 2010b, p.81).

2.2 EXERCÍCIOS MUSCULARES

“O ator, depois de relaxar todos os músculos do corpo e tomar consciência de cada um deles, concentrando-se nele mentalmente, andava uns passos” (BOAL, 2011, p.62) de forma bem lenta e depois ficava agachado, de ponta de pé, calcanhar, dançando, imitando um robô, etc. Consecutivamente, os estudantes formavam duplas, grupos de quatro pessoas, oito, até formarem um só grupo. Preparamos uma trilha musical para cada tipo de movimento, executando assim os movimentos e as atividades no ritmo das canções. Essa prática faz parte dos exercícios musculares desenvolvidos com os sujeitos participantes da pesquisa, com a intenção de trabalhar no reconhecimento de cada parte dos seus corpos, preparando para as etapas seguintes, como forma de aquecer o corpo.

2.3 EXERCÍCIO DE MEMÓRIA

Esse exercício de memória, além de ser fácil de praticar, pode ser feito no dia a dia. Durante a realização da pesquisa, com os/as educandos/as do Proeja no Ifes, no *campus* de Vitória, era comum praticarmos. Nossa intenção era de pensarmos sobre tudo que aconteceu durante o dia, incluindo a pesquisa na sala de artes do Ifes.

“Antes de dormir, cada qual procurava lembrar-se minuciosa e cronologicamente de tudo que se passara durante o dia, com o máximo de detalhes – cores, formas, fisionomias e tempo –, revendo quase fotograficamente tudo que vira, reouvindo tudo que ouvira etc.”(BOAL, 2011, p.63). Ao chegarmos à sala de artes, antes de darmos início às atividades da pesquisa, perguntávamos aos sujeitos participantes, quem gostaria de falar sobre tudo que aconteceu desde a realização da pesquisa do dia anterior até aquele presente momento. Os/as educandos/as teriam que relatar todas as suas ações, minuciosamente. Vale lembrar que sempre abríamos espaço para o debate, após as atividades desenvolvidas.

2.4 EXERCÍCIOS GERAIS

- “*O círculo de nós*– Como preparação, faz-se a roda elástica. Os atores se dão as mãos, formando uma roda. Depois se afastam até que não consigam mais se tocar, a não ser com os dedos, embora seus corpos continuem a se afastar o mais que puderem. Após certo tempo, fazem o oposto e se juntam no centro, ocupando o menor espaço possível. Essa roda pode ser combinada com exercício de voz. Os atores emitem sons que exprimem seus desejos de se tocar, afastando-se ou depois demonstram desejo de se afastar, enquanto estão se tocando. Refaz-se o círculo, todos de mãos dadas; não se pode mudar a maneira de dar as mãos, durante todo o exercício. Um dos atores começa a andar, puxando os outros (sempre lentamente, sem violência, com leveza) e passando por cima e por baixo das mãos dos companheiros à sua frente, de maneira a fazer um nó; em seguida, um segundo ator faz o mesmo, formando um outro nó, depois um outro, e outros dois ou três, ao mesmo tempo, por cima e por baixo, até que todos façam todos os nós possíveis e que ninguém possa mais se mexer. Muito lentamente, sem violência, em silêncio, eles tentarão voltar à posição original” (BOAL, 2011, p.96). Notamos nesse exercício a concentração e a solidariedade de juntos desatarem os nós que impossibilitavam seus movimentos, a colaboração de todos os envolvidos.

Relato de uma educanda: “Eu percebo que não importa a situação em que nos encontramos. É possível superar, se formos solidários, essa atividade simples, mas que para mim tem grande significado. Percebo que todos nós temos as nossas dificuldades. Temos nossas limitações, mas temos também nossas potencialidades, que são nossas habilidades e que nem sempre sabemos que temos, e que juntos vamos descobrindo e nos auxiliando na busca da superação dessas dificuldades”.

- “*O círculo grego: o ator como sujeito* – Um ator, no centro, começa um movimento, e todos os outros ao redor dele devem ajudá-lo a completar

este movimento. Exemplo: ele levanta um pé, alguém coloca seu próprio joelho sob esse pé para que ele suba. O protagonista faz o que quer e os outros o ajudam a se levantar, a rolar, a se alongar, a subir, escalar, etc. O protagonista deve se mover lentamente, para permitir que os outros tenham tempo para descobrir suas intenções só com o olhar. Para melhor descobri-las, os atores devem tocar não importa qual parte do corpo do protagonista e traduzir as mensagens musculares. Não se deve manipular o protagonista: cabe a ele decidir seus próprios movimentos. Se possível, pode-se fazer dois ou mais grupos simultâneos; nesse caso, os protagonistas podem trocar de grupo – e não os grupos de protagonista: os protagonistas são sempre os mesmos sujeitos. O exercício termina, quando o protagonista retorna docemente ao chão” (BOAL, 2011, p.97). Para essa atividade, dividimos os participantes em dois grupos. Um grupo fazia; outro observava e vice-versa. Verificamos que essa atividade foi longa para ser desenvolvida. Os participantes dos dois grupos pensavam muito antes de fazer um movimento. Confirmaram a nossa observação em seus relatos: “Tínhamos o cuidado de onde ia tocar o outro, (risos), ou, ainda, fazer movimento que dificultasse o movimento do outro. Isso foi fácil, porque já tínhamos um conhecimento uns dos outros e permitiu que fosse possível executar essa atividade sem causar transtorno nos participantes do nosso grupo”.

- “O ator-objeto - Há duas maneiras de começar este exercício:
 - a) O protagonista sobe a uma mesa e se deixa cair de costas sobre oito atores dispostos em duas filas de quatro, frente a frente, braços esticados, segurando, com as mãos bem abertas, o antebraço do companheiro em frente, prontos para sustentar o peso – não se esquecendo de antes tirar pulseiras, relógios, anéis etc.
 - b) O ator corre e joga-se nos braços dos oito atores. Antes de saltar, grita forte; ao seu grito, os atores esticam seus braços e se seguram frente a frente, formando uma rede.

Nos dois casos, o ator fica deitado sobre quatro paredes de braços que o seguram. Nesse momento, outro ator segura seus braços, e ainda outro seus pés; lançam o protagonista ao ar por três vezes, com os braços estendidos; com o protagonista virado para o chão (é perigoso estar com o ventre para cima), os outros oito atores o jogam para ao alto, se ajoelham e o recebem embaixo. Depois disso, deitam-no no chão e todos, ao mesmo tempo, começam a lhe fazer uma massagem uniforme, com as duas mãos, para a direita e para a esquerda, de tal maneira que todo o corpo do protagonista seja tocado com a mesma intensidade (nem carinho, nem agressão). Em seguida, colocam-no de costas, repetindo-se a mesma massagem. O ator que está na cabeça massageia-o ao redor da cabeça, orelhas, nariz, pescoço, cabelo. Aquele que está a seus pés, os pés. “Durante o exercício, os atores devem emitir um som uniforme como a massagem” (BOAL, 2011, p.97-98). Para esse exercício, constatamos que os participantes dos grupos escolheram os magros e os mais fortes se distribuíram ao redor. Assim foi justificado por eles: “Bom, conversamos, sempre entre nós, a melhor forma de executar a atividade. Isso é bom, porque possibilitou conhecermos melhor uns aos outros e como unirmos nossas forças”.

- “*O balão como prolongamento do corpo* – O diretor joga dois, três, muitos balões em direção aos atores, que devem mantê-los no alto, tocando-os com qualquer parte de seus corpos, como se seus corpos fossem partes dos balões que estão tocando; devem se encher de ar e tentar flutuar como se fossem balões” (BOAL, 2011, p.99). Observamos o empenho dos participantes para manter os balões no ar: o raciocínio rápido aliado ao jogo de corpo no intuito de realizar essa atividade. Assim também procederam nas demais atividades relacionadas abaixo.
- “*Corrida das cadeiras* – Em fila, cinco ou mais atores sobem cada um em uma cadeira. Outra cadeira, vazia, é a primeira da fila. Cada ator passa para a cadeira que está à sua frente, deixando vazia a última. Então, com as mãos, eles passam a última cadeira, a que está vazia, para o primeiro lugar e avançam mais uma vez outra cadeira, dando,

novamente, um passo à frente, repetindo todo o processo... e assim por diante, pondo a fila em movimento” (BOAL, 2011, p.99-100).

- “*Dança das cadeiras* – Um círculo formado por cadeiras viradas para fora, tendo sempre uma a menos que o número de participantes. Os atores cantam e dançam uma música conhecida, andando em volta das cadeiras. Quando o diretor gritar ‘Já!’, todos deverão se sentar. Aquele que ficar de pé sai do jogo, e uma cadeira é retirada. O jogo prossegue até que o último jogador se sente na última cadeira” (BOAL, 2011, p.100).
- “*O caranguejo* – As duas mãos e os dois pés no chão. Anda-se como os caranguejos, para a esquerda e para a direita. Nunca para frente ou para trás” (BOAL, 2011, p.104).
- “*O macaco* – Caminhar para frente com as mãos sempre tocando o chão, a cabeça traçando uma linha horizontal em relação ao solo, como os macacos, que se deslocam melodiosamente. Saltar obstáculos, melodiosamente” (BOAL, 2011, p.104).
- “*Andar de quatro* – O ator anda de quatro, para frente e para trás” (BOAL, 2011, p.105). Para esse exercício organizamos uma trilha sonora com vários ritmos diferentes. Os participantes andavam para frente e para trás no ritmo da música.
- “*Passo do camelo* – Pé direito e mão direita. Pé esquerdo e mão esquerda. O camelo avança primeiro o lado esquerdo, depois o lado direito” (BOAL, 2011, p.105). Esse exercício também foi realizado com música no ritmo lento.
- “*Passo do elefante* – Como o exercício anterior, só que ao contrário: pé direito com a mão esquerda, pé esquerdo com a mão direita. É assim que anda o elefante” (BOAL, 2011, p.105).

- “*Passo do canguru* – O ator abaixa-se e pega os tornozelos com as mãos. Anda para frente, saltando como um canguru” (BOAL, 2011, p.105).
- “*Inclinados uns sobre os outros* – Dois atores, lado a lado, tocam-se pelos ombros (ombro esquerdo de um contra o ombro direito do outro), tentam caminhar assim inclinados, cada qual pondo os pés o mais distante possível do outro” (BOAL, 2011, p.105). Esse mesmo exercício pode ser variado, segundo Boal: “A mesma coisa, com dois atores de cada lado (quatro ao todo) apoiados dois a dois; dois atores, de costas; quatro atores, de costas, equilibrando-se nos pescoços” (2011, p.106).
- “*Corrida do saco* – Os pés agarrados ou dentro de um saco. Saltando primeiro para frente e depois para trás, depois de lado” (BOAL, 2011, p.106).
- “*Carrinho de mão* – Como fazem as crianças: um ator no chão se apoia sobre as mãos e outro o segura pelos pés. Ele caminha com as mãos e o outro acompanha, como se fosse um carrinho de mão” (BOAL, 2011, p. 106).
- “*Ondas do mar* – Dois parceiros da mesma altura, um de costas para o outro. O primeiro coloca suas nádegas pouco acima da linha das nádegas do outro e se deixa cair sobre ele. O segundo se dobra em direção ao chão, de maneira que seu parceiro possa se deitar sobre suas costas. Depois, faz movimentos suaves, para cima e para baixo, de maneira que o parceiro tenha a impressão de flutuar nas ondas do mar. Calmo, tranquilo, sem tensão, sem medo. Depois de alguns minutos, os parceiros mudam de posição” (BOAL, 2011, p.108).

2.5 JOGOS

- “*Ninguém com ninguém (estilo Quebec)*– Em duplas, com uma pessoa ficando sempre de fora. Essa pessoa, o líder, indicará, em voz alta, as partes do corpo com as quais os parceiros deverão se tocar; por exemplo, *cabeça com cabeça* (os parceiros devem se tocar com cabeça); *pé direito com cotovelo esquerdo* (o pé de um parceiro deve tocar o cotovelo do outro, e vice-versa, ao mesmo tempo, se isso for possível), *orelha esquerda no umbigo* etc. Os contatos corporais são cumulativos, não se desfazendo até que se torne impossível obedecer a novas instruções. Os atores podem fazer os contatos sentados, em pé, deitados etc. Quando for possível continuar, o líder dirá *ninguém com ninguém*, e todos procurarão novas parcerias; e um novo líder (o que sobrar sem parceiro) deverá dar prosseguimento ao jogo” (BOAL, 2011, p.110).
- “*Dança com maçã* – Dois parceiros dançam tendo uma maçã entre suas cabeças e não podem deixá-la cair” (BOAL, 2011, p.114).
- “*Papel colado* – Uma pessoa no centro. As outras a tocam ou se tocam entre elas, mas com uma folha de papel entre as partes que se tocam. A pessoa do centro começa a se mexer e todo o grupo deve se mexer, também, mas o papel deve ficar onde está, sem cair. A parte do corpo que toca o outro corpo pode ser a cabeça, o ombro, o pescoço, as nádegas, não importa. O exercício pode ser feito também somente em duplas” (BOAL, 2011, p.114). Este exercício foi realizado em dupla com os participantes das oficinas/pesquisa, e com sonoplastia adequada: ritmo lento.
- *Bons-dias* – Esse jogo era praticado, todos os dias, ao iniciarmos as oficinas/pesquisa. “Cada pessoa deve dar bom-dia [no nosso caso boa-tarde] ou boa-noite a uma outra e dizer seu nome, não podendo largar a mão dessa primeira pessoa, antes de apertar a de uma outra, para dar

bom-dia ou boa-noite, e assim por diante, formando-se redes de apertos de mão” (BOAL, 2011, p.118).

- *“A orquestra e o regente* – Cada ator, ou cada grupo de atores com vozes semelhantes, emite um som rítmico ou melódico. O regente os escuta. Eles devem produzir sempre o mesmo som, repetidamente, sempre que o regente acenar para eles com um gesto ou com a batuta, regendo o andamento, o volume, a interpretação. Quando não for solicitado, o ator fica calado, quieto. Desta forma, o regente poderá construir sua música, utilizando para isso os vários sons, ritmos e melodias. Cada um deve ter sua vez como regente e, com o mesmo material sonoro, organizar a sua própria música” (BOAL, 2011, p.137).
- *“Ritmo com diálogo* – Formam-se duas equipes, cada uma com um líder, e começa o jogo. O líder faz um ritmo quatro vezes, dirigindo-se ao adversário, como se estivesse falando com ele; seus liderados repetem a mesma coisa três vezes. O líder adversário responde, por sua vez, com outro ritmo; imediatamente, os atores do seu grupo, como se respondessem ao grupo adversário, repetem três vezes o que ele fez. O ritmo e o movimento devem ser usados como diálogo, como se as pessoas estivessem realmente falando umas com as outras. Cada frase musical pode ter a extensão que se quiser, longa, curta, com maior ou menor complexidade. Na versão Hamlet, os atores pensam frases dessa (ou de qualquer outra) peça”(BOAL,2011, p.137).
- *“Diálogo dos ritmos em círculo* – Um ator pensa em alguma coisa e tenta traduzi-la em ritmo físico e sonoro (não se trata de fazer mímica). Seu interlocutor o observa e responde, endereçando-se a uma terceira pessoa e contando a mesma história; essa pessoa a escuta e transmite a uma quarta pessoa, e assim por diante. No final, os participantes (no máximo seis ou sete) dirão o que sentiram ao fazer aquele ritmo, e o que pensavam, e também o que pensavam estar ouvindo ou dizendo” (BOAL, 2011, p.138). Houve empenho, determinação e diálogo para a realização das atividades, além de constatarmos uma maior

desenvoltura na manipulação de seus corpos e sem a preocupação que antes demonstravam: se estavam sendo observados ou não.

- “*O canto da sereia* – Os atores pensam em uma opressão que realmente tenham vivido, fecham os olhos e se juntam em grupo no centro da sala. Quem quiser começar, emitirá um som (um grito, um gemido, um choro ou lamento) que deve ser a tradução sonora de uma opressão em que tenha pensado. O diretor o levará pela mão para um dos cantos da sala. Um segundo ator fará o mesmo, pensando em uma de suas próprias opressões. Depois um terceiro e um quarto, cada um na vez, com um grito específico e sempre diferente. Os quatro primeiros atores devem então emitir seus gritos ao mesmo tempo. Os que permanecerem no centro, sempre com os olhos fechados, deverão ouvir atentamente os quatro primeiros atores e escolher qual dos gritos se assemelha à sua própria opressão; assim se formarão quatro grupos. Então todos abrirão os olhos e, em cada grupo, cada ator contará aos demais a opressão que tinha em mente, o episódio que imaginou. Curiosamente, dentro de cada grupo, as histórias serão sempre sobre o mesmo tipo de opressão, ou tema” (BOAL, 2011, p.166). Esse exercício é de fato muito delicado e difícil, porque emociona muito as pessoas que dele participam. Os temas abordados foram: perdas de entes queridos, violência familiar, discriminação, situação econômica familiar e a luta pela sobrevivência.

Sobre *O canto da sereia*, entre outros casos mencionados pelos estudantes, há o narrado por uma educanda participante da pesquisa. “Eu tenho um vizinho que é auxiliar de pedreiro, e a sua mulher estava desempregada um bom tempo. Daí, eles estavam passando todo tipo de privações. Ele ganhava um salário mínimo e pagava o aluguel do cortiço em que moravam: duzentos reais, o que é um absurdo. O que sobrava ia para água, luz e a alimentação. Era comum ouvir as crianças chorando principalmente no final de semana, pois durante a semana elas tinham a merenda na escola e ainda levavam uma latinha para que, se sobrasse, pudessem trazer para a casa. No final de semana, ouvíamos a mãe falar come, fica calado e agradece a Deus ainda ter

isso aí. Sempre ajudávamos com o que podíamos. Então nos empenhamos para conseguir um emprego para a mãe, e conseguimos em uma casa de família. A filha mais velha assumiu a casa. Ela tinha 10 anos. Cuidava da casa e dos irmãos. A vida melhorou, até que o marido teve a infeliz ideia de cair no golpe das Casas Bahia: “Compre e pague em até 36 meses sem juros e realize seu sonho e tenha um Natal feliz”. O marido comprou uma TV tela plana LG de 32 polegadas. Usou para essa compra o décimo dele, da esposa e ainda assumiu uma parcela que comprometia quase todo o seu salário. Foi realmente um Natal feliz com a chegada do carro das Casas Bahia. Eles ganharam um brinde de Natal, um panetone e que inclusive usaram na ceia de Natal. Os vizinhos ficaram admirados ao verem a TV. Naquele dia, o marido colocou a TV na porta e todos assistiram à programação de Natal da Globo. Foi combinado que as mulheres levariam um prato de comida e os refrigerantes e bebidas. Fizemos uma grande ceia. Todos os vizinhos participaram. Daí repetimos no ano-novo. Foi maravilhoso. Não sabíamos que o pior vinha depois. Após quatro meses, as crianças voltaram a chorar. Faltava comida. O salário do marido comprometido. O da esposa pagava as despesas da casa e mal sobrava para alimentação. Eu achei a solução. Fomos no Cras [Centro de Referência de Assistência Social] pedir ajuda. Fui com a esposa que, naquele dia, faltou ao emprego, alegando estar doente, para buscar ajuda. Lá, no Cras, foi horrível. Após cinco horas de espera na fila para atendimento, a assistente social ouviu a minha vizinha, que relatou sua história verdadeira. Não escondeu nada e nem enganou. Falou a verdade! A assistente falou: ‘Meu Deus, onde vamos parar?! Pobre com mania de rico! Minha senhora, o que você precisa é continuar trabalhando para manter o necessário, que é comer. Você está entendendo? O seu luxo quem deve pagar é você mesma. Por que você e seu marido não pensaram antes de fazer essa bobagem? E agora o Cras vai pagar por isso? Não! Tem uma fila enorme de gente mais necessitada é de comida e está sem emprego. Se vira! Vende e põe comida na casa!’ Isso falando em voz alta. A vizinha chorando saiu e não falava nada. Depois de um bom tempo, falou: ‘Ela tem razão. Eu não pensei nisso, pobre com

mania de rico”. Em casa, ela esperou o marido chegar do trabalho e decidiram vender. Mas quem compraria? Daí veio a ideia de falar com a patroa dela. A patroa daria uma cesta básica durante quatro meses e assumiu as prestações e ficou com a TV LG das Casas Bahia. A tristeza foi no dia que a patroa foi pegar a TV. As crianças choravam. Todos ficaram emocionados e muito tristes.” Após esse relato, não houve comentários e sentimos que todos os participantes estavam pensativos. Pedimos reflexão para que na próxima aula pudéssemos discutir o tema, pois já havia encerrado o horário da aula.

Para a realização da aula seguinte, convidamos um professor de filosofia e outro de sociologia para participar. Só o de filosofia compareceu.

Ao iniciarmos a aula, falamos sobre o tema. Perguntamos quem gostaria de dar sua opinião. Uma educanda disse: “Eu fiquei pensando nas palavras da assistente social – ‘pobre com mania de grandeza.’ Eu pensei: ‘Será que não temos o direito de ter uma vida digna, uma TV LG de 32 polegadas, tela plana?’ Por que não podemos ter esse direito?”

Outra educanda observou: “Precisava ser esse tipo de TV? Precisamos é pensar melhor e não cair nessas armadilhas. Eu conversei com o presidente da Associação dos Moradores e ele me falou o seguinte: ‘Precisamos tomar cuidado com esse consumo desenfreado e sem responsabilidade, pois deixar o essencial, que é comer, para pagar uma TV de luxo. Precisa de uma TV, tudo bem. Mas precisava ser uma TV de tela plana de 32 polegadas? Quais são as nossas prioridades? Precisamos pensar sobre isso’.

O professor aproveitou a oportunidade e falou: “Eu concordo com o presidente da associação. Vivemos numa sociedade de consumo alienado e irresponsável. Somos levados a criar em nós necessidades desnecessárias para viver. Não se trata de ter ou não uma TV de 32 polegadas. Trata-se de sermos vitimados por um processo pernicioso, considerado como normal no contexto do qual estamos todos nós

inseridos nessa era da globalização. Numa sociedade de consumo, ser capitalista é ser consumista. Dada a essa circunstância, criamos o que Dussel vai chamar de preferências, isto é, criamos necessidades desnecessárias para gerar a base fundamental do capitalismo, que é o lucro. A raiz desse processo está na história, na economia, no social, na política, na religião, na cultura e vai além disso, até na educação, que sempre foi tratada como negócio, como lucro, o que não deveria ser. O sistema econômico sempre esteve ocultamente como pano de fundo do sistema-mundo, mas se tornou explícito com o capitalismo. Ele poderia ser usado para a melhoria da qualidade de vida, na produção e reprodução da vida humana, porém se torna uma ferramenta poderosa de opressão, exclusão e segregação da maioria. A vida é negada tanto pela necessidade básica material quanto pelas condições precárias a que as vítimas desse sistema se submetem: ao verdadeiro estado de miséria e opressão da vida e da dignidade humana. Precisamos pensar a própria condição de existir. Pensem nisso! Pensem sobre isso! E na minha próxima aula eu vou tratar melhor desse tema. Vou preparar um texto para discutirmos melhor esse tema. O que vocês acham disso?” Todos concordaram e encerramos a aula devido ao esgotamento do tempo.

A respeito da ótica desumana do capitalismo, Freire nos lembra: “[...] é uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do *mercado*. Continuo bem aberto à advertência de Marx, a da necessária radicalidade que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos. Interesses superiores aos de puros grupos ou de classes de gente” (2002, p.39).

3 A REALIDADE DAS IMAGENS: RESPONDENDO À PERGUNTA “QUEM SOU EU?”

Uma educanda respondeu: “Eu sou uma artesã. Trabalho muito e sempre tirei o meu sustento da minha arte. Agora que minhas filhas cresceram e elas estão fazendo faculdade, eu resolvi estudar, pois sei da importância que tem os estudos na vida do ser humano.” Com sua arte, a estudante chega a fazer R\$ 3 mil.



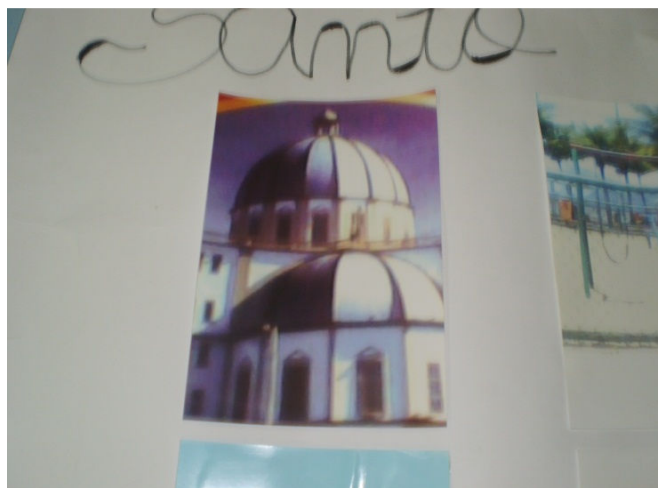
Artes: cestas e presentes

Fonte: educanda atuante na pesquisa com os jogos teatrais no Proeja-Ifes.



Transtorno do trânsito nas ruas

Fonte: educando participante da pesquisa com os jogos teatrais no Proeja-Ifes.



Serva de Deus

Fonte: educanda que fez parte da pesquisa com os jogos teatrais no Proeja-lfes.

Eis aí os ingredientes para se fazer uma pizza:



É só pedir nosso cardápio:



O pizzaiolo

Fonte das duas fotos acima sobre o tema: educando integrante da pesquisa com os jogos teatrais no Proeja-lfes.



O prisioneiro

Fonte: educanda participante da pesquisa do curso Técnico de Segurança do trabalho – Proeja No Ifes.



Amo a vida, praia, sol...

Fonte: educanda participante da pesquisa do curso Técnico de Segurança do Trabalho – Proeja no Ifes.



A família

Fonte: Participante da pesquisa do curso Técnico de Segurança do Trabalho - educanda do Proeja no Ifes.

4 A REALIDADE DAS IMAGENS: RESPONDENDO À PERGUNTA “ONDE VIVO”?



Descaso 1: banalização da vida

Fonte: Educando que integrou a pesquisa do curso Técnico de Segurança do Trabalho no Projeja-lfes.



Descaso 2: ele era um bom aluno; tinha boas notas!

Fonte: educanda participante da pesquisa com os jogos teatrais no Projeja-lfes.



Violência

Fonte: educanda da pesquisa com os jogos teatrais no Projea-Ifes.



Encontro de viciados em drogas

Fonte: educando participante da pesquisa com os jogos teatrais no Projea-Ifes.



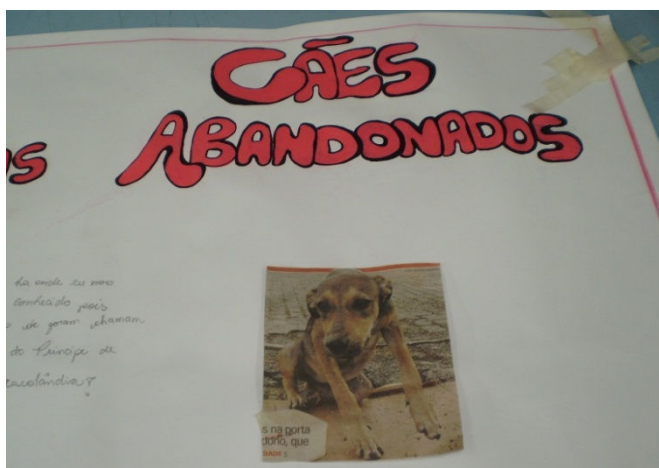
Vítima da consciência ingênua

Fonte: educanda participante da pesquisa com os jogos teatrais no Projea-Ifes.



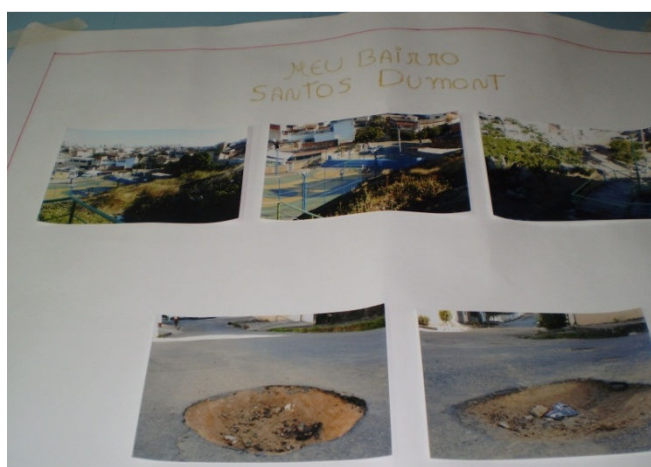
É isso que somos ou merecemos?

Fonte: educanda do Proeja-lfes – pesquisa com os jogos teatrais.



Falta de amor a qualquer forma de vida!

Fonte: educanda da pesquisa com os jogos teatrais no Proeja-lfes.



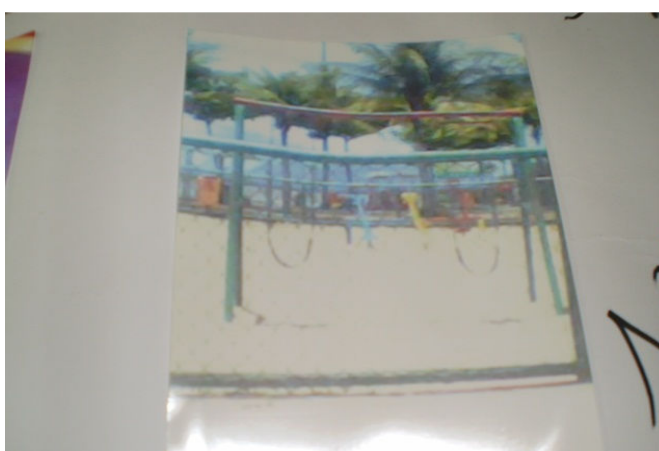
Descaso com o povo

Fonte: educanda do Proeja-lfes, integrante da pesquisa com os jogos teatrais.



Forma de vida precária e desumana!

Fonte: educanda participante da pesquisa no Proeja-Ifes.



Brincar de viver!

Fonte: participante da pesquisa com os jogos teatrais no Proeja-Ifes.



O que somos?!

Fonte: educanda participante da pesquisa com os jogos teatrais no Proeja-Ifes.



Que vergonha!

Fonte: educando do Proeja-Ifes, participante da pesquisa com os jogos teatrais.



Lixo

Fonte: educanda participante da pesquisa com os jogos teatrais no Proeja-Ifes.

A imagem abaixo é referente a roubo e furto de objetos, além de dinheiro, praticados por dependentes químicos para comprar droga. “O maior desafio é conviver com isso!”, protestou uma educanda participante da pesquisa com os jogos teatrais.



Assaltos–

Fonte: educanda do Proeja – Ifes.

No nosso entendimento e com base em nossas experiências utilizando-se dos jogos teatrais com os/as educandos/as do Proeja no Ifes, podemos afirmar que uma educação libertadora se faz

[...] na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 2004, p.72).

Ainda de acordo com Freire,

[...] uma primeira condição a ser cumprida é que, necessariamente, devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam (FREIRE, 2004, p.108).

5 DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006

Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 35 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, no art. 6º, inciso III, da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e no art. 54, inciso XV, da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994,

DECRETA:

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

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

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

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

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do [art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004](#); e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do [art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004](#).

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

§ 5º Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas

Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas.

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no **caput** disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino.

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e

II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

Art. 5º As instituições de ensino ofertantes de cursos e programas do PROEJA serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas.

Parágrafo único. As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Art. 6º O aluno que demonstrar a qualquer tempo aproveitamento no curso de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, fará jus à obtenção do correspondente diploma, com validade nacional, tanto para fins de habilitação na respectiva área profissional, quanto para atestar a conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior.

Parágrafo único. Todos os cursos e programas do PROEJA devem prever a possibilidade de conclusão, a qualquer tempo, desde que demonstrado aproveitamento e atingidos os objetivos desse nível de ensino, mediante avaliação e reconhecimento por parte da respectiva instituição de ensino.

Art. 7º As instituições ofertantes de cursos e programas do PROEJA poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares.

Art. 8º Os diplomas de cursos técnicos de nível médio desenvolvidos no âmbito do PROEJA terão validade nacional, conforme a legislação aplicável.

Art. 9º O acompanhamento e o controle social da implementação nacional do PROEJA será exercido por comitê nacional, com função consultiva.

Parágrafo único. A composição, as atribuições e o regimento do comitê de que trata o **caput** deste artigo serão definidos conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego.

Art. 10. O § 2º do art. 28 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, passa a vigorar com a seguinte redação:

“§ 2º A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, previamente à autorização pelo Ministério da Educação.” (NR)

Art. 11. Fica revogado o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.

Art. 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de julho de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad