



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)



Júlia Brito Fagundes

**DO OPRIMIDO AO CONTROLE AMBIENTAL:
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTE NO CURSO TÉCNICO EM CONTROLE
AMBIENTAL INTEGRADO À EJA DO CED IRMÃ REGINA**

Brasília
2018

Júlia Brito Fagundes

**DO OPRIMIDO AO CONTROLE AMBIENTAL:
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTE NO CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO
EM CONTROLE AMBIENTAL DO CED IRMÃ REGINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes - PROFARTES e submetida à Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes, na área de Artes Cênicas e linha de pesquisa em abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. André Luís Gomes

Brasília

2018

FF156o Fagundes, Júlia Brito
Do Oprimido ao Controle Ambiental: O ensino-aprendizagem de Arte no Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA do CED Irmã Regina / Júlia Brito Fagundes; orientador André Luis Gomes. -- Brasília, 2018.
128 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes Cênicas) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. Teatro do Oprimido. 2. Educação Profissional integrada à EJA. 3. Educação do Campo. 4. Educação de Jovens e Adultos. 5. Educação Estética. I. Gomes, André Luis, orient. II. Título.

Júlia Brito Fagundes

DO OPRIMIDO AO CONTROLE AMBIENTAL:
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTE NO CURSO TÉCNICO EM CONTROLE
AMBIENTAL DO CED IRMÃ REGINA

Esta monografia de conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Artes - Profartes foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Artes e aprovada em sua forma final pela Universidade de Brasília.

Brasília, 31 de julho de 2018.

Coordenador do Curso: Prof. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

Banca Examinadora:

Professor, Dr. André Luis Gomes
Universidade de Brasília

Professor, Dr. Rafael Livtin Villas Bôas,
Universidade de Brasília

Professora, Dra. Anna Izabel Costa Barbosa
Universidade de Brasília

Professor Dr. Robson Santos Câmara Silva
Universidade de Brasília

“Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. [...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, [...] Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar”.

(Paulo Freire, 2015, p. 100)

RESUMO

Na presente pesquisa é apresentada uma reflexão em forma de percurso investigativo acerca do ensino-aprendizagem de Arte no contexto do Curso Técnico em Controle Ambiental, integrado à EJA do CED Irmã Regina, escola do campo situada no núcleo rural do Rodeador, em Brazlândia/DF. A partir da perspectiva de prática docente denominada de reconstrução social (PÉREZ GÓMEZ, 1998c), enquanto professora que pesquisa a própria prática (FREIRE, 2015), propus analisar, de forma dialógica, a intervenção pedagógica do PIL (FAGUNDES, 2015) junto às três primeiras turmas do Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA da nossa escola. A finalidade é refletir sobre as práticas da disciplina Arte numa perspectiva integrada. Para isso, foram analisados os diários de bordo das três primeiras turmas do curso, além dos documentos orientadores e contexto escolar. A análise das práticas em sala de aula foi orientada pela poética do Teatro do Oprimido (BOAL, 1975; 1980; 2009, 2015) e pela educação estética (HERMANN, 2005, 2010; RIBEIRO, 2011; LOPONTE, 2013; PEREIRA, 2011). Assim, a presente pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008) corresponde a uma pesquisa qualitativa, que busca intervir na construção/reconstrução das nossas práticas em sala de aula. Os resultados apontam para a necessidade de maior vinculação entre as práticas da disciplina e temáticas do mundo do trabalho e da área de Controle Ambiental, por meio do fortalecimento da integração curricular do curso.

Palavras-chave: Teatro do Oprimido. Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The present research introduces an observation cast into an investigative path about the teaching-learning of Art in the context of the Technical Course in Environmental Control integrated to the EJA (Youth and Adult Education Center) of Irmã Regina's CED, a countryside school located in the Rodeador rural nucleus in Brazlândia-DF. From the perspective of a teaching practice called social reconstruction (PÉREZ GÓMEZ, 1998c) and being a teacher researching upon her own practice (FREIRE, 2015), I proposed to analyze the PIL pedagogical intervention in a dialogic way (FAGUNDES, 2015) with the first three grades of the Technical Course in Environmental Control integrated to the EJA of our school, aiming at reflecting on the practices of the subject Art in an integrated perspective. For that, we analyzed the logs of the first three grades of the course in addition to the guidance documents and school context. The analysis of classroom practices was oriented by the poetics of the Theater of the Oppressed (BOAL, 1975, 1980, 2009, 2015) and the aesthetic education (HERMANN, 2005, 2010, RIBEIRO, 2011, LOPONTE, 2013, PEREIRA, 2011). Thus, the present action-research (THIOLLENT, 2008) is a qualitative research that seeks to intervene in the construction/reconstruction of our classroom practices. The results point out to the need for a greater linkage between the practices of the discipline plus themes of the labour world and the field of Environmental Control, through the strengthening of the curricular integration of the course.

Keywords: Theater of the Oppressed. Professional Education. Youth and Adult Education.

AGRADECIMENTOS

Agradeço carinhosamente a muitas pessoas que, direta ou indiretamente, me deram apoio e contribuíram para este momento importante de formação pessoal, que foi a escrita desta dissertação.

Aos estudantes, pelas profundas aprendizagens. Agradeço à abertura para participarem da pesquisa e por cada momento de compartilhamento de experiência. Sei que ainda tenho muito o que aprender.

À minha família, ao meu pai, aos meus irmãos e à minha sobrinha, que me inspiram todos os dias a lutar por um mundo com mais amor.

Agradeço especialmente à minha mãe Jaísa, a quem dedico este trabalho.

Aos amigos, pela leveza e acolhimento em todas as horas.

Aos colegas do Irmã Regina, pelos momentos juntos.

Aos colegas do Prof-Artes, pelos questionamentos e debates.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela concessão do afastamento para estudos nos últimos três meses de escrita, o que foi importante para a finalização do trabalho escrito.

Ao Prof-Artes pela importância de se desenvolver uma formação acadêmica especialmente voltada para o ensino-aprendizagem nas escolas públicas, aproximando a formação acadêmica do cotidiano escolar.

Agradeço ao meu orientador André Luis Gomes, sempre disponível e acolhedor.

Finalmente, agradeço à banca pela disponibilidade em contribuir com este trabalho de pesquisa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Professor Dr. Elias Batista, do CEP-ETSP, explicando a importância da oferta integrada e o perfil profissional do Técnico em Controle Ambiental	45
Figura 2: Reunião de construção coletiva do Plano de Curso Técnico em Controle Ambiental	47
Figura 3: Registro da primeira aula de Arte do Curso Técnico em Controle Ambiental no CED Irmã Regina	76
Figura 4: Estudantes da terceira turma posicionando-se no espaço da sala, na primeira aula de Arte do semestre (2º/2016)	77
Figura 5: Estudantes ocupando o espaço da sala de aula	78
Figura 6: Organização proposta pela terceira turma.....	80
Figura 7: Jogo de imagem: Você não!.....	93
Figura 8: Jogo de imagem: o professor	94
Figura 9: Rede esquemática para a integração curricular (BEANE, 2003, p. 99).....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CED Irmã Regina	Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEJAD	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CEP-ETSP	Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Saúde de Planaltina
CEPROF	Coordenação de Educação Profissional
DB	Diário de bordo coletivo
DF	Distrito Federal
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FE-UnB	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
GREB	Gerência Regional de Brazlândia
MEC	Ministério da Educação
NEC	Núcleo de Educação do Campo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIL	Projeto de Intervenção Local
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Origem e justificativa	10
Natureza e método.....	20
Âmbito e estrutura	28
CAPÍTULO 1: CURSO TÉCNICO EM CONTROLE AMBIENTAL: IMPLEMENTAÇÃO E INTERVENÇÃO LOCAL	30
1.1 Pressupostos da educação profissional na modalidade integrada à educação de jovens e adultos.....	30
1.1.1 Breve histórico da Educação Profissional no Brasil mediado por dualidades marcantes desse tipo de formação	31
1.1.2 A Educação Profissional integrada à EJA e aspectos relativos à disciplina Arte	37
1.2 Nossa gente, nosso território.....	41
1.3 O processo de implementação do curso técnico em Controle Ambiental na nossa escola.....	44
1.4 Limitações e possibilidades da intervenção no projeto interventivo local	49
CAPÍTULO 2: O PAPEL DAS ARTES E DO TEATRO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	55
2.1 Teatro do Oprimido: uma provocação para compreender perspectivas de prática docente.....	63
2.1.1 O Teatro do Oprimido no nosso contexto	69
2.1.2 A Educação Estética no nosso contexto.....	70
CAPÍTULO 3: Nossa sala de aula: em busca de um tempo-espço aberto	75
3.1 Relato de nossas vivências a partir da perspectiva dos diários de bordo.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

Origem e justificativa

No segundo semestre de 2015, foi inaugurado o primeiro curso técnico na modalidade integrada à EJA, ofertado por uma escola do campo da rede pública de ensino do Distrito Federal no CED Irmã Regina, onde atuo desde o início de 2014. A escola foi pioneira nessa modalidade de oferta ao implementar o Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA, a partir de um processo de construção do plano de curso desenvolvido na forma de cinco encontros presenciais, com participação da comunidade escolar.

Com a abertura da primeira turma do curso técnico, precisei enfrentar o desafio de desenvolver práticas de teatro articuladas à formação técnico-profissional na área de Controle Ambiental e muitas dúvidas surgiram a esse respeito, pois a atuação docente nesse contexto envolve diversas especificidades, as quais não fizeram parte da minha formação inicial no curso de Licenciatura em Artes Cênicas. Dentre essas especificidades inerentes ao contexto da escola estão, principalmente, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo e a Educação Profissional na modalidade integrada.

Lidar com o desafio de desenvolver aulas de teatro numa disciplina de Arte, pertencente ao currículo de um curso técnico, na modalidade integrada à EJA, poderia ter sido tarefa muito mais complicada não fosse a formação que realizei no curso de especialização em diversidade e cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, ofertado pela FE-UnB, e especialmente voltado para a formação de professores das escolas públicas do DF e RIDE. Nesse curso, realizei um percurso formativo de construção do PIL – Projeto de Intervenção Local, que perpassa dez módulos de estudo envolvendo temas relacionados à diversidade, cidadania e EJA, questões que são de importância fundamental no contexto em que atuo.

Desse modo, a partir da proposição de desenvolvimento de um Projeto de Intervenção Local para a formação em nível de especialização e da necessidade à época de definir o planejamento pedagógico dos conteúdos e práticas da disciplina de Arte do curso técnico, desenvolvi o PIL¹ intitulado *O ensino-aprendizagem de Arte no contexto do Curso Técnico em Controle Ambiental: fortalecendo a integração* (FAGUNDES, 2015). No entanto, apesar do projeto interventivo ter buscado possibilidades de consolidação da integração entre a disciplina

¹ Essa proposta de PIL se trata do trabalho de conclusão do curso de III Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA, ofertado pela FE-UnB em 2014/2015 e está disponível no Biblioteca Digital de Monografias da Universidade de Brasília – BDM, disponível na URL: <http://bdm.unb.br/handle/10483/15643>

Arte com as disciplinas da área técnica, os resultados da pesquisa-ação consolidaram-se enquanto intervenção no planejamento do trabalho docente nas aulas de Arte, por meio de práticas articuladas à poética do Teatro do Oprimido, da proposta de criação do diário de bordo coletivo e da articulação das atividades da disciplina ao porta-fólio.

É com a intenção de investigar as limitações e possibilidades do desenvolvimento dessas práticas que concebo a presente pesquisa na forma de um percurso investigativo, o qual teve início muito antes da implementação do Curso Técnico em Controle Ambiental no CED Irmã Regina, mas que tem dois pontos fundamentais na trajetória que segue: o processo de construção do plano de curso Técnico em Controle Ambiental (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e o desenvolvimento do PIL.

A vontade de dar continuidade ao PIL surgiu a partir da constatação de que as práticas pautadas na estética do Teatro do Oprimido, bem como o registro dessas práticas no diário de bordo coletivo, produziram materiais que podem ser valiosos para uma melhor compreensão das abordagens teórico-metodológicas das práticas desenvolvidas no contexto da disciplina Arte, do componente do itinerário formativo profissional de futuros técnicos em Controle Ambiental e das reverberações na vida e identidade profissional dos atores envolvidos a partir da perspectiva dos estudantes.

Ao buscar estabelecer esta pesquisa enquanto um percurso investigativo que se inicia antes mesmo da implementação do curso, trago para o presente trabalho uma concepção de pesquisa e prática docente imbricadas entre si, isto é, trata-se de um percurso investigativo na medida em que pretende se consolidar não apenas enquanto investigação sobre educação, mas enquanto ação que eduque, quando o próprio processo de investigação intervém na transformação das minhas práticas. Mais que isso, o registro e sistematização da pesquisa-ação deve se estabelecer como provocação de novas possibilidades de prática tanto em nosso contexto quanto em outros contextos educacionais.

Pérez Gómez (1998b, p. 101) defende que o objetivo da investigação educativa não se restringe à produção de conhecimento generalizável, uma vez que sua aplicação “será sempre limitada e mediada como o aperfeiçoamento dos que participam concretamente em cada situação educativa”. Nesse sentido, a investigação das nossas práticas não se pretende consolidar enquanto uma proposta metodológica ao estilo manual sobre o planejamento do trabalho pedagógico no contexto da Educação Profissional integrada à EJA, mas como um movimento de investigação das nossas subjetividades e particularidades.

Ao dialogar sobre a relação entre ensino e pesquisa, Paulo Freire destaca que “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se

acrescente à de ensinar” (2015, p. 30). Na perspectiva de Freire, a indagação, a busca e a pesquisa fazem parte da natureza da prática docente. Assim, inspirada por Freire, entendo que é na minha trajetória de formação permanente de professora que percebo e me assumo, porque professora e pesquisadora:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2015, p. 30-31).

Essa perspectiva apontada por Freire supõe uma postura investigativa de indagação e observação, interrogando e comparando as questões que emergem a partir da prática de um movimento contínuo de reconstrução da *práxis* pedagógica.

Na minha prática docente como professora de Arte no contexto da Educação Profissional na modalidade integrada à EJA, a investigação das experiências vivenciadas em sala de aula constituiu a principal atividade de suporte para a definição da intencionalidade pedagógica e do planejamento do conteúdo de Arte nesse contexto tão específico, que é o âmbito de estudo e reflexão desta pesquisa. Isso se dá porque não concebo o ato de me formar professora como uma ação acabada. Essa formação se efetiva ao longo da minha trajetória de vida, por meio de cursos formais, estudos e vivências no plano informal, pelos tempos-espços da sala de aula que, a depender da forma como são concebidos, podem se configurar como a principal e mais constante fonte de formação contínua docente. Logo, compreendo o ensino como atividade crítica e me identifico como profissional autônoma que investiga a própria prática (CONTRERAS, 2002).

Além disso, no Distrito Federal, o Programa² que propõe a integração entre formação geral e profissional na modalidade EJA e assume a forma integrada como uma das possibilidades de articulação, foi apresentado em 2014 por meio do documento *Orientações pedagógicas para a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a modalidade de Jovens e Adultos* (DISTRITO FEDERAL, 2014e). Nesse mesmo ano, iniciamos em nossa escola as discussões que culminaram na implementação do Curso Técnico em Controle Ambiental. Então, como dito anteriormente, o CED Irmã Regina foi a primeira escola do campo da SEEDF a implementar um curso técnico na modalidade integrada à EJA. Um reflexo do pioneirismo da nossa escola é que não havia modelos de trabalho pedagógico para a disciplina

² No nosso plano de curso esse Programa é identificado como EJA-I.

Arte inserida no contexto de um curso técnico na modalidade integrada, no âmbito da SEEDF. Desse modo, foi necessário que os professores do CED Irmã Regina planejassem o currículo de cada disciplina, buscando articulação às especificidades do contexto, a partir das próprias concepções de ensino.

A realização do PIL (FAGUNDES, 2015) enquanto uma análise crítica propositiva sobre as questões curriculares do plano de curso em relação às práticas nas aulas de Arte foi importante por ter provocado o movimento de busca da superação da prática não reflexiva, “intuitiva e fortemente rotineira que se realiza no mundo privado da aula, isolado do restante dos colegas de profissão” (PÉREZ GÓMEZ, 1998c, p. 364), tão presente na nossa escola. Sobre essa perspectiva de prática docente, Pérez Gómez denuncia:

Esse conhecimento profissional, acumulado ao longo de décadas e séculos, saturado do senso comum, destilado na prática, encontra-se inevitavelmente impregnado dos vícios e obstáculos epistemológicos do saber de opinião, induzidos e formados pelas pressões explícitas ou tácitas da cultura e ideologia dominantes. Nasce subordinado aos interesses socioeconômicos de cada época e aparece saturado de mitos, preconceitos e lugares-comuns nada fáceis de questionar (PÉREZ GÓMEZ, 1998c, p. 364).

Assim, considerando que na nossa sociedade capitalista os interesses das elites são contrários aos interesses da classe trabalhadora a qual pertencemos (estudantes, professores e comunidade escolar como um todo no CED Irmã Regina), torna-se urgente a abertura de novas concepções relacionadas à prática docente, orientadas pela prática problematizadora a que se refere Freire (2011).

Inspirado nas ideias de Freire, o PIL não se encerra ao final do curso de especialização que provocou sua criação. Pelo contrário, ele constituiu o ponto de partida para a investigação apresentada no presente trabalho. Nele foram construídas as bases para o que se pretende agora: um movimento de avaliação e continuidade das ações do projeto interventivo.

A intenção original por meio do PIL era provocar a construção de tempos/espacos de reflexão e pesquisa coletiva, a fim de garantir a participação da comunidade na formulação de um currículo integrado à nossa realidade. O foco é a busca pela continuidade do desenvolvimento do plano de curso (DISTRITO FEDERAL, 2014a) em um cenário emancipador e comprometido com a formação integral dos profissionais, conforme preconizado no caderno Educação Profissional e a Distância do Currículo em Movimento da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

No entanto, o PIL encontrou um grande obstáculo para o seu pleno desenvolvimento, que foi o fato de que os momentos de coordenação pedagógica na nossa escola são dedicados

ao trabalho individual de elaboração e correção de atividades ou provas, planejamento de aulas e demais ações de gestão do trabalho pedagógico de cada professor, sempre numa perspectiva bem individual. A realização de reuniões com planejamento de pauta e convocação de todo o corpo docente por parte da equipe gestora é marcada pela descontinuidade, pois ocorre em momentos pontuais no começo e no final do semestre, ou quando há necessidade de se deliberar coletivamente sobre algum assunto. Na maioria das vezes, grande parte dos assuntos das pautas dessas reuniões é de caráter administrativo ou de definição de ações pedagógicas relativas aos projetos específicos, sem que haja tempo para reflexões e discussões efetivas na coletividade. Isso acontece, em parte, devido aos tempos e espaços de coordenação pedagógica da EJA, que são bastante distintos de outras modalidades de ensino.

Diferente do período diurno, não havia um dia da semana dedicado à coordenação de todos os docentes na escola. No caso da EJA, a portaria nº 445 de 16 de dezembro de 2016, que dispõe sobre os critérios referentes à organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, bem como sobre a organização dos atendimentos ofertados pela SEEDF, não prevê um tempo-espaço especificamente dedicado à coordenação coletiva na escola. A redação se refere às oito horas de coordenação dos professores dessa modalidade e está disposta da seguinte forma no seu artigo 33: “I - um dia da semana destinado à coordenação pedagógica individual **ou** coletiva na UE **ou** à formação continuada; II - um dia da semana destinado à coordenação pedagógica individual, cujas atividades poderão ser desenvolvidas fora do ambiente escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2016, grifo meu).

No CED Irmã Regina são realizadas, em média, cinco reuniões de coordenação coletiva a cada semestre letivo, quando são convocados todos os professores, incluindo a semana de coordenação pedagógica no início do semestre letivo e o conselho de classe, no final do semestre letivo. Isso quer dizer que, apesar dos obstáculos relativos ao planejamento e discussão de atividades pedagógicas de caráter coletivo, como o que foi almejado pelo PIL, a nossa escola ainda está acima da média no que se refere aos critérios relativos à organização e atuação dos servidores definidos pela SEEDF.

Nesse sentido, observei uma disparidade entre a organização curricular e a metodologia propostas no plano de curso (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e os tempos/espaços de coordenação pedagógica definidos pela portaria nº 445 (DISTRITO FEDERAL, 2016). Se no primeiro documento há a demanda de uma organização curricular que traz, em sua raiz, a integração, devendo-se “romper com a segmentação e fragmentação das disciplinas, formando o indivíduo para uma atuação integrada e articulando o conhecimento de forma associada,

complementada e ampliada” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 12), no segundo não há previsão de tempos-espacos de coordenação pedagógica para discussão e construção das ações pedagógicas na coletividade.

Em artigos publicados sobre a implantação de Cursos Técnicos Integrados no Brasil, Sales (2017, p. 333) relata que um dos empecilhos ao processo para efetivar a integração é, justamente, a “ausência de um tempo/espaço de coordenação pedagógica para a discussão e construção coletiva do conhecimento para o desenvolvimento integrado do curso, prevalecendo o desenvolvimento individualizado da docência”. Já a pesquisa que realizei junto às professoras Márcia e Tereza, destinada a compreender como o currículo integrado se concretiza e como o trabalho pedagógico está organizado para o alcance da integração em três instituições ofertantes na modalidade de EP integrada à EJA no DF, com foco no Projeto Integrador (PI), considera que:

quando a instituição trabalha o Projeto Integrador como catalizador dos conhecimentos daquele momento no percurso formativo do aluno, seu coletivo já se baseia na perspectiva integrada, pois coloca o desenvolvimento do PI acima das disciplinas, onde cada campo do conhecimento pode contribuir para sua realização. Fazer isso depende de uma gestão pedagógica que de forma sistemática desenvolva o trabalho pedagógico de forma coletiva, aprimorando-se ao longo do tempo (SALES; FAGUNDES; MEDEIROS, 2018, p. 12, no prelo).

Com efeito, é latente a necessidade de se reorganizar os tempos e espaços de coordenação coletiva, a fim de se alcançar a integração, em um primeiro nível, no âmbito da organização da gestão pedagógica na própria escola, e, em outro nível, no âmbito das diretrizes e determinações da SEEDF relativas à gestão pedagógica da EJA, especialmente no contexto da EP na modalidade integrada.

O projeto *A construção de um espaço de autoformação: o gerenciamento de saberes em rede*³ (Anexo A), foi uma ação articulada com a possibilidade de se reorganizar os tempos e espaços coletivos na instituição e que estava atrelada às intencionalidades do PIL. O projeto foi escrito em conjunto com a professora orientadora do PIL, Márcia Castilho, e, após ser aprovado pela FAP-DF, foi apresentado e submetido à comunidade escolar. Inesperadamente, entretanto, a mesma equipe gestora que tomou conhecimento do projeto antes da submissão à FAPDF e que assinou o documento de autorização para implementação do projeto, após aprovação e seleção para o financiamento, mudou de postura, declarando-se contrária à sua implementação

³ O citado projeto foi contemplado com o financiamento de 60 mil reais oriundos do edital 10/2015 – Seleção Pública de Projetos de pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica para Docentes da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF).

na escola.

Diante dos empecilhos e questionamentos apresentados pelo diretor da escola à época, foi proposta a realização de uma reunião com os colegas professores de todos os segmentos para apresentação e submissão à aprovação coletiva do projeto. Ao longo da reunião, realizada no dia 17/12 e marcada pelo clima tenso, apresentei o projeto e respondi aos questionamentos realizados, muitos deles feitos pelo diretor. Ao submeter a implementação do projeto à votação da equipe docente presente, foram totalizados cinco votos favoráveis, cinco votos contrários e mais de dez abstenções. Destaco que três dos cinco professores que votaram contra a implementação do projeto estiveram em reunião a portas fechadas com o diretor, que também votou horas antes da referida reunião coletiva, sendo que dois desses professores estavam lotados no CED Irmã Regina em regime de ex-ofício à época.

Todo esse processo foi registrado no diário de campo desta pesquisa e compôs o teor de um dos trabalhos realizados na disciplina de Metodologia da Pesquisa do PROF-ARTES, que coincidiu com esse período. A avaliação que realizo, a partir dos relatos do diário de campo, é de que o alto índice de abstenções reforça a observação de que a perspectiva individualista e a falta de conhecimento dos princípios fundantes da organização do currículo integrado são características do perfil docente em nossa escola, em sua maioria.

Ademais, esse perfil de docente, como identifica a pesquisa de Sales (2017), é predominante em outros contextos de EP na modalidade integrada. Dentre os fatores comuns às instituições ofertantes de cursos técnicos integrados no Brasil, elencados pela autora como empecilhos ao processo de efetivação da modalidade integrada, destaco:

- Falta de compreensão do conceito de *currículo integrado*, provocando distorções e incompreensões por parte de todos (gestores, alunos, coordenadores e docentes) na organização pedagógica do curso;
- [...]
- Desconhecimento pelos professores, gestores e coordenadores dos princípios fundantes da organização do currículo integrado;
- Ausência de uma formação continuada específica aos docentes para desenvolver um curso integrado;
- Falta de conhecimento sobre o perfil e especificidades dos sujeitos da EJA no contexto atual de sociedade, em particular no mundo do trabalho;
- Incompatibilidade da prática avaliativa numa proposta de formação humana integral; [...] (SALES, 2017, p. 332, grifo da autora).

Contudo, como bem ensina Mário Quintana, “eu passarinho”, de modo que o compromisso docente de transformar a realidade pedagógica e, se pedagógica, afetiva, estética, política e comunitária, transcende a sala de aula e os muros da escola. Nesse âmbito, destaco outros movimentos de articulação pedagógica para além da sala de aula e dos muros da escola,

os quais, direta ou indiretamente, estão relacionados a esta pesquisa-ação.

Desde o segundo semestre de 2016, participei, enquanto professora apoiadora, do projeto de educação ambiental *Conexão Cerrado*, desenvolvido por estudantes do CED Irmã Regina juntamente com integrantes da comunidade do Rodeador. Esse projeto previa saídas de campo para realização de atividades de educação ambiental e mutirões de limpeza em áreas com potencial ambiental e de ecoturismo na região do Rodeador e cercanias, além da articulação com outros grupos de ecoturismo e educação ambiental que já tivessem atuado, inclusive, em eventos fora do Distrito Federal. Esse projeto participou da Feira de Ciências da CRE de Brazlândia e da Feira de Troca de Sementes do Curso Técnico em Controle Ambiental do CED Irmã Regina, ambos no segundo semestre de 2017. Foi também selecionado para participar do Circuito de Ciências da SEEDF, que fez parte da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, promovida pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, em outubro de 2017.

A Semana Camponesa do CED PAD-DF (escola do campo da CRE do Paranoá) é um evento anual desenvolvido desde 2013 dedicado à discussão acerca das questões agrárias, da Educação do Campo e da relação entre campo e cidade. O objetivo do evento é valorizar a identidade dos sujeitos camponeses, pautando essas discussões a partir da ótica dos trabalhadores do campo, estudantes escola. Esse projeto se realiza em um movimento de contraposição à AgroBrasília, uma grande feira de agronegócio, situada a poucos metros da escola, uma vez que a Semana camponesa acontece paralelamente à AgroBrasília, em datas próximas ou concomitantes.

Essas duas produções artísticas de estudantes do CED Irmã Regina, com as quais eu contribuí como professora orientadora, fizeram parte deste projeto. A exposição *CamInhos*, com fotografias do estudante Ryan Reinholz, foi apresentada na segunda e na quarta edição da Semana Camponesa e o filme *Debaixo do Sol*, produzido pelos estudantes do 3º segmento da EJA nas aulas de Arte, foi apresentado na sexta edição. Ambas as produções são relativas à identidade e à cultura camponesa. Nas edições de 2014 e 2018, participei como debatedora e pude compartilhar um pouco do trabalho pedagógico desenvolvido no CED Irmã Regina e tecer importantes aprendizados para a minha formação docente e para a vida.

O filme de curta-metragem *Debaixo do Sol* ainda oportunizou outros momentos de compartilhamento das vivências pedagógicas que foram desenvolvidas no CED Irmã Regina, pois foi selecionado pela mostra do 1º Festival de Filmes de Curta-Metragem das Escolas Públicas de Brasília (bem que deveria ser do Distrito Federal), que fez parte do 48º Festival de Cinema de Brasília do Cinema Brasileiro, em setembro de 2015. O curta também foi

apresentado na II Mostra Terra em Cena e na Tela, em outubro de 2017, durante a Semana de comemoração dos dez anos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB na FUP (Faculdade UnB Planaltina). O relato de experiência da criação do filme será apresentado no XXIII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento em Madrid – Espanha, em julho de 2018, com financiamento da FAPDF pelo edital 1/2018 de apoio à participação em eventos, cursos de curta duração e visitas técnicas de natureza científica, tecnológica e de inovação.

Para além de desenvolver e/ou participar de projetos que possam transcender a sala de aula e os muros da escola, penso ser valiosa a articulação com movimentos sociais, grupos culturais e demais grupos da comunidade para que a reconstrução dialética da atividade docente se dê “penetrando nas condições políticas, sociais e econômica que afetam seu pensamento e sua ação, assim como o cenário no qual intervém” (PÉREZ GÓMEZ, 1998c, p. 373). Segundo Pérez Gómez (1998c, p. 373), esse enfoque faz referência à reconstrução social:

Na perspectiva de reconstrução social, agrupam-se aquelas posições que, [...], concebem o ensino como atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor/a é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem, quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que que a atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam do processo educativo.

É na prática docente de reconstrução social que norteio minhas ações e que a intencionalidade pedagógica dessas ações está centrada. Tal prática pauta-se nas ideias de Paulo Freire, que ensina que “não há prática docente sem curiosidade, sem incompletude, sem seres capazes de intervir na realidade, sem seres capazes de serem fazedores da história e ao mesmo tempo sendo feitos por ela” (FREIRE, 2008, p. 28). Essa é uma referência fundamental para as práticas que busco desenvolver.

Por essa razão, é importante o envolvimento em tempos e espaços de discussão e articulação coletiva, como fóruns, plenárias e outras formas de encontros na coletividade dedicados à reflexão de temas relativos ao contexto da educação em nossa comunidade.

O Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal (GTPA-Fórum EJA/DF), fundado em 20 de outubro de 1989, “se configura como um espaço de articulação dos mais diversos coletivos comprometidos com a educação de jovens e adultos no DF e entorno” (SILVEIRA; RÊSES; PEREIRA, 2017, p. 29). O GTPA-Fórum EJA está integrado ao Fórum EJA/DF e ao movimento nacional dos fóruns estaduais. Pauta-se como um “movimento social

plural no sentido de acolher os diversos segmentos da sociedade que fazem EJA” (ibid., p. 29). Desde que participei do XXVI Encontro Distrital de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, em setembro de 2017, aproximei-me do GTPA-Fórum EJA/DF. A cada reunião ampliada que participo, renovo e fortaleço na coletividade o sonho, a vontade e o compromisso de lutar pela transformação social e emancipação humana.

Esses espaços oportunizam momentos importantíssimos de aprendizagem e contínua formação para o desenvolvimento da docência, com ações pautadas na esperança e na luta pela emancipação voltada aos interesses da classe trabalhadora da qual faço parte.

Essas ações, incluindo a pesquisa que agora apresento, são movimentos contínuos de articulação e desenvolvimento da gestão pedagógica do meu trabalho docente. Desse modo, esta pesquisa também se configura como um movimento de insistência e resistência em relação à possibilidade de desenvolvimento do trabalho docente e da gestão pedagógica na escola mais articulada à integração e à construção de espaços de discussão e tomada de decisões pautados na coletividade, conforme determina a Gestão Democrática, Lei nº 4.751/2012, nas escolas da SEEDF.

Por meio desta pesquisa, focada na minha prática e interessada pela percepção dos estudantes acerca dessa, pretendo ampliar meu entendimento sobre o papel das artes no âmbito do Curso Técnico em Controle Ambiental, articulando-o às especificidades do contexto de Educação do Campo, EJA e EP na modalidade integrada, por meio do aprofundamento dos conceitos de Educação Estética e Teatro do Oprimido. O foco é contribuir para o desenvolvimento reflexivo e crítico, tanto em relação aos meus saberes conceituais quanto às minhas práticas de ensino e aprendizagem. Como desdobramento, espero poder despertar na comunidade escolar a capacidade reflexiva e atuante no contexto sócio-político.

Assim sendo, se a pesquisa que levou ao desenvolvimento do PIL foi realizada a partir dos estudos acerca de teorias e conceitos relativos às especificidades do nosso contexto, propondo um planejamento de trabalho pedagógico para a disciplina Arte, inserida no percurso de formação do técnico em Controle Ambiental, a pesquisa de mestrado, cujo relato ora se apresenta, procura ir além, pois a nova inquietação que me norteia diz respeito à compreensão das possibilidades e limitações da proposta curricular e das práticas desenvolvidas no PIL. Tal compreensão acontece a partir da análise e reflexão dessa experiência interventiva e do seu contexto, além dos materiais gerados, produzidos pelos estudantes em nossas aulas.

Com base no exposto, foi definido o seguinte problema de pesquisa: quais os limites e potencialidades da atual proposta curricular e das práticas pedagógicas da disciplina Arte na formação de futuros técnicos em Controle Ambiental, na modalidade integrada à EJA, no CED

Irmã Regina?

Algumas das muitas inquietações que me conduziram a esse problema foram: qual a percepção dos estudantes em relação à relevância dos conteúdos e práticas da disciplina Arte em sua formação?; os estudantes estabelecem conexões entre as vivências da nossa disciplina, o mundo do trabalho e a vida?; os estudantes veem a disciplina Arte apenas como uma atividade extracurricular, acessória ou alentadora da seriedade das demais disciplinas?; quais são as suas impressões e opiniões sobre as atividades desenvolvidas ao longo do semestre letivo?; como eles demonstram e justificam essas opiniões?

Uma hipotética resposta para essas perguntas deve considerar variáveis complexas, como argumentado por Pérez Gómez (1998a, p. 18). Para o autor, “o que o aluno/a aprende e assimila mais ou menos consciente, e que condiciona seu pensamento e sua conduta a médio e longo prazo, se encontra além e aquém dos conteúdos explícitos” no currículo. Por isso, penso que a investigação, a partir dessas perguntas, deve considerar o âmbito escolar, o comunitário, o político e o social.

Provocada por tais questões, tracei como objetivo principal desta pesquisa **analisar de forma dialógica a proposta de intervenção pedagógica do PIL junto às três primeiras turmas do Curso Técnico em Controle Ambiental, integrado à EJA, com a finalidade de refletir sobre as práticas da disciplina Arte, numa perspectiva integrada**. Outras ações decorrentes desse objetivo são: analisar os registros dos estudantes no nosso diário de bordo coletivo; considerar a percepção dos estudantes das três primeiras turmas em relação às nossas práticas, por meio de entrevistas e questionários; considerar os aspectos políticos, sociais e comunitários relativos ao nosso contexto na análise dos materiais da pesquisa; refletir sobre as possibilidades e desafios das práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina Arte no nosso contexto; e desenvolver práticas de ensino de teatro articuladas à Educação Profissional, com vistas à integração curricular.

Natureza e método

*“[...] Caminante, son tus huellas/ el camino y nada más;
/ caminante, no hay camino, / se hace camino al andar. /
Al andar se hace camino/ y al volver la vista atrás/ se ve
la senda que nunca/ se ha de volver a pisar [...]”*
(Antonio Machado, 2004).

Algo que me provoca certa aflição em relação à concepção de um método apropriado, e que corresponda clara e plenamente aos objetivos que me proponho, sobretudo enquanto

professora e pesquisadora em constante reconstrução, é o fato de que identifico muitas dificuldades de fazê-lo no contexto em que me insiro: o cotidiano escolar, composto por uma série de subjetividades, justamente por ser constituído na coletividade, isto é, por pessoas que representam “universos particulares” e que compõem esse grande universo que é a sala de aula.

Assim, começo por admitir que a dúvida é elemento posto transversalmente nas ações que desenvolvo nesse contexto e que, sobre ela, tenho muito o que aprender. Aliás, como produção de conhecimento que é, pesquisar é o ato de “reaprender a aprender que todo o conhecimento traz em si mesmo e de forma ineliminável a marca da incerteza” (MORRIN; CIURANA; MOTA, 2003, p. 55).

Sob esse ponto de vista, parto do princípio de que, como professora que pesquisa a própria prática, mesmo não me dando conta, narro o que vejo, o que ouço e o que sinto em relação às nossas práticas, deixando escapar nessas narrativas os meus conflitos, incertezas e inseguranças nos caminhos que percorro enquanto investigo. Além do mais, as reflexões que realizo ao pesquisar interferem e são interferidas pelas nossas práticas no cotidiano da sala de aula e fora dela. Já diz o poeta espanhol Antonio Machado (2004), citado na epígrafe acima, “caminante no hay camino/ Al andar se hace el camino”.

Outrossim, a forma que encontrei de olhar para os problemas que provocaram esta pesquisa passa por toda a minha trajetória de formação, tanto no plano formal quanto informal. É nesse sentido que busquei um método que propiciasse o vislumbre de um percurso antes mesmo de chegar aos detalhamentos do caminho, que ensejasse a caminhada em determinada rota e que, embora não pudesse ser exclusivamente definido antes do caminho, ele pudesse apontar sua direção (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Ao confrontar o conceito de realidade a partir do enfoque positivista em relação ao enfoque interpretativo nas pesquisas em educação, Pérez Gómez (1998b, p. 102) assinala que, enquanto o enfoque positivista equaliza a realidade social à realidade física, numa concepção estática de realidade social, o enfoque interpretativo considera que “a realidade social tem uma natureza constituída radicalmente diferente da realidade natural”. Nessa perspectiva, “o mundo social não é fixo nem estável, mas dinâmico e mutante devido ao seu caráter inacabado e construtivo” (ibid., p. 102). Se dinâmico, o mundo social é aberto às intervenções e transformações que seus atores tendem a provocar.

Pautada nesse entendimento, quanto aos aspectos metodológicos, esta pesquisa se caracterizou como uma pesquisa-ação. Segundo Michel Thiollent (2008, p. 06), a pesquisa-ação é:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Conforme Thiollent (2008, p. 20), a função dos pesquisadores nesse tipo de pesquisa é desempenhar um papel ativo na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas, bem como no seu acompanhamento, priorizando uma atitude de “escuta” e de “elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias”. Desse modo, por ser uma pesquisa-ação, esta investigação objetiva a transformação da realidade contextual.

Pérez Gómez (1998b, p. 101) defende que “a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática”. Para ele,

a dissociação habitual entre a teoria e a prática desvirtua o caráter educativo da investigação, já que impede ou dificulta o vínculo enriquecedor entre o conhecimento e a ação, para desenvolver uma ação informada e reflexiva ao mesmo tempo que um conhecimento educativo, comprometido com opções de valor e depurado nas tensões e resistências da prática (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 102).

O conceito de práxis permeia tanto as reflexões acerca da minha prática e formação continuada, enquanto trabalhadora da educação, quanto a formação profissional dos estudantes neste trabalho. A respeito da prática de pesquisa nas escolas junto aos (ou pelos próprios) professores, muitos estudos surgiram, especialmente a partir de 1990 (STENHOUSE, 1984, 1987; SCHÖN, 1992a, 1992b; ELLIOTT, 1993). Tais estudos desenvolvem os pressupostos, fundamentos e características dos conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo, dentro do movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores em diferentes países. Essas pesquisas partem dos estudos de John Dewey sobre a experiência, compreendida como mais do que a simples atividade, pois envolve elementos ativos (tentativas, experimentos, mudança) e passivos, afinal, quando experimentamos, sofremos as consequências da mudança (DEWEY, 1959, 1979).

O ensino como prática reflexiva aponta para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática. Ademais, situa a pesquisa como um instrumento de formação de professores, onde o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (PIMENTA, 2002).

No entanto, a partir do questionamento de que bastaria a prática para a construção do saber docente, dando origem a um possível “individualismo”, o qual parte de uma reflexão em torno de si próprio, fruto de uma hegemonia autoritária, “se se considera que a perspectiva da

reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática” (PIMENTA, 2002, p. 26).

Giroux (1990), apontando os limites da proposta de Schön, desenvolve a concepção do professor como intelectual crítico, ou seja, cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Se essa perspectiva, de um lado, retira dos professores a capacidade de serem autores isolados de transformações, de outro, confere-lhes autoridade pública para realizá-las. Com efeito, a capacidade emancipatória e transformadora dos professores e das escolas como esferas democráticas só é possível se considerar os grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer sobre os problemas educativos (PIMENTA, 2002, p. 32).

É nesse âmbito que a trajetória do percurso da presente pesquisa passa pela investigação junto aos estudantes acerca das propostas práticas desenvolvidas no PIL, e, também, sobre suas trajetórias dentro e fora do curso. A postura investigativa que assumo vai ao encontro do ponto de vista que Adriana Dickel (1998) defende ao tratar a pesquisa como um instrumento que deve ser apropriado pelos professores de escolas públicas. A autora defende que essa pode ser uma das formas de se romper com o caráter reprodutivo das relações sociais dominantes na escola.

Ao criticar a intervenção da investigação experimental desenvolvida dentro do enfoque positivista, cujo propósito é estabelecer leis para prever e controlar o futuro dos acontecimentos que ocorrem na escola, Dickel denuncia a clara relação hierárquica de dependência do professor quanto ao cientista investigador, que

produz conhecimento em forma de leis e deriva princípios tecnológicos de intervenção racional sobre a prática. O professor/a não chega ao conhecimento científico nem, naturalmente, aos processos e canais de produção do mesmo. Em todo o seu tempo de formação profissional deve adquirir o conhecimento dos princípios tecnológicos de intervenção que outros derivaram, formando as competências e as habilidades profissionais requeridas para aplicá-los nas situações concretas da realidade. Inclusive o próprio processo de decisão na prática sobre quais as normas mais adequadas de intervenção em cada momento vêm, em grande parte, determinado por disposições externas dos políticos, da administração, dos livros-texto ou dos especialistas (DICKEL, 1998, p. 116).

O autor complementa indicando que Doyle (1990 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1998b) denominou isso de *modelo de controle remoto da qualidade*. No entanto, Pérez Gómez confronta esse modelo dizendo que os fenômenos educativos, em particular, e os fenômenos sociais, de modo geral, distinguem-se claramente dos fenômenos naturais em duas características:

- O caráter radicalmente inacabado dos mesmos, sua dimensão criativa, autoformadora, aberta à mudança intencional.

- A dimensão semiótica de tais fenômenos. A relação em parte indeterminada e, portanto, polissêmica entre o significante observável e o significado latente de todo fenômeno social ou educativo (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 100).

No contexto educacional, o modelo metodológico de investigação requerido deve observar as particularidades dos fenômenos que são objeto de estudo. Igualmente, deve-se considerar as subjetividades dos sujeitos participantes da pesquisa. Logo, “a natureza dos problemas estudados deve determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e instrumentos metodológicos utilizados e não contrário” (ibid., p. 100).

Diante do exposto, foram articulados procedimentos de estudo e investigação com foco na produção e na troca de significados em um contexto complexo que é a sala de aula. Mais do que isso, os indicadores externos e observáveis em relação ao que acontecia na sala de aula não poderiam ser tratados como meras unidades passíveis de soma e subtração. Portanto, foi necessário utilizar procedimentos que permitissem “chegar a compreender o significado de tais indicadores, situando-os no contexto físico, psicossocial, e pedagógico que os condiciona” (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 100).

A presente pesquisa é, então, de cunho qualitativo. Na pesquisa qualitativa, “diferentemente da quantitativa, o grupo não é uma soma de indivíduos, mas um espaço de reflexão coletiva que necessita da constituição da subjetividade grupal” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 86). Em relação aos resultados, o autor complementa:

A criação do cenário de pesquisa não representa um momento rígido que sempre deve produzir um resultado desejado; a constituição do cenário de pesquisa é um momento de comunicação que pode tomar diferentes sentidos para os participantes e que não garante sempre o que deles se espera. O êxito e as operações metodológicas de uma pesquisa não é algo formulado *a priori*, mas é algo constituído no próprio processo vivo da pesquisa. Toda pesquisa é um processo vivo em que se apresentam diversas dificuldades para as quais o pesquisador deve estar preparado e diante das quais deve tomar decisões que podem alterar o rumo da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 87).

Uma particularidade da presente pesquisa-ação é que ela é realizada junto à minha prática docente. A esse respeito, González Rey (2005, p. 92) considera que:

para os pesquisadores que atuam valendo-se de sua própria prática profissional, o cenário de pesquisa já está construído nos marcos de sua própria prática, apesar de que aquele que começa a pesquisa necessita construir o cenário que definirá o campo em que desenvolverá sua pesquisa.

Nessa perspectiva, a construção do cenário de pesquisa é processo contínuo e mediado pela indagação, mesmo nas pesquisas centradas na própria prática. Então, reitero que pesquisa

para questionar as nossas práticas e não para confirmar resultados definidos *a priori*. Provocada por Freire, indago e me indago:

[...] os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam a saber mais. Estará, aliás no reconhecimento do seu pouco saber sobre si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber sobre si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 31).

Reforço que o conceito de práxis neste trabalho não será considerado apenas em relação à formação dos estudantes, mas também em relação à minha formação enquanto professora que pesquisa, compreendendo a sala de aula como um espaço-tempo a ser construído permanente pela indagação dos atores participantes. A esse respeito, Pérez Gómez (1998b, p. 107) complementa que:

a estratégia interpretativa em educação suporá mergulhar no ambiente natural da escola e da aula e indagar, observando, interrogando e comparando, os fatores que intervêm – e sua influência relativa na determinação e no desenvolvimento dos problemas que nem sempre aparecem à primeira vista, mas que permanecem ocultos para preservar o equilíbrio de poder que se estabelece dentro da instituição.

A análise dos diários de campo e dos diários de bordo das três primeiras turmas foi realizada de forma interpretativa, considerando a compreensão de que:

só vinculando os acontecimentos ao contexto da classe, à situação concreta na qual se produzem e à história da própria vida do grupo, pode-se entender os significados aparentemente contraditórios, os acontecimentos imprevistos e surpreendentes, as condutas ‘anômalas’ e ‘estranhas’ (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 111).

À análise dos diários de bordo das três primeiras turmas do curso foi acrescentada a realização de três rodas de conversa nos dias 25 e 26 de setembro de 2017 – uma com cada turma –, cuja finalidade foi apresentar o andamento da pesquisa e convidá-los a colaborar por meio do diálogo. A realização dessas rodas de conversa no ambiente escolar e no tempo-espaço de aula, o que propiciou a participação de um maior número de estudantes das turmas, foi possível graças à colaboração do professor de Projeto Integrador do curso à época, Edson Rezende, que dedicou as aulas da disciplina à realização das rodas de conversa e à aplicação dos questionários.

Em relação aos questionários, a colaboração do professor de Informática do curso, Wedes Goudinho, também foi de fundamental importância, uma vez que foram aplicados no

laboratório de informática com o auxílio e supervisão do professor. Wedes ainda me auxiliou pessoalmente no processo de elaboração via *Google Forms* e na programação das máquinas para alternar a aplicação dos três questionários ao mesmo tempo. Essa ação permitiu maior respeito ao ritmo pessoal de cada estudante e constituiu um importante movimento de compartilhamento de saberes entre os docentes.

Por acreditar ser importante que a consistência e o rigor dos dados e conclusões provisórias sejam alcançados “mediante procedimentos metodológicos que ressaltam a identificação de diferentes pontos de vista e perspectivas ou ângulos diferenciadores, bem como mediante o debate reflexivo de perspectivas subjetivas e a comparação permanente das elaborações teóricas com os registros múltiplos da realidade” (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 113), optei pela sobreposição metodológica. Para Pérez Gómez (1998b, p. 113), a sobreposição metodológica é:

parte do pressuposto de que não há uma perspectiva privilegiada e objetiva da realidade, mas que todas as perspectivas se encontram direcionadas e condicionadas por um conjunto de interesses, necessidades, propósitos, formas de pensar e sentir e, portanto, são todas necessárias para compor o marco de interações que desenham a realidade fluida e complexa das trocas na sala de aula.

Por esse motivo, o autor defende que sejam favorecidos os processos de triangulação de instrumentos, de fontes de informação, de procedimentos metodológicos e de perspectivas de análise.

Antônio Adailton Silva (2018), em sua pesquisa junto a uma professora de literatura em uma escola do campo de Araguaína – TO, filiou-se ao trabalho de Bruno Latour (2004 *apud* SILVA, 2018, p. 25), que utiliza as expressões “seres humanos” e “seres não-humanos” para apresentar sua ideia de que “não somente as pessoas, mas também os demais elementos envolvidos na realidade possuem vozes que precisam ser valorizadas” .

Concordando com Silva, penso que o contato com seres humanos e não humanos é inevitável em uma pesquisa. Por esse motivo, esta investigação centra-se no objetivo de analisar nossas práticas por meio dos registros realizados pelos estudantes nos diários de bordo coletivos, mas, também, se interessa por outras fontes de informação humanas e não humanas relevantes à contínua construção/reconstrução das práticas em sala de aula, assim como pelas possíveis reverberações nas práticas relativas ao Curso Técnico em Controle Ambiental como um todo.

Além da revisão e aprofundamento da bibliografia relacionada ao tema, do aprofundamento do estudo dos documentos oficiais relativos ao nosso contexto, da revisão de

literatura e da reflexão teórica, consciente de que “o conhecimento teórico, transferido de outras realidades ou outras reflexões próprias ou alheias [...], somente adquire valor prático quando se torna instrumento conceitual que possibilita a reflexão específica que se desenvolve na própria situação” (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 111), foram utilizados procedimentos metodológicos adequados aos diferentes momentos da pesquisa-ação.

Esses procedimentos podem ser ordenados da seguinte forma: *observação participativa*, pela característica da pesquisa sobre a própria prática; *entrevista com diferentes segmentos ou grupos que participam da vida da aula*, por meio da realização das rodas de conversa e entrevista com dois professores da área técnica; e *triangulação, comparação plural de fontes, métodos, informações e recursos*, por meio da análise comparativa e complementar entre as informações geradas, além daquelas relativas ao nosso contexto (dados e documentos oficiais e na literatura) pelos seguintes instrumentos⁴:

- Diários (de campo - da pesquisadora; de bordo coletivo - dos estudantes), dedicados ao registro e relato de dados, reflexões, impressões e acontecimentos;
- Gravações em áudio das rodas de conversa e entrevistas, para registrar os dados observados além da lembrança seletiva que a professora-pesquisadora registrou em seu diário de campo;
- Gravação em vídeo das aulas⁵, para registrar nossas práticas de uma perspectiva diferente dos diários e que pode complementar ou solucionar eventuais conflitos ou significados considerados contraditórios;
- Registro fotográfico de momentos específicos das aulas, para auxiliar na análise e apresentação das nossas práticas.

Acerca dessa comparação plural de fontes, Pérez Gómez (1998b, p. 109) comenta que “seu objetivo é provocar a comparação de registros ou informações”, e complementa:

⁴ Alguns dos materiais de pesquisa foram furtados em 2016, quando tive a minha casa invadida e todos os equipamentos eletrônicos foram levados. Os diários (de campo e das duas primeiras turmas) estavam dentro da mochila utilizada para transportar os objetos roubados. Na época, eu havia feito uma fotocópia do diário de bordo coletivo para facilitar o trabalho de destaque de trechos de maior relevância. Desse modo, a análise dos registros foi realizada a partir das cópias, tendo se perdido algumas informações como cor, textura e imagens, o que direcionou meu olhar mais fortemente para a parte textual dos registros. As informações do diário de campo, até esse evento, foram recuperadas pela memória e o diário de campo foi transferido para a forma digital a partir dessa data.

⁵ As gravações em vídeo foram realizadas apenas nas duas primeiras aulas da primeira turma, porque avaliei que a câmera interferia sobremaneira na espontaneidade dos estudantes. Após o furto das minhas câmeras fotográficas, experimentei utilizar o celular para registros pontuais de algumas aulas. Esse instrumento foi dispensado da sala de aula, mas foi utilizado na primeira roda de conversa e apresentação dos porta-fólios com a primeira turma do curso, ainda pela pesquisa do PIL. Desse modo, o registro em vídeo não compôs o rol de instrumentos da presente pesquisa, mas constitui material de análise emprestado do PIL.

Comparar as diferentes perspectivas dos diversos agentes com as quais se interpretam os acontecimentos da aula é um procedimento indispensável, tanto para aclarar as distorções e tendências subjetivas que necessariamente se produzem na representação individual ou grupal da vida cotidiana da aula, como para compreender a origem e processo de formação de tais representações subjetivas. Além disso, oferece aos alunos/as, professores/as e investigadores/as a possibilidade de interpretações distintas e inclusive estranhas, enriquecer e ampliar o âmbito da representação subjetiva e construir mais criticamente seu pensamento e sua ação.

De modo geral, o presente trabalho se configura enquanto uma investigação para intervir na escola. Portanto, requer “compreender o meio complexo que preside e medeia as trocas simbólicas” (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 111) entre os sujeitos e grupos que a compõem. Mais que isso, a vida da aula deve ser entendida como um “sistema aberto de troca de significados, um cenário vivo de interações motivadas por interesses, necessidades e valores confrontados no processo de aquisição e reconstrução da cultura individual e grupal” (ibid., p. 111).

Âmbito e estrutura

A partir das reflexões tecidas nesta pesquisa, pretendo, junto a elas, continuar descobrindo práticas pedagógicas relevantes para o nosso contexto, aprofundando o estudo acerca do perfil dos estudantes, do território e da organização social na região do Rodeador. Pretendo ainda ampliar a pesquisa a partir do papel das artes no contexto educacional e aprofundar a relação entre as práticas e os documentos oficiais que orientam a Educação Profissional na modalidade integrada.

Estruturalmente, a escrita desta dissertação está dividida em quatro capítulos.

No capítulo 1 apresento as questões referentes ao nosso território. Estão concentrados nesse capítulo aspectos ligados aos pressupostos teóricos da Educação Profissional na modalidade integrada e às especificidades da Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo, características pilares do nosso contexto. Analiso o processo de implementação do Curso Técnico em Controle Ambiental na nossa escola e a gestão pedagógica e organização curricular do curso. Também são apresentados o perfil dos estudantes e dados das turmas matriculadas desde a implementação do curso na nossa escola.

No capítulo 2 destaco as reflexões sobre o papel das artes no contexto da Educação Profissional na modalidade integrada à EJA. Mais especificamente, resalto a prática docente articulada à Educação Profissional integrada à EJA, através de reflexões e provocações que envolvem a poética teatral do Teatro do Oprimido e as contribuições do TO e da Educação Estética para o ensino-aprendizagem na disciplina Arte, dentro do curso técnico em Controle

Ambiental integrado à EJA.

No capítulo 3, as aulas e vivências são apresentadas e analisadas a partir da perspectiva do diário de bordo, registro coletivo das aulas pelos estudantes e do diário de campo da professora-pesquisadora. A análise crítica das vivências é ainda complementada pela reflexão da professora-pesquisadora a partir das informações e dados obtidos dos questionários, entrevistas e rodas de conversa, os quais foram realizados em momento posterior ao final do semestre letivo e junto das três primeiras turmas do curso, foco da pesquisa.

Nas considerações finais, reflito sobre a importância da postura investigativa intrínseca à atividade docente e as reverberações desta pesquisa no nosso contexto.

CAPÍTULO 1: CURSO TÉCNICO EM CONTROLE AMBIENTAL: IMPLEMENTAÇÃO E INTERVENÇÃO LOCAL

Para compreender o processo de implementação do curso na nossa escola é necessário ampliar o âmbito dos nossos estudos, iniciando pelos pressupostos da implementação da EP na modalidade integrada no Brasil, com foco nas especificidades relativas ao nosso contexto de escola ofertante de EJA e EdoC. Posteriormente, passamos pelo aprofundamento do estudo do nosso território, histórico, características e sujeitos até a compreensão dos limites e possibilidades do projeto interventivo local nesse contexto.

1.1 Pressupostos da educação profissional na modalidade integrada à educação de jovens e adultos

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos constantes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos⁶, instituído e organizado pelo MEC, ou em uma ou mais ocupações da CBO (Classificação Brasileira de Ocupações). Pode se efetivar sob a forma de articulação integrada com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA (BRASIL, 2012). A oferta de cursos integrados acontece numa mesma instituição ou em duas, mas tendo um único projeto de curso elaborado. Essa modalidade de ensino surge para oferecer ao estudante a possibilidade de cursar, de forma articulada, a formação propedêutica e a educação para o mundo do trabalho, com o intuito de que o estudante possa fazer, simultaneamente, o Ensino Médio, ou a Educação de Jovens e Adultos, e um curso técnico, recebendo, ao final, duas habilitações (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

A retomada da oferta da Educação Profissional na modalidade integrada, num viés de superação da dualidade educacional, é definida por Frigotto (2011) como conjuntura brasileira da década de 2000, com início a partir do resultado das eleições em 2003. Para o autor, “não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos fatos, e as forças sociais que os produzem” (FRIGOTTO, 2011, p. 237).

O decreto nº 5.154/2004 estabelece um marco para a retomada da discussão da relação entre trabalho e educação ao conceber a qualificação para o mundo do trabalho de forma simultânea ao Ensino Médio, isto é, para o exercício da profissão articulado com a possibilidade de ampliação da carreira em estudos posteriores de nível superior. Ensejou-se, assim, a

⁶ Disponível em: <http://centralpronatec.com.br/catalogo-cursos-tecnicos/>. Acesso em 22/06/2018.

“travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e a superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 45).

Esse decreto antecedeu a promulgação do Decreto nº 5478/05, que foi revogado pelo Decreto nº 5840/06, instituindo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, que teve como finalidade oferecer educação técnica de nível médio a um público marcado pela exclusão educacional:

O PROEJA denota a intenção do Estado em romper com a ideia de suplência na EJA, ou seja, aquela que se preocupava apenas em repor a escolaridade perdida (cursos supletivos), caminhando para a concessão de um ensino de qualidade, com identidade própria e que possibilita o direito dessa parcela da população de seguir nos estudos e continuar aprendendo (RÊSES; SILVA, 2017, p. 18).

Tal intenção, se não articulada enquanto política pública de Estado, pode se diluir. Essa afirmação fica ainda mais evidente se considerarmos o histórico de descontinuidade dos programas voltados à educação profissional no Brasil, marcado por políticas públicas de governo.

Por isso, é importante destacar a promulgação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação e se configura como política de Estado ao traçar metas de duração decenal, estabelecendo ainda o prazo de um ano para que os Estados, Distrito Federal e os Municípios, a contar de sua publicação, elaborem seus correspondentes planos de educação. Em complemento, em julho de 2015, foi sancionado o primeiro Plano Distrital de Educação (PDE), com período de vigência de 2015 a 2024:

Estruturado como política de Estado, o Plano Distrital de Educação propõe diretrizes, metas e estratégias que se desdobrarão em programas, projetos e ações de curto, médio e longo prazo, destinados a evitar possíveis improvisações e descontinuidades decorrentes de mudanças governamentais (DISTRITO FEDERAL, 2015b).

Para a compreensão dessas descontinuidades referidas pelo PDE, passamos para a apresentação de um breve histórico da Educação Profissional no Brasil.

1.1.1 Breve histórico da Educação Profissional no Brasil mediado por dualidades marcantes desse tipo de formação

Diversos estudos destacam dualidades marcantes em relação à Educação Profissional no Brasil. Vanessa Caires e Maria Oliveira (2016), ao apresentar e analisar a trajetória da

Educação Profissional desde a colonização do Brasil até a atualidade, com ênfase nos momentos históricos e nas políticas públicas que impactaram essa modalidade de ensino, assinalam que, apesar de não haver um ensino profissional sistematizado no período colonial, “o estudo dessa época é imprescindível para o entendimento da dualidade original da sociedade brasileira – a separação entre homens livres e escravos – que tem repercussões na educação e, especialmente na Educação Profissional” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 23). Essa é uma dualidade que marca todas as modalidades de EP no Brasil, seja nas formas técnicas concomitantes, subsequentes ou integradas.

Por exemplo, no período colonial, enquanto a formação de mão de obra não estava articulada às práticas formais de ensino, sendo realizadas, na grande maioria dos casos, nas vivências cotidianas dos próprios espaços de desenvolvimento dos ofícios, a educação da elite aristocrática e nobre já podia contar com a criação das primeiras instituições públicas de Ensino Superior (exclusivamente destinadas aos membros da corte), tendo em vista a transferência da corte portuguesa para o Brasil. Essa dualidade, diretamente ligada à divisão social do trabalho, destinava um tipo de educação a uma parcela da população e relegava a outra parcela outro tipo de educação.

No período imperial, a educação escolar brasileira era constituída apenas pelo Ensino Superior e Ensino Secundário, ambos de caráter seletivo e propedêutico. Paralelamente a esses, havia o ensino das primeiras letras, de cunho discriminatório e assistencialista, destinado à formação de artífices para as oficinas, fábricas e arsenais:

No Município da Corte, a Reforma da Instrução primária e Secundária, decretada por Couto Ferraz, em 1854, introduziu medidas especiais para atender aos membros abandonados. Tais medidas incluíam a criação de asilos, nos quais as crianças recebiam a instrução referente ao primeiro Grau e à capacitação para um ofício (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 38).

A partir de 1889, com a proclamação da República, profundas transformações socioeconômicas e culturais intervíram na conjuntura educacional brasileira. Essas transformações foram marcadas por movimentos contraditórios e por descontinuidade das políticas públicas relativas ao desenvolvimento da Educação Profissional brasileira e evidenciavam uma segunda dualidade intrínseca à EP, mais referenciada nos estudos acerca da forma integrada. Tal dualidade marca as demais modalidades e corresponde à formação geral e técnica dos educandos.

A abolição da escravatura definiu o período compreendido como República Velha, ou Primeira República. Além disso, esse período também foi definido pelo domínio das oligarquias

agrárias e pelo processo de urbanização, decorrente da expansão industrial pelo avanço do capitalismo. Essa conjuntura demandou a expansão e a sistematização da Educação Profissional. Nesse contexto, a Constituição de 1891 manteve a descentralização do ensino, delegando aos estados a criação e manutenção do Ensino Primário e da Educação Profissional:

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira (ROMANELLI, 2010, p. 42 *apud* CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 44).

No entanto, vale destacar que, segundo Caires e Oliveira (2016, p. 44), em 1922, o deputado Fidélis Reis “apresentou o mais radical e ousado projeto”, propondo tornar o Ensino Profissional obrigatório em todo país. No entanto, conforme apontam as autoras, “após forte oposição dos representantes das classes mais favorecidas, acostumadas a considerar como humilhante a aprendizagem de um ofício”, o projeto foi aprovado sem a determinação da obrigatoriedade, sendo que “nunca entrou em vigência, sobretudo, devido à falta de recursos públicos para arcar com as despesas de sua implantação” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 49).

Na Era Vargas (1930-1945) teve início uma nova fase republicana, marcada pelo fortalecimento do caráter intervencionista do Estado. Com o crescimento urbano-industrial, houve o aumento de tensionamentos políticos voltados ao estabelecimento de uma educação que atendesse às demandas do capitalismo pela divisão técnica do trabalho.

No entanto, já no ano de 1932, a dualidade do sistema escolar brasileiro foi fortemente criticada pelos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (CAIRES; OLIVEIRA, 2016):

De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm os ensino secundário superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, “para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais e, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social” (MANIFESTO, 2010, p. 51).

É notável o conflito relativo às concepções educacionais desse período. Enquanto os defensores da educação de cunho tradicional reivindicavam o direito de as famílias escolherem a educação de seus filhos, os representantes da educação de cunho progressista, ligados ao

movimento escolanovista, defendiam uma educação gratuita, laica e de cunho democrático⁷.

Ainda em relação a esse período, a Educação Profissional continuava destinada “às classes menos favorecidas”, como pode ser observado no artigo 129 da Constituição de 1937: “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado” (BRASIL, 1937).

A promulgação da quarta Constituição do Brasil, em 1946, marcou o período denominado de Segunda República. Essa Constituição recebeu influência dos preceitos escolanovistas e, em relação à Educação Profissional, “não se tratava apenas de organizar ou expandir a estrutura existente para ministrar o Ensino Profissional, mas, também, de eliminar as dualidades e restrições incompatíveis com a realidade da sociedade que se vislumbrava com a redemocratização do país” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 67). Nesse momento, destacam-se as chamadas *leis de equivalência*⁸. Para Cunha (2000 *apud* CAIRES; OLIVEIRA, 2016), “a primeira lei de equivalência foi decisiva para a transformação dos cursos básicos industriais, de portadores de um conteúdo quase que exclusivamente profissional, para um conteúdo cada vez mais geral”.

Por conseguinte, a partir da década de 50, o ambicioso Plano de Metas de JK⁹ *50 anos em 5* exigiu a ampliação da oferta de formação profissional de nível técnico em todo o país. Sendo assim, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais e tinham a finalidade de adquirir autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, o “que se traduziu no aumento do número de matrículas e em uma melhor adequação dos cursos ofertados às realidades e necessidades locais” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 67).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em dezembro de 1961, sendo estabelecida a “completa equivalência dos Cursos Técnicos com o Ensino Secundário, para efeito de ingresso no Ensino Superior” (Ibid., p. 71), o que permitia a continuidade dos estudos de nível superior ao público da educação profissional.

A LDB de 1961 indica, junto com as reformas estruturais do governo de João Goulart (Jango), o início de um período de instabilidade política articulado pelo governo dos Estados Unidos, apoiado pela insatisfação das elites econômicas e políticas brasileiras em relação às reformas de base do governo Jango. Essas reformas contavam com o apoio de uma grande

⁷ Em tempos de proposição do Programa Escola sem Partido, fica evidente o retrocesso que representa essa proposta de lei na atualidade.

⁸ Leis que visavam promover a igualdade de oportunidades educacionais. A primeira delas (lei nº 1.076/1950) assegurou aos egressos dos cursos do 1º ciclo Industrial, Comercial e Agrícola a matrícula no curso Secundário do 2º Ciclo (Ver CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 67-68).

⁹ O presidente Juscelino Kubitschek, que governou o Brasil no período entre 1956 e 1961, é comumente nomeado pelas iniciais JK.

massa de trabalhadores e, em relação ao âmbito educacional, destacava-se o combate ao analfabetismo pela multiplicação das experiências pioneiras do Método Paulo Freire em nível nacional. A instabilidade política desse período fez parte do Golpe Militar de 1964.

O *slogan* da ditadura a que se refere Julian Boal (2015, p. 83) - “estudante tem que estudar, trabalhador tem que trabalhar” - apresenta os retrocessos desse período em relação à Educação Profissional, assegurada pelos acordos MEC-USAID¹⁰. Nesse sentido, o ensino supletivo e a profissionalização compulsória como contenção do ingresso ao Ensino Superior pelas camadas médias (uma vez que não havia recursos e estrutura para tal), somado à permissão legal de ajustamento à função propedêutica pelas escolas particulares, as quais atendiam às elites, à extensão do PRODEM II ao SENAI e SENAC¹¹ e à “cefetização” das escolas Técnicas Federais, são evidências de que as políticas educacionais desse período foram equivocadas e contraditórias. Nas palavras de Warde:

De um lado continua-se a proclamar a vigência do objetivo de profissionalizar o ensino de 2º grau, entretanto, o parecer [n.76/1975] que passa a operacionalizar esse objetivo *dilui a profissionalização na educação geral*. De outro lado, o Parecer 45/72, orientado pelo objetivo legal de profissionalizar o 2º Grau, propõe um ensino onde estão articulados atividade intelectual e atividade manual (cabeça e mãos). Entretanto, essa articulação é rejeitada por diversos fatores reais. O Parecer 76/75 proclama a unidade entre o fazer e o pensar, no entanto, propõe uma separação entre o pensar (na escola) e o fazer (na empresa) (WARDE, 1979, p. 37, grifo da autora *apud* CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 86).

Com a redemocratização do país, a promulgação em 1988 daquela que foi denominada de *Constituição Cidadã*, em particular pela ampla participação de diversos setores da sociedade civil, assegurou o Estado Democrático de Direito. Em relação às questões educacionais, a Constituição de 88 determinou a educação como direito de todos e dever do Estado. Dentre outras providências, determinou como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação e formular o Plano Nacional de Educação.

Caires e Oliveira (2016) apontam que, apesar da Educação Profissional não ter sido tratada especificamente nessa Carta Magna, é possível identificar trechos que estabelecem importantes avanços nesse campo. Por exemplo, “o inciso XXXII do artigo 7º criticou a antiga dualidade estrutural da sociedade brasileira, na medida em que dispõe sobre a ‘proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre profissionais respectivos’

¹⁰ A *United States Agency for international development* enviou consultores e financiamento “para, entre outros objetivos, promover a construção de uma rede de escolas, voltas para a capacitação de jovens para o mercado de trabalho” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 75).

¹¹ O PRODEM II visava captar recursos do Banco Mundial para “construir prédios, instalar e equipar oficinas e laboratórios, bem como preparar e formar pessoal, em todos os níveis de ensino” (SILVEIRA, 2010, p. 205).

(BRASIL, 1988)” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 91).

É nesse novo panorama que se dá o processo de discussão e elaboração de uma nova LDB. Logo, “o conceito de educação tecnológica ganhava o mesmo significado de politecnicidade¹²” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 41)

Contudo, a derrubada do muro de Berlim e a dissolução das URSS favoreceram o fortalecimento do neoliberalismo, que passou a ser seguido após os importantes avanços estabelecidos pela Constituição de 88 e pela nova LDB. Como consequência, “esse clima, marcado pela concepção de mundo, de homem e de educação crítico-dialética, foi sendo arrefecido e substituído por um postulado liberal conservador” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 97). Tal postulado se estabeleceu definitivamente com a vitória de Collor nas eleições de 1989, atravessando o governo de Itamar Franco e chegando ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A proposta da nova LDBEN, que foi aprovada e sancionada somente em 1996, sofreu interferência desse processo neoliberal e conservador do período, tendo sido consubstanciada “a partir do *Substitutivo Darcy Ribeiro*¹³, que, reitera-se, apresentava maior proximidade com a proposta neoliberal priorizada pelo governo FHC” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 107).

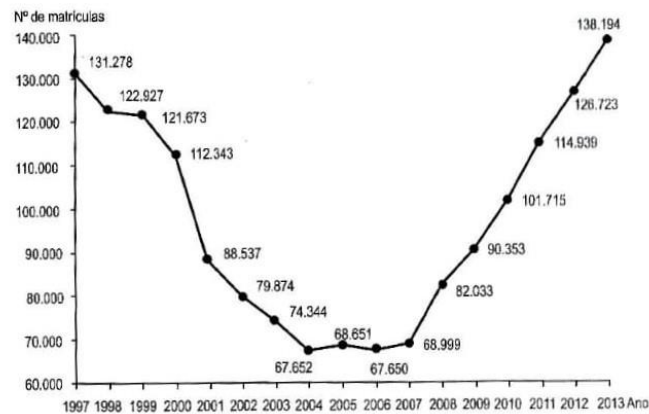
Ao longo do governo FHC foi possível constatar a implementação de uma concepção de Educação Profissional pelo Governo Federal, mas orientada em “proporcionar uma formação fragmentada, modularizada, flexível e desvinculada da possibilidade de elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores” (ibid., p. 111). Desse período, vale destacar o estabelecimento da Reforma do Ensino Técnico pelo Decreto nº 2.208/1997 que, “entre outras determinações, inviabilizou a oferta do Ensino Profissional integrado ao Ensino Médio” (ibid., p. 112).

Caires e Oliveira (2016) alertam que, no ano seguinte à publicação desse decreto, o número total de matrículas na Rede Federal sofreu considerável e contínua retração, conforme o Gráfico 1:

¹² O ensino politécnico foi proposto por Marx e Engels e renovado por Gramsci e outros.

¹³ O substitutivo Darcy Ribeiro foi um projeto da LDBEN de autoria dos senadores Darcy Ribeiro, Marco Marciel e Maurício Correa.

Gráfico 1: Número de matrículas no ensino médio, na rede federal, no período de 1997 a 2013



Fonte: Caires e Oliveira (2016, p. 115).

Como se pode notar, as matrículas da rede federal foram praticamente extintas ao longo desse período, tendo seu crescimento retomado apenas após as eleições de 2003, inaugurando um novo ciclo para a Educação Profissional no Brasil.

1.1.2 A Educação Profissional integrada à EJA e aspectos relativos à disciplina Arte

O programa e as diretrizes que têm “como perspectiva comum reduzir a distância entre as atividades escolares, o trabalho e demais práticas sociais” (DISTRITO FEDERAL, 2014e) foi proposto pelo Decreto nº 5.840/2006 e recebe a denominação de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. Desde então, foram implementados diversos cursos nessa modalidade.

De acordo com a revisão de literatura realizada nesta pesquisa, a maioria dos cursos técnicos integrados à EJA foi implementado nos Institutos Federais, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Entretanto, apesar de já completar mais de uma década desde a promulgação do Decreto nº 5.840/2006, são escassos os estudos e trabalhos acadêmicos relativos ao ensino de Arte no contexto da Educação Profissional na modalidade integrada à EJA.

Kuenzer (2005) define a denominação do currículo integrado como uma tentativa de se romper com a dicotomia entre trabalho manual e científico. Outros autores defendem que a aprovação de decretos que estabeleçam e definam a modalidade integrada não é suficiente para que seja promovida a mudança no processo formativo da EP. Lopes (2008 *apud* CARVALHO; LACERDA, 2010) afirma não acreditar em mudanças das organizações curriculares por decreto, já que, para mudá-las, é necessário conhecê-las e entender as razões de sua existência:

Pensar em formas de integração implica mudar territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, além de modificar o atendimento às demandas sociais da escolarização – diplomas, concursos, expectativas dos pais, do mundo produtivo, da sociedade como um todo – e as relações de poder da própria escola (LOPES, 2008, p. 87 *apud* CARVALHO; LACERDA, 2010, p. 309).

Por esse motivo, Carvalho e Lacerda (2010) defendem que, para assegurar a adequada implementação do currículo integrado, faz-se necessário ter clareza em relação ao direcionamento dado a essa proposta, citando a definição de função da integração curricular apresentada por Sotero (2005 *apud* CARVALHO; LACERDA, 2010). Nesse sentido,

Superar a divisão, revisar falsas polarizações e oposições como propostas de ações didáticas integradas, é desafio inserido no âmbito dos processos pedagógicos, da organização dos conteúdos, das instituições escolares, da ótica dos educandos, dos educadores e dos gestores (SOTERO, 2005, p. 128 *apud* CARVALHO; LACERDA, 2010, p. 310).

No entanto, a realidade de muitas instituições ofertantes da EP na modalidade integrada não demonstra a apropriação desse entendimento. Na dissertação de mestrado de Amaral (2014), que objetivou entender os deslocamentos que a arte pode provocar para a docência no ensino tecnológico, a pesquisadora afirma ter observado tensionamentos relativos à presença da arte na instituição pesquisada e alguns docentes apresentavam certa resistência ou desconfiança com relação às atividades artísticas desenvolvidas naquele contexto.

Já na pesquisa acerca das práticas pedagógicas no ensino de História do Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo, do CEFETRN/ IFRN - Campus Natal/Central, Aline Lima e Olívia Medeiros Neta (2015a; 2015b) apontam que, embora tenham observado possibilidades de uma aproximação entre História e trabalho, a noção de linearidade inserida numa organização curricular de perspectiva eurocêntrica ainda dificulta a proposta de integração inerente ao Ensino Médio Integrado da instituição. As autoras concluem que “não há uma regularidade entre o que se propõe no currículo formal e o que se vivencia na prática, posto que as ações dos professores são fruto de sua formação inicial, suas concepções de mundo, de sociedade e das relações que se estabelecem cotidianamente no espaço escolar” (LIMA; MEDEIROS NETA, 2015b, p. 77).

Ao investigar a contribuição dos jogos teatrais como prática educativa no âmbito do PROEJA no Instituto Federal do Espírito Santo, Verônica Cavati (2013) relata que, dentre os muitos obstáculos que os educadores do PROEJA encontram, destaca-se a concepção conservadora de formação educacional na instituição, o que faz com que o desenvolvimento de um processo educativo, no qual os educandos possam fazer uma leitura crítica da realidade em

que vivem, com uma perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e democrática, seja um desafio constante. Para Cavati (2013), isso implica uma mudança nos modos de fazer e pensar as práticas pedagógicas no sentido de construir um ensino-aprendizagem coletivo, com a participação dos educandos junto aos demais profissionais do instituto.

Como docente do curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA do CED Irmã Regina, também observei que o entendimento de Educação Profissional prevalecente entre muitos dos sujeitos que participam do curso está mais atrelado às expectativas do mercado de trabalho e da política econômica do que às necessidades do público dessa modalidade de ensino. Esse fenômeno é consequência do dualismo histórico entre formação das classes trabalhadoras e formação de uma elite intelectual, mencionado anteriormente. A esse respeito, Carvalho (2003, p. 79) denuncia que:

a evidência mais concreta dessa subsunção da educação profissional ao mercado é o dualismo que caracterizou essa modalidade do sistema educativo, desde os seus primórdios até hoje, e que institucionalizou uma educação destinada aos dirigentes e outra aos trabalhadores. A história da educação nos dá conta que essa concepção de educação dicotomizada conferiu à educação profissional o papel de qualificação de mão de obra, diretamente atrelada a uma tarefa ou ocupação no mercado de trabalho.

No entanto, o entendimento de que a educação na modalidade integrada deve se referenciar na concepção de formação integral do ser humano e que, para além dos aspectos cognitivos, deve ser oportunizado aos educandos “o despertar de outras dimensões, entre elas: a ética, a artística, a física, a estética e suas inter-relações com a construção social, mental, ambiental e integral do desenvolvimento humano” (DISTRITO FEDERAL, 2014e, p. 7), são aspectos que também podem ser observados em muitos trabalhos.

Libâneo (2001) defende um currículo que busque a integração entre conhecimento e experiência, com vistas a facilitar a compreensão crítica da realidade e dos domínios de acesso aos conhecimentos ao lado dos conteúdos culturais, o que possibilita uma aprendizagem pautada na transformação desses. Exemplo disso é a pesquisa de Gerhardt e Corrêa (2007), que teve como objetivo desenvolver a criação artística a partir dos materiais, técnicas de produção industrial e EPT, bem como a sensibilidade, criticidade, o olhar e a construção cognitiva diferenciada dos educandos envolvidos. Pela análise da experiência, os pesquisadores concluem que a arte e seu ensino podem contribuir para todas as áreas do conhecimento, inclusive para as tecnológicas.

Flora Ruiz (2015), que desenvolveu sua pesquisa com o objetivo de compreender como o ensino de Arte ocorreu na educação profissional de nível médio do IF baiano, relata que,

apesar de o ensino de Arte estar restrito a uma dentre as quatro linguagens da Arte definidas nos PCN - Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro (pelo fato de que foi lotado apenas um profissional por *campus*, o que não é adequado ao completo desempenho da disciplina) -, a perspectiva da transversalidade orienta a construção formativa prevista nos currículos de EP da instituição. Como resultado disso, Ruiz (2015) destaca que as políticas de ensino na instituição incentivam efetivamente os projetos de pesquisa e extensão em todas as áreas do conhecimento, e que recebem total apoio institucional para a implantação dos projetos relacionados à Arte que se propôs a executar.

Desse modo, a pesquisadora observou que, por meio dos cinco projetos de pesquisa em Arte desenvolvidos na instituição (sendo os dois primeiros relacionados à pesquisa das Manifestações Artístico-culturais das Aldeias Pataxó do Parque Indígena do Monte Pascoal, outros dois relacionados ao desenvolvimento de oficinas de aprendizagem de diferentes instrumentos musicais, organizadas e geridas pelos próprios estudantes, e o quinto relacionado ao estudo da produção artística e cultural da comunidade remanescente de quilombo residente na cidade de Helvécia, antiga Colônia Leopoldina), houve o “fortalecimento da aprendizagem em Arte em relação aos temas abordados, bem como desenvolvimento de senso organizacional, responsabilidade, criatividade, relacionamento interpessoal e interação sociocultural” dos atores envolvidos (RUIZ, 2015, p. 6). Nesse âmbito, ressaltou que no relato de todos os projetos foi observada a participação de professores de outras áreas do conhecimento dos cursos técnicos envolvidos.

Russzyk e Leseux (2013), ao avaliar as possibilidades da inclusão de Arte no curso PROEJA em Eletromecânica do Instituto Federal de Santa Catarina, consideraram que a inclusão dessa disciplina no currículo do curso poderá contribuir para o desenvolvimento criativo e prático de cada educando, favorecendo ainda a integração das demais disciplinas.

Essas pesquisas não se restringem apenas à relevância da Arte para a formação dos educandos. A pesquisa de Amaral (2014), por exemplo, aponta para o potencial da arte como provocadora de deslocamentos destinados a pensar a formação continuada de docentes no contexto da EP na modalidade integrada.

Os resultados da tese de doutorado de Cavati (2013) também apontam para a possibilidade do desenvolvimento da participação e do diálogo por meio dos jogos teatrais no contexto do PROEJA. Cavati (2013) constatou o desenvolvimento da expressão corporal dos estudantes e uma nítida preocupação de buscarem soluções para os problemas vivenciados coletivamente. Além disso, a autora observou a ampliação da relação dialógica e da percepção de si e do outro entre os estudantes, e concluiu que há a possibilidade de se construir novas

práticas docentes na interface com práticas de educação estética, numa perspectiva crítica, em relação aos currículos de EP na modalidade integrada.

Ao investigar o potencial da arte no âmbito da Educação Profissional no contexto atual, podemos consolidar um espaço para a reflexão crítica acerca da concepção de formação profissional articulada a um projeto de vida do educando, superando a noção de formação para o mercado de trabalho.

1.2 Nossa gente, nosso território

“Se vocês gostam de brincar, subir em árvores, beber água bem fresquinha e tomar banho num córrego bem limpinho, então vocês são como eu” (DB 64¹⁴).

“Não contei para ninguém aqui onde moro por ser um assentamento [...] ficamos com medo do que pode acontecer” (DB 19)

“tenho certeza que ainda vou ser um grande professor de biologia” (DB 21)

“[...] tudo aquilo que queremos, temos que lutar” (DB 24).

“todos nós trabalhamos, quando chegamos na sala de aula estamos muito cansados” (DB 61)

“Sou um cara muito trabalhador [...] levo uma vida muito corrida. Trabalho de domingo a domingo bom isso quer dizer que trabalho todo dia. Gosto muito de estudar” (DB 69).

“Trabalho segunda, terça e quarta na casa dos outros. Quinta, sábado e domingo faço feira – vendo produtos naturais. Esse curso foi a melhor coisa que aconteceu em minha vida nos últimos meses, por isso nunca falto. Chego cansada da lida, tomo banho, faço minha oração e vou para a escola” (DB 19)

As frases acima apresentam o perfil dos estudantes matriculados no Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA da nossa escola. São jovens e adultos trabalhadores do campo que vivem na região rural do núcleo rural do Rodeador e cercanias da Região Administrativa de Brazlândia. Suas histórias são marcadas pelo trabalho e pela busca por melhores condições de vida.

Brazlândia¹⁵ foi criada em 1933 como Distrito de Luziânia. A cidade já existia antes da construção de Brasília. Em 10 de dezembro de 1964 se tornou a Região Administrativa IV, por meio da lei distrital nº 4.545. O nome Brazlândia faz alusão à família Braz de Lima, a família mais numerosa dentre as fundadoras da cidade. A maior parte da sua área territorial é de zona

¹⁴ Trechos extraídos do diário de bordo coletivo. Os relatos do diário de bordo foram numerados para facilitar o trabalho de análise da pesquisa.

¹⁵ Dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/codeplan-divulga-dados-sobre-brazlandia/>

rural, que equivale a 75,71% do seu território, sendo apenas 1,45% de zona urbana. Economicamente, a região rural de Brazlândia se destaca pela produção hortifrutigranjeira no DF, em especial pelas produções de morango e goiaba. A agricultura familiar e o turismo ecológico também se configuram como atividades importantes da região.

A nossa escola situa-se a apenas 15km de Brazlândia e é rodeada por Áreas de Proteção Integral, que compreendem 22,84% do seu território. Dentre as Unidades de Conservação¹⁶ desse território, destacam-se dois Parques Ecológicos (Parque Nacional e Veredinha), cinco Áreas de Proteção de Manancial (Barroão, Capão da Onça, Santa Maria, Ribeirão das Pedras e Barragem do Descoberto) e a Floresta Nacional de Brasília (FLONA).

No entanto, é grave a constatação de que o modelo de produção de hortifrutigranjeiros convencional é dominante em nossa comunidade e que isso vem causando sérios problemas, como a degradação do solo, descumprimento da Legislação Ambiental, queimadas, uso indiscriminado de agrotóxicos, parcelamento irregular de chácaras e crescimento desordenado dos núcleos urbanos próximos, nomeadamente em Brazlândia e Águas Lindas de Goiás. Essas graves constatações compõem o documento do Projeto Integrador – Estudo e compreensão do Espaço Ambiental – CED Irmã Regina - Brazlândia¹⁷.

Tais características do nosso território reforçam a importância da implementação do curso técnico na área de controle ambiental, presente neste documento:

Ressalta-se a necessidade de formação de competências que administrem e gerenciem as atividades produtivas, verificação de qualidade da água, coleta de lixo, condições de esgoto e avaliação dos impactos que pequenas e grandes obras terão sobre os mananciais e o meio ambiente, no monitoramento do meio ambiente como um todo. Tais ações visam atender à luta dos movimentos sociais e sindicais do campo pelo reconhecimento e pela valorização dos direitos da população do campo. Nesse sentido, baseia-se na ideia de respeito aos modos de vida no campo e à defesa de um modelo de sociedade que se pautem em práticas de respeito aos modos de vida no campo e à defesa de um modelo de sociedade que se pautem em práticas sustentáveis na relação com a natureza (DISTRITO FEDERAL, 2014g).

Em relação aos movimentos sociais do campo, destaco os assentamentos e

¹⁶ O Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) divide esses espaços em dois grupos, com características específicas: I - Unidades de Proteção Integral – têm o objetivo básico de preservar a natureza, sendo admitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais. Categorias: Estação Ecológica; Reserva Biológica; Parque Nacional; Monumento Natural e Refúgio de Vida Silvestre; II - Unidades de Uso Sustentável – têm o objetivo básico de compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parcela dos seus recursos naturais. Categorias: Área de Proteção Ambiental; Área de Relevante Interesse Ecológico; Floresta Nacional; Reserva Extrativista; Reserva de Fauna; Reserva de Desenvolvimento Sustentável e Reserva Particular do Patrimônio Natural.

¹⁷ Esse documento começou a ser elaborado pela CEPROF (Coordenação de Educação Profissional à época, atual DIEP – Diretoria de Educação Profissional) como continuidade da implementação do curso técnico na nossa escola, mas não foi finalizado.

acampamentos de reforma agrária presentes na zona rural de Brazlândia. Gabriela Monteiro, Canaã e Oscar Niemeyer, organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), estão entre os vários movimentos de luta por reforma agrária na região.

Como pode ser observado no relato 19 do nosso diário de bordo coletivo, especificamente na epígrafe dessa seção, a nossa escola não possui forte vínculo com os movimentos sociais da comunidade, excetuando-se os envolvimento pontuais. Esse foi o caso da saída de campo¹⁸ no primeiro semestre de 2016, quando foi realizada uma visita ao assentamento Canaã e feita a produção do vídeo-documentário *Água sem terra, terra sem água*¹⁹, filmado também no assentamento Canaã pela turma da 8ª série do segundo segmento da EJA, atividade resultante da Semana da Água, em março de 2015, sob minha orientação.

O perfil dos estudantes do Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA do CED Irmã Regina também foi identificado por meio de questionário (Apêndice A) e aplicado aos estudantes voluntários das três primeiras turmas.

Os 23 estudantes que responderam ao questionário possuem idade entre 19 e 51 anos de idade, e estão divididos numa relação percentual de 34,8% do sexo masculino e 65,2% do sexo feminino. Vale destacar que 91,3% dos participantes são residentes da zona rural e que, dentre os 82,6% que trabalham, todos realizam seu trabalho no campo ou em casa. Ressalto, também, que apenas um dos estudantes participantes possui contratação trabalhista com carteira assinada. Entretanto, 55,6% desses estudantes são autônomos, isto é, 44,4% trabalham para algum empregador sem as garantias legais trabalhistas. Ademais, 56,5% dos estudantes participantes alegaram ter começado a trabalhar antes dos 14 anos de idade. Os aspectos observados por meio dos questionários destacam o caráter camponês do perfil dos estudantes matriculados.

Assim, considerando o contexto ambiental e de escola do campo, o envolvimento da escola com a comunidade é algo extremamente importante, devendo se pautar numa perspectiva solidária das questões de vida da comunidade. Nesse sentido, verifica-se a necessidade de fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade por meio da possibilidade de se construir um coletivo de aprendizagem, o qual possa lutar pela superação dos problemas ambientais e

¹⁸ Sobre essa saída de campo, vale compartilhar trechos do relato nº 51 do nosso diário de bordo: “A visita ao acampamento Canaã foi bastante interessante por ter sido a primeira vez que eu visitei essa problemática da nossa sociedade [...]. Na verdade, o que vi foi bastante precariedade e descaso por parte de todos, principalmente o governo. Achei a luta válida e achei que não é todos os acampados que necessariamente precisam da terra, usa o movimento de forma especulativa. Nosso grupo visitou duas famílias e achei interessante o que ouvi e aprendi. Espero que essa reforma agrária saia do papel e atinja a sociedade como o todo, principalmente os mais engajados com a agricultura familiar e quem precisa da terra e gosta da mesma”.

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3aJoRfCWC3E&t=5s>

sociais do território.

1.3 O processo de implementação do curso técnico em Controle Ambiental na nossa escola

A SEEDF iniciou em 2013 o processo de implantação da integração da Educação Profissional com a EJA. Tal processo foi amparado nos termos da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Decreto nº 5.840 de 2006, que estabelece, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e define suas diretrizes (BRASIL, 2006). Esse decreto ainda prevê a expansão para as redes estaduais e municipais da oferta de ensino fundamental e/ou ensino médio integrados à Educação Profissional.

Esses documentos estabelecem uma possibilidade de educação alternativa para a classe trabalhadora ao regulamentar a integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade EJA. Vislumbram, ainda, uma política de educação que valorize os saberes dos estudantes de diferentes faixas etárias, com diversos níveis de conhecimentos e expectativas em relação à sua formação:

A proposta pedagógica do PROEJA alia direitos fundamentais de jovens e adultos, educação e trabalho. É também fundamentada no conceito de educação continuada, na valorização das experiências do indivíduo e na formação de qualidade pressuposta nos marcos da Educação Integral [...]. Nesse sentido, o PROEJA propõe [...] a integração entre formação geral e profissional na modalidade EJA e assume a forma integrada como uma das possibilidades de articulação (DISTRITO FEDERAL, 2014f).

Entre os anos de 2013 e de 2014, a SEEDF iniciou o processo de definição de escolas que atendiam às condições exigidas para ofertar cursos técnicos integrados à EJA e ao Ensino Médio. A adesão à oferta de tais cursos pelas unidades escolares deveria se efetivar a partir de uma consulta à comunidade escolar. Apenas duas escolas fizeram a opção pela oferta de técnicos integrados, sendo que o CED Irmã Regina foi a primeira escola do Distrito Federal a passar pelo processo de construção coletiva do plano de curso para oferta da Educação Profissional na modalidade integrada à EJA do DF.

Desse modo, ao longo do ano de 2014, foram realizados encontros na forma de eventos e reuniões para a implementação do Curso Técnico em Controle Ambiental na nossa escola, de forma coletiva, registrando no documento Construção do 1º EJA Integrado Presencial do Distrito Federal, da Coordenação de Educação Profissional do DF - CEPROF (2014d). No caso do CED Irmã Regina, essa construção se deu com a participação de toda a comunidade escolar,

além de representantes de diferentes áreas da SEEDF.

Nos encontros em forma de eventos, com a realização de palestras no pátio da escola relacionadas à temática da Educação Profissional na modalidade integrada, toda a escola participava. Já nos encontros em forma de reunião, participavam representantes dos diferentes segmentos da escola, uma vez que os demais sujeitos estavam em aula. Além disso, também participaram dessas reuniões membros representantes de diferentes setores da SEEDF. Ao longo desses encontros, realizamos a construção coletiva do plano de curso que, posteriormente, foi submetido ao Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF, para que se desse a sua aprovação.

Figura 1: Professor Dr. Elias Batista, do CEP-ETSP, explicando a importância da oferta integrada e o perfil profissional do Técnico em Controle Ambiental



Fonte: registro da Coordenadoria do evento – CEPROF.

O primeiro encontro aconteceu no dia 08 de abril de 2014, na forma de um grande evento no pátio da escola. Nesse dia foi apresentada a proposta de construção do plano de curso para o corpo docente e discente, por meio de debate sobre currículo integrado, formas de ofertas da Educação Profissional integrada à EJA, projetos e eventos integradores, entre outros temas relacionados às concepções e princípios do PROEJA. Ademais, foi realizada uma palestra apresentando o perfil do profissional de Controle Ambiental, mercado e atuações, a qual foi proferida pelo vice-diretor do Centro de Educação Profissional de Saúde de Planaltina (CEP-ETSP), Elias Batista dos Santos. Participaram do encontro membros da CEPROF, CEJAD, NEC, representantes da UnB e do movimento popular dos Fóruns EJA, além de professores e alunos do CED Irmã Regina (DISTRITO FEDERAL, 2014d).

O segundo encontro, na forma de reunião, ocorreu no dia 22 de abril de 2014. Na ocasião

foi definida a carga-horária do curso, o período previsto (semestre, ano), terminalidades, espaços e perfil profissional, ou seja, o plano de curso, propriamente dito. Cada membro falou um pouco sobre si e da relação que estabelece com a EJA, Educação Profissional e Educação do Campo. A presença dos alunos da EJA foi fundamental para caracterizar a construção do plano de curso, considerando a proposta da equipe que coordenou o processo. Nesse dia, questões bastante relevantes ao tema da presente pesquisa surgiram e, por isso, destaco algumas partes da reunião com maior detalhamento.

A coordenadora da CEPROF à época, Márcia Castilho de Sales, começou uma explanação sobre a importância e a essência da integração com o slogan: Integrar é preciso! Foi feito um histórico dos cursos integrados na SEEDF: CEMI e PROEJA à distância do CEP-ETC. A professora Márcia explicou as diferenças entre esses cursos, cujos currículos são justapostos, e a proposta de construção de um currículo realmente integrado. Para subsidiar os estudos, foram entregues aos participantes textos sobre as concepções e princípios do PROEJA, passo a passo para a construção do plano de ensino e orientações sobre os trâmites para o encaminhamento do plano de curso ao Conselho de Educação do DF. Também foi esclarecido que o plano de curso não seria escrito nos encontros, mas que estes serviriam para a construção dos dados que iriam fundamentá-lo (DISTRITO FEDERAL, 2014d).

Durante a apresentação foi estabelecido um debate sobre como integrar o currículo entre professores, alunos e equipes gestoras, a fim de esclarecer como cada conhecimento poderia ser articulado. Para isso, o trabalho foi feito a partir da reflexão: *o que cada professor deve fazer para que os conhecimentos de sua área sejam significativos para o Técnico em Controle Ambiental?* (DISTRITO FEDERAL, 2014d). Temas como a importância da integração do currículo na perspectiva da Educação do Campo, o prazo para a construção do plano de curso e a necessidade de ouvir a comunidade local foram levantados pelos participantes no debate, que ocorreu após a apresentação da professora Márcia.

Para falar dos princípios norteadores da oferta da Educação Profissional integrada à EJA, foram ressaltados o trabalho em rede e a importância dos saberes dos alunos e da comunidade local. Para tanto, foi sugerido montar uma matriz curricular para o PROEJA, incluindo os componentes curriculares da formação propedêutica e técnica, com projetos e eventos integradores, organização de temas, espaços e tempos que considerem o perfil do aluno da EJA da localidade (DISTRITO FEDERAL, 2014d).

Os alunos manifestaram a necessidade de conhecer mais sobre as técnicas para trabalhar no campo. O professor José Luís sugeriu a presença de especialistas para falar sobre o tema na Semana de Educação para a vida. O diretor da escola à época, Sérgio Oliveira, aproveitou o

momento para falar da infraestrutura necessária para que as atividades pedagógicas fossem implementadas com eficiência. Para todos ficou a provocação acerca da necessidade de se conhecer mais sobre o perfil do técnico em Controle Ambiental e organizar, da melhor forma, o desenvolvimento do curso (DISTRITO FEDERAL, 2014d).

No terceiro encontro, no dia 08 de maio de 2014, foi construído o desenho curricular do curso, tendo em vista a proposta de matriz curricular, conforme as Orientações Pedagógicas para integração curricular da Educação Profissional com o Ensino Médio e a EJA. Além disso, foram apresentados as abordagens pedagógicas e o conceito de projeto integrador. O filme “Universidade dos pés descalços” foi exibido e, em seguida, foi feita uma discussão sobre as saídas intermediárias do curso e eixo transversal (DISTRITO FEDERAL, 2014d).

Figura 2: Reunião de construção coletiva do Plano de Curso Técnico em Controle Ambiental



Fonte: Registro da Coordenadoria do evento – CEPROF

No quarto encontro, realizado no dia 20 de maio de 2014, foi feita a definição do eixo transversal do curso e dos eixos integradores. Desenvolvemos esses eixos coletivamente por meio de um debate, o qual levantou questões importantes relativas à identidade camponesa da nossa escola, como o eixo transversal do curso intitulado “Sustentabilidade: terra, trabalho e transformação social”. Particularmente, não me lembro de ter a oportunidade de debater tais temas em momentos de coordenação ou reuniões pedagógicas com os colegas professores, de modo que destaco o caráter formativo desses encontros. Ainda na mesma reunião, definimos as saídas intermediárias com certificação no 1º ano para Agente de Mobilização Ambiental e no 2º ano para Auxiliar de Controle Ambiental (DISTRITO FEDERAL, 2014d).

Finalmente, no quinto encontro, realizado no dia 03 de junho de 2014, foi feito o encerramento dos encontros com a apresentação da matriz do curso e as devidas explicações de funcionamento de um curso integrado. Acordamos que as ementas do curso seriam construídas

pelo corpo docente do CED Irmã Regina, juntamente com a equipe da CEPROF. O fechamento do plano de curso também seria realizado pela equipe da CEPROF conjuntamente com a gestão da escola e submetido ao CEDF para posterior implantação (DISTRITO FEDERAL, 2014d).

Vale salientar que a implementação do Curso Técnico em Controle Ambiental do CED Irmã Regina foi realizada através de uma proposta que incluísse a comunidade escolar nos processos de construção do *Plano de Curso: Técnico em Controle Ambiental*, documento-base aprovado por unanimidade no Conselho de Educação do Distrito Federal pela Portaria nº 46, de 8 de abril de 2015 e publicado no DODF nº 70, de 10 de abril de 2015. Nesse mesmo documento é destacada a importância desse processo de construção coletiva:

O Plano de Ensino deste curso prevê a integração entre os componentes da base comum e da parte específica, garantindo uma educação voltada para os moradores da região, considerando, sobretudo, os princípios da Educação do Campo, realizada no campo. Isto é, a oferta de um curso construído com a participação dos professores e alunos, para ser realizado no lugar onde vivem e que todos se sintam sujeitos ativos do processo (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 5).

Como professora de Arte na modalidade EJA do CED Irmã Regina, participei da maioria das reuniões e eventos prévios do processo de implementação do curso. Nesses momentos, antes mesmo da implementação do curso técnico na nossa escola, pude tecer as primeiras reflexões acerca da Educação Profissional no nosso contexto e, mais especificamente, sobre o ensino de Arte no contexto da EP. Já nessa época, lembro-me de começar a refletir sobre algumas questões que motivaram a construção do Projeto de Intervenção Local (PIL) e o tema para o projeto de pesquisa, apresentado no processo seletivo do PROF-Artes.

Apesar das dificuldades relacionadas à proposta de construção coletiva do plano de curso, o qual se realiza dentro das possibilidades e limitações do contexto em que estamos inseridos, a própria proposta de concepção do documento, numa perspectiva coletiva, traz em si provocações importantes relacionadas a algumas questões, como trabalho em rede, integração curricular, dialogismo, etc. Além disso, propõe uma concepção de integração que parte da compreensão de que, para acontecer a integração no curso, ela deve ser pensada na sua origem, por meio da construção coletiva, isto é, através de uma visão de totalidade, com potencial de romper a visão que fragmenta em disciplinas isoladas:

A ordenação dos componentes do currículo dentro de uma área e a relação entre elas é uma constante na didática, promovida pela intenção de que a seleção de peças – que é todo currículo – tenha uma coerência para quem as deve assimilar [...] A integração do saber é algo que acontece na mente dos indivíduos [...], mas pode se facilitar externamente com uma apresentação dos conteúdos mais de acordo com essa intenção; portanto é necessário propô-la quando se planeja o currículo. A integração

pedagógica do conhecimento não anula a ordem lógica entre saberes ou a ordem construída dentro de cada disciplina, senão que o subordina a pretensão de sua integração. Não significa que se descuidará da lógica das conexões que existem entre os temas, conceitos ou partes específicas, mas sim que, levando-se em conta, se busca apresentar os conteúdos da forma mais adequada para uma aprendizagem significativa, interessante e que mostre a maior quantidade de relações possíveis entre componentes, com problemas reais e aplicações à vida cotidiana, originando experiências variadas (SACRISTÁN, 1998b, p. 283).

No contexto específico das vivências na disciplina Arte do Curso Técnico em Controle Ambiental, percebo, revendo o memorial dos encontros para construção do plano de curso, que a forma como esse processo foi concebido na nossa escola é bastante relevante em relação às práticas, reflexões e novas ações, as quais também sustentam a presente pesquisa. Essas práticas são, objetivamente, nossas práticas em sala de aula.

1.4 Limitações e possibilidades da intervenção no projeto interventivo local

O Projeto de Intervenção Local (PIL), intitulado *O ensino-aprendizagem de arte no contexto do Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA em uma Escola do Campo: fortalecendo a integração*, foi resultado da formação que realizei no III Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA, ofertado pela FE-UnB em 2014/2015. O PIL teve como objetivo desenvolver um processo de construção/reconstrução de práticas pedagógicas nas aulas de Arte, as quais favoreçam uma formação integral e emancipadora no Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à Educação de Jovens e Adultos, no CED Irmã Regina.

Nesse momento do percurso investigativo que venho trilhando, observo que o objetivo definido para o PIL indica uma confusão, pois as repercussões interferiram no projeto de pesquisa apresentado ao Prof-Artes e na presente pesquisa. Esse equívoco diz respeito à suposição²⁰ de que, ao desenvolver um trabalho pedagógico em sala de aula, articulado às temáticas que envolvem a área profissional dos estudantes e aberto à construção democrática do tempo-espço da sala de aula por todos os que nela participam, integrando aspectos relativos

²⁰ Faço aqui a autocrítica de que, apesar de entender que o modelo positivista de pesquisa não pode contemplar as peculiaridades dos fenômenos educacionais e que tende a impor uma visão distorcida e contrária aos interesses da nossa comunidade escolar (e classe), ainda há resquícios dessa perspectiva em algumas ações que desenvolvo, tanto enquanto professora como pesquisadora, especialmente pela sua predominância nos meus processos formativos. Sacristán (1998a) define esse problema de concepção técnica (e acrescenta que é, às vezes, mecanicista) ao conceber o ensino como uma prática exclusivamente direcionada aos objetivos concretos a serem aferidos. A esse modelo ele contrapõe a compreensão do contexto educacional enquanto “algo complexo em que as concepções e decisões dos professores/as desempenham um papel importante que dá sentido e realidade ao que se faz” (p. 143). Por isso, reconstruir pontos de vista para descobrir as limitações do nosso contexto são movimentos que venho buscando desenvolver ao longo do processo de desenvolvimento desta pesquisa.

à vida dos estudantes, a integração curricular estaria sendo alcançada.

Nos momentos iniciais desta pesquisa, os estudos de revisão de literatura e investigação do diário de bordo coletivo estiveram muito mais voltados à justificativa da relevância da nossa experiência, do que, de fato, à investigação das nossas limitações e possibilidades. No entanto, reconhecer contradições como essa, presentes na minha prática de professora que investiga a própria prática, é um movimento importante para esse tipo de pesquisa.

Nesse sentido, o PIL se configurou como parte do percurso investigativo que venho realizando desde então e que partiu da pergunta “qual o papel da disciplina Arte para a formação de futuros profissionais técnicos em Controle Ambiental?”. Essa pergunta foi a principal motivadora para a realização do curso de especialização e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do PIL. Ademais, essa pergunta e os movimentos de reflexão e busca de formação continuada são reverberações dos encontros de construção do plano de curso, relatado na seção anterior, as quais reforçam a importância da construção do plano de curso com a participação da comunidade escolar. Dessa forma, antes mesmo de iniciar o trabalho docente junto à primeira turma do curso na nossa escola, pude me envolver em ações relativas ao planejamento do currículo e começar a pensar nas práticas a serem desenvolvidas nas aulas de Arte.

Nosso plano de curso é definido pela proposta do Curso Técnico em Controle Ambiental:

É uma proposta de educação profissional técnica que articula ciência, trabalho, tecnologia e cultura e que visa contribuir para a formação de um cidadão ético crítico-reflexivo, com competência técnica e comprometido com as transformações sociais, capaz de tomar decisões e se adequar às constantes mudanças no mundo do trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 4).

Como professora da disciplina Arte de todos os segmentos de EJA²¹ da escola, incluindo o nível técnico, muitas perguntas surgiram: Como contribuir para esse perfil de formação? Que práticas desenvolver junto aos estudantes? Como atuar de forma integrada às demais disciplinas? Essas perguntas não possuem apenas uma resposta, mas muitas respostas e novas perguntas, que surgem a partir das reflexões e práticas provocadas por elas.

O PIL, resultado do curso de especialização mencionado anteriormente, foi apenas uma das muitas reverberações de tais perguntas, uma vez que o ato de pesquisar no contexto da prática docente não se faz apenas por meio de cursos formais de formação continuada, mas,

²¹ Muitas das reflexões e provocações advindas do PIL, bem como ao longo da presente pesquisa, interferem também no meu trabalho pedagógico em outras modalidades da EJA.

sobretudo, na prática do cotidiano.

O PIL já pôde ser implementado junto à primeira turma do curso, conforme cronograma de intervenção (Apêndice B). Parte do desafio era trazer as propostas pedagógicas do nosso plano de curso para as práticas na disciplina Arte, de forma a garantir a construção de um currículo emancipador e comprometido com a formação de profissionais conscientes e engajados. Concretamente, nas aulas de Arte, as referências que sustentaram essa ação foram o diário de bordo (KOUDELA, 1991, 1992), o porta-fólio (VILLAS BOAS, 2004) e a poética do Teatro do Oprimido (BOAL, 1975, 2009, 1975, 2015).

A primeira atividade avaliativa da disciplina consistiu na produção de duas redações, cujos títulos foram: “quem sou eu?”; e “quais as minhas expectativas em relação ao curso?”. Essas atividades fizeram parte do cronograma de intervenção²² e interferiram, ao mesmo tempo, na reconstrução deste. Por esse motivo, o cronograma de intervenção, que se tratava de um planejamento a ser modificado ao longo do semestre, na sua concepção, foi se modificando tanto pela prática em sala de aula quanto pelas redações propostas.

No momento em que eu estava planejando as práticas pedagógicas de teatro, integradas à formação profissional na área de Controle Ambiental, pela primeira vez, a proposta de redação foi planejada e inspirada nas fotos-respostas²³ de Boal. Posteriormente, foi modificada não só pelo fato de que nem todos os estudantes possuíam câmeras ou celulares com câmera, mas por estar vinculada a uma preocupação docente em demonstrar para a turma que a aula de Arte é “séria”. No entanto, penso que, ao longo do processo de investigação acerca da disciplina Arte no nosso contexto e, sobretudo, a partir da observação da nossa prática em sala de aula, não é o desenvolvimento de atividades dessa natureza que garante o fortalecimento do compromisso discente, mesmo que seja importante repensar essa atividade.

Em relação ao desenvolvimento do PIL, a leitura dessas redações serviu de material importante para conhecer melhor os estudantes e para que cada um pudesse desenvolver uma abertura ao compartilhamento de aspectos de suas histórias de vida, as quais não seriam apresentados no debate. Com efeito, o planejamento dessas atividades partiu de uma preocupação em conhecer mais a fundo o público para o qual se estava pensando a proposta pedagógica em desenvolvimento.

As escolhas metodológico-curriculares da disciplina partiram dessas primeiras

²² Essas atividades foram as duas primeiras ações do PIL. A partir delas, todas as demais atividades planejadas do cronograma foram repensadas de forma a articular tais atividades, conforme os dados levantados nessas duas primeiras ações.

²³ Faz-se uma pergunta aos participantes que devem responder com fotografias para posterior debate sobre as imagens.

atividades avaliativas que se pretendiam conceber enquanto produção de dados para o projeto de intervenção do curso de especialização. Partiu também do estudo dos documentos orientadores da EP na modalidade integrada e do plano de curso.

As orientações pedagógicas da integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos da SEEDF (2014e) defendem uma educação pautada na formação integral do ser humano e que contemple as diversas dimensões que formam o humano, isto é, que não se restrinjam aos aspectos cognitivos. Esse documento também aponta para a importância de “uma educação que contribua para o pensamento crítico, que problematize a realidade e a comunidade, que reconheça o território de influência da escola no desempenho de sua função de formadora de sujeitos históricos” (SEEDF, 2014e, p. 6).

As ações que compuseram o PIL estiveram muito mais centradas nessas concepções educacionais²⁴ de educação integral e de uma pedagogia emancipadora do que, de fato, na integração curricular. Acredito que esse equívoco decorreu da minha busca de conceber uma disciplina de Arte articulada à formação profissional dos estudantes e que pudesse superar a ausência de um projeto de gestão pedagógica que orientasse a integração no nosso currículo na prática do trabalho pedagógico.

O cronograma²⁵ original do PIL foi pensado para, ao longo do semestre letivo e por meio das reuniões de planejamento das atividades que iriam convergir com o Projeto Integrador nas reuniões de coordenação, articular as propostas de jogos do Teatro do Oprimido aos temas e situações-problema centralizados na disciplina de PI. Estruturalmente, a disciplina de PI é assim definida em nosso plano de curso:

Ela objetiva preparar o aluno para o exercício profissional de acordo com o módulo vigente. A cada módulo o projeto integrador é específico. A partir de uma situação-problema que será elaborada pela equipe docente, os alunos irão elaborar e desenvolver tarefas que possibilitarão desenvolver sua qualificação profissional. A disciplina se apresenta a cada módulo e todas as demais disciplinas do módulo se convergem na sua solução final e apresentação, sob o ângulo das várias ciências. As atividades desenvolvidas com os alunos serão definidas no coletivo dos professores, tendo como princípio o trabalho coletivo e a pesquisa (2014a, p. 15).

No entanto, conforme registrado no trabalho de Sales, Fagundes e Medeiros (2018, p. 8), a disciplina de PI, no contexto do nosso curso técnico, “se desenvolve de forma individualizada, uma vez que não há tempos-espços periódicos de gestão pedagógica

²⁴ Apesar de estarem presentes nos documentos orientadores da EP integrada à EJA pesquisados, não ocupavam lugar central na proposta desses documentos.

²⁵ Esse cronograma foi modificado na prática de sala de aula pois a sua aplicação se revelou inviável no nosso contexto.

coletiva”. Assim sendo, o planejamento e articulação das saídas de campo, com o convite para que os professores das demais disciplinas componentes do curso estivessem presentes, foi a estratégia desenvolvida pelo professor de PI que, informalmente, convidou os professores a buscarem a articulação de temas e vivências dessas saídas às suas disciplinas.

Essa é uma estratégia interessante diante da perspectiva individualizada que é desenvolvida na gestão pedagógica na nossa escola. Entretanto, na prática de concretização da integração, a falta de planejamento formal dessa articulação de diferentes disciplinas do curso ao PI, por meio de atividades relacionadas às saídas de campo, estabelece sérias limitações à integração curricular. O motivo é que, em primeiro lugar, observo uma expectativa muito grande, tanto entre os professores quanto entre os alunos, de que as saídas de campo devem desenvolver atividades exclusivamente relacionadas à área técnica. Por exemplo, os jogos de TO desenvolvidos nessas saídas não contaram com a mesma disponibilidade por parte dos estudantes que observo nas aulas de Arte.

Em segundo lugar, porque a presença dos professores do curso nas saídas de campo não é obrigatória, uma vez que as saídas são realizadas aos sábados. Como consequência disso, há uma presença maior de professores de contrato temporário²⁶, que são a maioria entre as disciplinas da área técnica e minoria entre as disciplinas da área propedêutica.

Prevalece, dessa maneira, a ênfase na área técnica, prejudicando as contribuições que as áreas propedêuticas podem acrescentar à formação dos estudantes pelo exercício da integração. Em acréscimo, nossa prática difere da proposta presente no plano de curso, que determina que “as atividades desenvolvidas com os alunos serão definidas no coletivo dos professores, tendo como princípio o trabalho coletivo e a pesquisa” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 15).

Fica confirmada assim a constatação de que “mesmo tendo um plano de curso construído para promover a integração, ela só vai acontecer num grupo que deseja integrar os conhecimentos. Se o corpo docente não está integrado, não possibilitará o exercício da integração” (SALES; FAGUNDES; MEDEIROS, 2018, p. 13, no prelo).

Apesar das limitações relativas à construção de um trabalho decente integrado para conceber um currículo integrado, a realização do curso de especialização e o desenvolvimento

²⁶ De acordo com a portaria nº 44, DE 09 de fevereiro de 2017, que dispõe sobre normas para contratação temporária de professor substituto em seus artigos: 14. A Avaliação de Desempenho será realizada obedecendo, rigorosamente, ao período trabalhado em cada UE, mediante o preenchimento de formulário específico, conforme Anexo II desta Portaria. [...] 14.2. A avaliação poderá ser realizada antes do encerramento do Requerimento quando ocorrer devolução com exposição de motivos. [...] 14.8. Será reprovado o professor substituto que não obtiver o mínimo de 60% (sessenta por cento) do total de pontos atribuídos à Avaliação, ou seja, quando a pontuação atingida for até 41 pontos o resultado será Rp = reprovado. 14.9. O professor substituto que for reprovado, no período de vigência do Banco de Reservas, será suspenso, ficando impedindo de assumir novo contrato, inclusive no ano subsequente.

do PIL foi um momento importante de formação continuada, pois pude estudar melhor algumas das especificidades do ensino-aprendizagem de Arte no contexto do Curso Técnico em Controle Ambiental da nossa escola e me debruçar sobre o plano de curso e demais documentos relativos à EP na modalidade integrada à EJA. Esse momento favoreceu a concepção de práticas de teatro-educação, articuladas à formação técnica, junto à primeira turma do Curso Técnico em Controle Ambiental. Pelo caráter interventivo do PIL, pude ainda relacionar tais estudos, forjando na prática da sala de aula, com as reflexões que geraram ações para gerar novas reflexões, conforme aponta Terezinha Rios (1997, p. 73):

Ao organizarmos projetos, planejamos o trabalho que temos intenção de realizar, lançamo-nos para diante, olhamos para frente. Projetar é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo. E só há um momento de fazer o futuro – no presente. O futuro é o que viveremos como presente, quando ele chegar... trata-se de algo que se constata na nossa vivência do cotidiano. O presente [...] traz no seu bojo o passado, enquanto vida incorporada e memória, e o futuro enquanto vida projetada [...] É isso que garante a significação do processo histórico.

A partir da implementação do PIL junto à primeira turma do curso, vários problemas surgiram, como a impossibilidade de realização de algumas atividades propostas no cronograma devido ao calendário da EJA; a dificuldade de integração com outras disciplinas; a impossibilidade de articulação do planejamento pedagógico de Arte com o planejamento pedagógico de outras disciplinas, em particular pela ausência de momentos de coordenação pedagógica coletiva; a alta taxa de evasão escolar; e a descontinuidade na frequência entre os estudantes do curso, dentre outros. Esses problemas demandaram novas ações e o PIL foi se modificando a cada semestre com a chegada de novas turmas.

Mais uma vez, a possibilidade de continuidade da pesquisa na forma de pesquisa-ação pode se configurar como o desenvolvimento de práticas e reflexões que amadurecem as vivências na disciplina Arte, fazendo com que continuem se articulando como aprendizagens relevantes à formação de técnicos em Controle Ambiental. Para isso, é fundamental que seja realizada uma avaliação da proposta desenvolvida no PIL junto aos estudantes. A presente pesquisa de mestrado é apenas parte desse processo.

Portanto, reitero que esta pesquisa se efetiva no chão da escola do campo onde trabalho há quatro anos, atuando como professora de Artes Cênicas pela SEEDF, e que se concebe também enquanto processo formativo da professora que pesquisa. Reforço, ainda, que tal olhar sobre essas três primeiras turmas não se encerra com a presente pesquisa, mas reconstrói novas práticas e pesquisas junto às turmas subsequentes. Por isso, retomo à pergunta provocadora do PIL: qual o papel da disciplina Arte no nosso contexto?

CAPÍTULO 2: O PAPEL DAS ARTES E DO TEATRO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A discussão acerca do papel do teatro e da disciplina Arte no contexto escolar será aqui orientada a partir de algumas questões relativas à Educação Profissional (EP), EJA e Educação do Campo (EdoC). Mais do que discutir genericamente o papel do teatro ou da disciplina Arte, busco, por meio desta pesquisa, refletir sobre essa questão de forma articulada às especificidades do nosso contexto de um Curso Técnico em Controle Ambiental, integrado à EJA, na escola do campo CED Irmã Regina, situada no Núcleo Rural do Rodeador, em Brazlândia, cidade periférica da Capital Federal. No entanto, se levarmos em consideração o caráter estético intrínseco à disciplina, tais especificidades podem provocar discussões relevantes ao ensino-aprendizagem de arte e teatro em outros contextos.

Existem temas que perpassam diferentes modalidades de ensino. Um deles é a questão da certificação, muito evidente no contexto da EP. Antônio Silva (2018), em sua tese de doutorado acerca do ensino-aprendizagem de literatura em uma escola do campo no estado do Tocantins, ao elencar os diversos fatores que atrapalham o engajamento dos estudantes em relação às propostas docentes, verifica que, apesar desse impedimento, os estudantes aprenderam a “conhecer o valor de um certificado, que para as pessoas em geral é um símbolo de poder” (SILVA, 2018, p. 15). Esse autor ainda complementa sua análise afirmando que se trata de “um poder que lhes permite se afirmar socialmente e dentro da esfera do mundo do trabalho” (Ibid., p.15). Nesse sentido, Silva (2018, p. 15) constata que o certificado é “um objeto que para eles obterem, precisam tolerar e superar o que lhes surge como um obstáculo: a própria escola. Esse fato justifica a sua permanência até o final do Ensino Médio”.

A observação de Silva em relação ao seu contexto de pesquisa é grave e, infelizmente, também percebo similaridades com esse problema no contexto do nosso curso, bem como em outras modalidades de ensino no CED irmã Regina, apesar de nossos estudantes serem bastante disponíveis, de modo geral. Como resultado, tem-se uma perspectiva mercadológica de saberes escolares. A educação bancária, denunciada por Freire (2011), é apenas um dos nefastos reflexos dessa perspectiva. Nas palavras de Silva (2018, p. 16):

A atenção das pessoas em geral tem se voltado para objetos sociais que traduzem e portam o significado de valor conjugado na atualidade. Para elas, os saberes escolares precisam ter uma utilidade que se traduza em rentabilidade, como disse Antoine Compagnon (2009 *apud* SILVA, 2018). Contudo, mesmo que a alguns não pareça, a

vida pode ser vibrante com diversos outros valores, muitos dos quais não podem ser mensurados em termos monetários ou materiais.

A Educação Estética, que se alicerça na inquietação do olhar, é uma das manifestações da indignação contra essa perspectiva mercadológica que reduz o mundo a mera mercadoria. Marildo Menegat (2015, p. 20) denuncia que “o mundo burguês é um mundo sem odor, sem cheiro. O cheiro do mundo burguês é vendido em frascos”. Concordando com Menegat (2015), que defende a discussão desse fenômeno enquanto um processo cultural de conformação do nosso olhar a partir de ideias hegemonicamente estabelecidas pelas classes dominantes, torna-se urgente uma intencionalidade pedagógica voltada ao desenvolvimento de visões não acabadas de mundo, aberta à diversidade de perspectivas e sensível ao caráter particular e subjetivo da leitura de mundo.

O caderno que apresenta os pressupostos teóricos do currículo em movimento discute o currículo integrado (que é a proposta do nosso plano de curso Técnico em Controle Ambiental) como “um instrumento de superação das relações de poder autoritárias e do controle social e escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2014f, p. 66). Esse documento cita a perspectiva apontada por Foucault (2000, p. 10 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014f, p. 66) em relação ao exercício do poder que deve ser assegurado aos estudantes enquanto “prática social e, como tal, constituída historicamente”. A descoberta de que os condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos deve ser favorecida por meio das propostas curriculares integradas, defendidas por Santomé (1998), também está presente nesse caderno. Para Santomé (1998), a intencionalidade pedagógica dos educadores que concebem o currículo nesse âmbito se apoia na busca da integração das diferentes áreas do conhecimento, cujo objetivo é desenvolver a compreensão crítica e reflexiva da realidade.

Considerando a ideia de que as vivências (escolares – para nosso enfoque) não são constituídas apenas pela dimensão cognitiva, dada por orientações normativas que Hermann (2005, p. 23) defende, e de que essas vivências abarcam a “sensibilidade e as emoções, as forças vitais, a liberação da imaginação e da corporeidade” numa articulação com a dimensão estética²⁷, reflito sobre o papel da disciplina Arte no nosso contexto escolar, complementando

²⁷ Considerando as raízes da palavra no termo grego *aisthêsis*, no sentido de “conduzir o mundo para dentro, como inspiração, como encantamento pela reação sensível à forma que esse mundo toma pela emoção à imagem do mundo – *eidolon*” (CARBONELL, 2012, p. 124, grifo da autora), mas distanciando da perspectiva de Estética, enquanto disciplina do “belo” e “bom” e relativa exclusivamente às questões da arte, concordo com Carbonell (2012, p. 124) que propõe a aproximação de estética com estesia, uma vez que “a estesia diz mais da nossa relação sensível com as coisas do mundo”. Carbonell traz uma citação de Ana Cláudia de Oliveira (1995 *apud* CARBONELL, 2012) a esse respeito. Para Oliveira (1995, p. 123 *apud* CARBONELL, 2012, p. 124), a estesia é “a faculdade que possibilita a experiência do prazer (ou do seu contrário), assim como de todas as ‘paixões’ – aquelas da ‘alma’ e também aquelas físicas do corpo”. Desse modo, a autora nega o entendimento cartesiano de

a perspectiva de Santomé apresentada no parágrafo anterior ao trazer a compreensão estética para o debate.

Nesse sentido, oriento minha *práxis* pedagógica na busca por ações que possam desenvolver a compreensão crítica, reflexiva e estética da realidade dos participantes. Para Hermann (2005, p. 136), a propósito, o sensível está sempre articulado com o movimento reflexivo na experiência estética, uma vez que “quando somos afetados pela obra, a dinâmica daquilo que nos afeta, juntamente com a reflexão, leva-nos a criar novas compreensões, a criar mundos novos”. Mais que isso, entendo que esse afeto pode vir a partir de um evento cotidiano ou de acontecimentos e manifestações artísticas de diversas naturezas.

Marcos Pereira (2011), tratando sobre o campo da experiência estética, nega a dominação da realidade pela dimensão da racionalidade:

Não se trata de efetuar uma razão que apreende, possui, define, nomeia, reduz ou entende a realidade. Trata-se, antes, de um *jogo* de mútua interferência, de composição de *possibilidades* que constituem sujeito e mundo. Do encontro e do arranjo entre sujeito e objeto ou acontecimento resulta algo que *ainda* não existia, resulta um efeito novo: um sentimento, um gosto, um estado que apenas existia enquanto possibilidade, como porvir. Ao entrar em jogo com o objeto ou o acontecimento, eles deixam de ser exteriores ao sujeito e passam a constituir o *campo* da experiência. E é aí que começa a criação, a experiência estética (PEREIRA, 2011, p. 115, grifos do autor).

A importância de refletir sobre o papel da disciplina Arte no nosso contexto, a partir da constatação do problema relativo à valoração da formação, exclusiva ou sobremaneira, centrada na certificação, está relacionada com a interferência que isso pode estabelecer na disponibilidade dos estudantes em relação às vivências potenciais que constituem sua formação. Pereira (2011) estabelece uma condição de possibilidade para a experiência estética que é a atitude estética. No entanto, “essa atitude não se caracteriza *nem* por uma posição passiva *nem* ativa, diante do objeto ou acontecimento, mas uma *disponibilidade* que o sujeito tem (PEREIRA, 2011, p. 114, grifos do autor).

Por isso, é importante que as práticas desenvolvidas na disciplina Arte estejam articuladas à ideia de educação dos sentidos e voltadas à emancipação humana. Surgem aqui duas questões relativas tanto à EP quanto à EdoC e à EJA, as quais, em publicações mais recentes, já aparecem como EJAIT (Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores) e reforçam o perfil de trabalhadores do público a que se destina, a divisão social do trabalho e a

sensível, que o subordina ao entendimento, trazendo a experiência estética para o plano da pré-objetividade de Husserl (1907 *apud* CARBONELL, 2012). Para a autora, a experiência estética ocorre em “uma região onde não há dicotomia entre o sensível e o inteligível, não há cisão entre o físico e o psíquico” (CARBONELL, 2012, p. 125).

superação da alienação com a natureza.

Marildo Menegat (2015) denuncia que, na sociedade burguesa, a intencionalidade pedagógica não abarca ideias contemplativas, com olhar sensível e crítico ao mundo. Pelo contrário, trata-se de orientar o olhar para que a natureza sempre possa ser transformada em mercadoria.

Quando qualquer indivíduo marcado pela sociedade burguesa olha para um pedaço da natureza, onde há goiabeiras e outras frutas, ele automaticamente começa a imaginar: “se eu colher essas frutas e vender no mercado e ganhar dinheiro...” Dificilmente ele vai olhar para a paisagem e contemplar a sua beleza, sentir o odor maravilhoso, etc. (MENEGAT, 2015, p. 20).

Concordo com o autor quando decreta que “ninguém é obrigado a olhar para uma jabuticaba²⁸ e dizer ‘que bela mercadoria!’” (MENEGAT, 2015, p. 21), alimentada pela noção de que “quem não transforma a natureza em mercadoria é atrasado, é primitivo, um pré-histórico...” (Ibid., p. 21), pensamento tão opressor aos povos do campo. Desse modo, dois fatos agravantes são: a) que não só somos alienados da natureza externa a nós, como da nossa própria natureza; e b) que a dominação dos meios de produção não se dá apenas no plano material, mas também em nível cultural (MENEGAT, 2015).

Esses dois problemas fincam raízes na divisão social do trabalho social, marcada por classes sociais distintas e por influenciar a cultura. Desse modo, a distinção de uma cultura dominante se efetiva num processo alienante da produção de ideias e formas (MENEGAT, 2015), o qual conforma o nosso olhar sobre o mundo, já que a classe dominante detém os meios de produção, de comunicação, de decisões políticas governamentais da vida social.

A inquietação do olhar pela educação estética assume grande importância na intencionalidade pedagógica, que pode ser construída a partir da observação das especificidades relativas ao nosso contexto e atenta ao alerta de que:

²⁸ O olhar do compositor Vavá Afioune (2007) para uma jabuticabeira canta: Jabuticabeira radioativa/É o natal que instiga a luz/Que excita a pleura/Que nem por mais comprida/Desinibe a vista da sujeira/E o olho gordo dá dor de barriga/Se o japonês trabalha tanto quanto o meu pranto/Afeta o meu amor/Trabalho no meu canto/Que pra seu espanto/É natural da quentura/Do meu suor/Que não é qualquer goela/Que guenta esse nó/Se o olho puxado e o sovaco suado são coisas distintas/Têm o mesmo pecado/É uma coisa só/Que é o de um sempre falar do outro E serem tão calados/Oi viu/Tele-transporte à jato/Tem água na lua/Tem clone de rato/Amor da carne crua/E a meteorologia acertando o dia/O deus de metal já está passando mal/Se seu Jesus Cristo soubesse inglês, tivesse um celular/Jato particular/Não tinha se ido aos 33/Teriam consumido mais de um homem mais altivo/Que de um simples camponês/Teriam vendido mais que do último mês/O poder da crença que o dinheiro dá/Já faz a diferença/Não qualquer milagre que o homem fez/Depois, milagre por pepita/Até Fritz explica/Oi viu/Tem sangue do tabaco/Tem vírus do macaco/Já não tem mais serra/Ta tudo serrado/E a meteorologia acertando o dia/O deus de metal já está passando mal.

o aparelho escolar ficou vulnerável à influência da indústria cultural no Brasil. Os danos são perceptíveis na rotina da sala de aula, pois, em geral, os professores ignoram por completo o fato de que, para além da alfabetização escrita, muitas vezes precária, que destina boa parte da nossa população ao analfabetismo funcional, seria necessária uma espécie de alfabetização estética em sentido amplo, que permitisse a compreensão do sentido social das estruturas formais das obras e programas (CORRÊA et al., 2011, p. 187).

Essa inquietação do olhar a que me refiro trata de um olhar que é diferente de ver apenas, mas que percebe criticamente e questiona. É um olhar ingênuo e crítico ao mesmo tempo, que não vê a partir da perspectiva acabada de mundo, mas que “curia” para descobrir o mundo com seu olhar para além dos olhos, que tem boca, mãos, emoções, memória, tato, ouvidos.

Por conta disso, pensar a cultura enquanto *práxis* social, isto é, enquanto parte da reprodução da vida em sociedade, é fundamental. O entendimento da arte significa pensar a vida social como um todo. Logo, a arte não é tratada enquanto um produto do artista, mas enquanto expressão e atividade humana de uma determinada sociedade (MENEGAT, 2015). Como a formação técnica não mais se restringe à formação de mão de obra, mas a um projeto de vida, todas as áreas do conhecimento são igualmente importantes.

Hodiernamente, pensar a formação de jovens e adultos trabalhadores para o mundo do trabalho significa pensar a formação “como desenvolvimento das capacidades humanas, com o objetivo de conhecer, compreender e atuar em um mundo complexo, em colaboração com outros sujeitos” (CARRERA; SOUZA; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2016, p. 2), considerando uma natureza reflexiva, libertadora e crítica, inspirada na pedagogia popular de Paulo Freire. Isso se faz necessário, uma vez que,

atualmente, não só é complicado encontrar trabalho, mas também manter-se no trabalho sem ser afetado pelos processos de “racionalização” do espaço laboral, pelas dispensas ou pelas novas regulações trabalhistas se converteram em uma disputa muito dura que demanda do trabalhador um esforço contínuo para manter-se ocupado num contexto que se precariza de forma evidente. Com este cenário se faz necessário uma grande versatilidade do trabalhador, a qual demanda uma formação básica muito séria. E, ao mesmo tempo, necessita-se de uma sólida formação no âmbito técnico, fundado em bases socioculturais e científicas que possibilitem aos sujeitos acessar novos/outros conhecimentos e habilidades que se atualizam a reboque das mudanças tecnológicas, permitindo, assim, que o sujeito possa avaliar sua adesão, recusar ou refletir sobre a transformação que determinado conhecimento lhe proporcionará como sujeito trabalhador (CARRERA; SOUZA; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2016, p. 1).

A recusa da perspectiva de que pensar e fazer são coisas distintas, num reflexo cruel que encarrega a alguns membros das sociedades fundadas na divisão social do trabalho o trabalho intelectual e a outros o trabalho manual ou braçal, às vezes forçado, pode ser, inclusive, percebida em muitas manifestações artísticas. Pensar o papel das artes em um contexto como o

nosso, passa pela discussão do conceito de práxis relativo aos conteúdos de arte e às práticas de sala de aula.

Aristóteles estabeleceu uma distinção entre os conceitos de *práxis* e *poiésis*, destinando as atividades técnicas e artísticas à *poiésis*, que deveriam ser desempenhadas por pessoas que pertenciam às classes inferiores, ao passo que o trabalho intelectual, ou *práxis*, era exclusiva dos homens livres (CHAUI, 2000). A concepção clássica restringe as atividades artísticas à obediência de regras e preceitos tradicionais, como uma técnica a ser aprendida e aperfeiçoada, sem a demanda de esforço intelectual. Essa concepção, no entanto, não contempla os estudos acerca da arte na contemporaneidade.

Menegat (2015, p. 28) dirige seu olhar para a Serra da Capivara, no Piauí, para perceber que a “arte não era ação fora do trabalho”:

A capacidade que o homem tinha de caçar com o arco e flecha surgiu junto com a capacidade de pintar o animal que ele ia caçar numa parede da caverna. Aquele que caçava e pescava era o mesmo que pintava. Entre os povos primitivos, não havia essa divisão do trabalho, eram as mesmas pessoas que realizavam todas as atividades.

Apenas para citar alguns exemplos, a inquietação modernista em relação à técnica virtuosa do artista, escancarada nos *ready-made* de Marcel Duchamp, é uma importante manifestação do questionamento da relação entre técnica e arte. O advento da fotografia, do cinema e do *design*, por exemplo, esfuma ainda mais as fronteiras entre o que pode ser considerado arte e o que seria mera reprodução ou fabricação de objetos e artefatos.

Contemporaneamente, surgem propostas em que arte, ciência e tecnologia se fundem. Os trabalhos do brasileiro Eduardo Kak²⁹, da sueca Simone Giertze³⁰ e o manifesto *artscience*³¹ são apenas alguns exemplos de como diferentes campos do saber se hibridizam de forma cada vez mais intensa na contemporaneidade:

Surge o espaço para a diferença, para o plural, sinalizando que a mudança não se dá apenas no âmbito da estética, mas também nos processos industriais e da comunicação, nas novas tecnologias, além do interesse científico pelos processos não-determinísticos, estruturas de auto-organização, teoria do caos, despedida filosófica do racionalismo e do cientificismo e a passagem para o paradigma constante da multiplicidade (HERMANN, 2005, p. 25).

Muitos trabalhos de pesquisa e relatos de experiência acerca da presença da arte na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil apontam que a arte ainda é “colocada em posição

²⁹ Disponível em: <http://www.ekac.org/>. Acesso em 24/06/2018.

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC3KEoMzNz8eYnwBC34RaKCO>. Acesso: 24/06/2018.

³¹ Disponível em: http://www.diatrope.com/rfm/leo_thinks/root-bern11.pdf. Acesso: 24/06/2018.

hierarquicamente inferior à formação técnica dos alunos” (AMARAL, 2014, p. 75). Russczuk e Leseux (2013), ao fazerem uma retrospectiva da história do ensino de Arte no Brasil, afirmam ser perceptível o avanço em relação à defesa da importância da arte enquanto expressão pessoal tanto quanto espaço do conhecimento. Contudo, as autoras ponderam que “ainda há espaços no qual o ensino da arte pouco abrange, é o caso da Educação de Jovens e Adultos e, especialmente, o PROEJA” (RUSSCZUK; LESEUX, 2013, p. 97). No caso do curso de PROEJA em Eletromecânica do IFSC, contexto da pesquisa delas, a disciplina Arte não consta no currículo do curso.

No caso do nosso curso técnico em Controle Ambiental, apesar de podermos desenvolver nosso plano de curso em dez encontros presenciais, com a participação da comunidade escolar, o currículo de arte não corresponde à sugestão³² que encaminhei à equipe gestora à época. A disciplina é restrita apenas ao primeiro semestre do curso, que, com apenas uma aula por semana, totaliza menos de 15 horas-aula para formação dos estudantes.

Uma dicotomia que possui certa aproximação com as relações fazer/pensar, técnica/arte e arte/ciência, brevemente discutidas, é a dicotomia fazer/ver, debatida em diversos estudos relativos ao ensino de arte e teatro na escola. Lopes Barbosa (2017) intitula sua reflexão questionando: educação artística *versus* educação estética no ensino do teatro? Apesar de apresentar, ao longo de seu texto, possíveis abordagens na pedagogia do teatro, as quais tentam lidar com a aprendizagem numa perspectiva ampla, incorporando aspectos relativos à recepção, o autor constata que “a tradição do ensino do teatro se voltou quase que unicamente à prática de exercícios corporais e improvisações para a cena” (BARBOSA, 2017, p. 91).

Essa tradição do ensino do teatro nas escolas a que Lopes Barbosa se refere articula-se fortemente com ideia de “aprender fazendo”, que influencia diversas áreas nos meios educacionais e embasa os movimentos da Escola Nova no Brasil:

Essa dicotomia do fazer/ver esteve evidente nos conceitos de educação artística versus educação estética surgidos na década de 1970 com a criação dos cursos superiores de artes no Brasil. Na “[...] educação artística nota-se uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte [...]” (*apud* FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 19), enquanto que a educação estética “[...] diz respeito dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sociocultural” (Ibid., p. 54) (BARBOSA, 2017, p. 91).

³² Por ocasião dos primeiros movimentos de pesquisa para o desenvolvimento do PIL, a sugestão de currículo para a disciplina Arte que encaminhei à equipe gestora já incluía o Teatro do Oprimido. Entretanto, o currículo presente no texto final do nosso plano de curso corresponde a uma cópia do currículo de Arte do curso técnico em Controle Ambiental do IFRN (Instituto Federal do Rio Grande do Norte).

Lopes Barbosa considera que essa dicotomia não contempla o ensino de arte atualmente. O autor relata que, nos processos de revisão, decidiu transformar o título de seu artigo, inicialmente afirmativo, para a forma de pergunta, pois percebe que o fazer e o fruir teatro na sala de aula não devem estabelecer uma relação de oposição, mas de complementaridade. Esse autor aponta que a terminologia “educação artística” já não está presente nos discursos relativos à arte/educação, tendo sido substituída por “disciplina de Arte” ou “Ensino de Arte”. Essa mudança de termos não contempla apenas o campo da redação de legisladores, mas representa uma mudança ideológica no campo da arte/educação, uma vez que o termo educação artística estaria “impregnado de propostas tecnicistas, ressaltando a dinâmica da produção artística escolar como um fazer irracional” (BARBOSA, 2017, p. 92).

Para esse autor, a terminologia de Ensino de Arte articula-se com a ideia de que o “[...] conhecimento de arte se organiza na inter-relação da história, da leitura da obra de arte e do fazer” (BARBOSA, 2010, p. 98), culminando com a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae. Reis (2014) aponta que, na Abordagem Triangular (ler, fazer e contextualizar), há dois eixos mais relacionados à recepção do fenômeno artístico e que isso se deve, possivelmente, ao fato de ter sido concebida, originalmente, no plano das artes visuais.

Tendo em conta que “trazer” uma obra de Artes Visuais, mesmo que seja sua reprodução em fotografia, para o espaço-tempo escolar é bem mais fácil do que uma peça de teatro (há uma dificuldade, não impossibilidade), pensar uma pedagogia do teatro centrada na recepção pode não atender à realidade de muitos contextos escolares. Não raro ouvimos relatos de professores com formação em teatro, mas que trabalham exclusivamente com as Artes Visuais em suas práticas docentes. Uma escola do campo de EJA no período noturno, situada numa região rural da periferia, enfrenta, muitas vezes, dificuldades para receber apresentações artísticas ou para realizar visitas em espaços culturais.

No entanto, Reis apresenta a proposta curricular de Hornbrook (1991 *apud* REIS, 2014, p. 180), que “defende dois eixos mais diretamente ligados à produção poética (criação, execução)”. Nessa proposta, a criação, a execução e a recepção (*making, performing, responding*) devem ser simultaneamente abordadas no currículo de Teatro. Fica evidente, tanto na proposta de Ana Mae quanto na proposta de Hornbrook, nas suas respectivas linguagens, que os aspectos artísticos tomam lugar central nessas abordagens. São perspectivas que se distanciam de práticas de exercícios isolados e fragmentados restritos à sala de aula. Por isso, inspira-me a crítica literária de Antônio Cândido, referida por Corrêa e Hess (2015, p. 130), quando aponta que “o plano estético é decisivo, isto é, a obra literária não está sujeita a finalidades para fora dela mesma”. Reis defende uma pedagogia do teatro que dê “ênfase nos

conteúdos teatrais propriamente ditos, deixando em segundo plano, sem desconsiderá-los, os possíveis benefícios, psicológicos, educacionais ou civilizatórios, que podem advir do teatro na educação” (REIS, 2014, p. 180).

Essas são questões que, no contexto da EJA e da EdoC, provoca-me a indagar se é relevante desenvolver apenas jogos e montagens teatrais para um público que não frequenta e que, em alguns casos, nunca foi a um teatro. No contexto de um curso técnico em Controle Ambiental, provoca-me ir além da noção de se trabalhar o teatro apenas como montagem de peças de cunho moralista, sobre questões relativas à Educação Ambiental.

Hoje em dia, o campo da arte se expande cada vez mais e diversos estilos, gêneros e linguagens se entrelaçam, transmutando-se entre e além delas, e sendo entendidas como arte. Desse modo, o jogo com o sensível, que pode provocar experiências estéticas, é potência de diversas manifestações artísticas e possível em eventos do cotidiano. Então, é na poética do Teatro do Oprimido que alicerço as práticas que são o foco desta pesquisa.

2.1 Teatro do Oprimido: uma provocação para compreender perspectivas de prática docente

A discussão dos capítulos anteriores favorece a reflexão em torno do ensino-aprendizagem das artes no nosso contexto, considerando a noção freireana de práxis pedagógica enquanto união entre prática, teoria, ação criadora e modificadora da realidade (FREIRE, 2015). Focando nessa temática de forma articulada ao trabalho docente, o momento da reflexão crítica sobre a prática torna-se fundamental para a formação permanente dos professores.

Freire (2015, p. 40) aponta que “o próprio discurso teórico, necessário, tem de ser de tal modo concreto que quase se funda com a prática”. Logo, assumo que a sala de aula deve ser construída enquanto tempo-espço inacabado e, por isso mesmo, aberto às potencialidades da contribuição de todos os que nela participam. Essa noção não admite, portanto, um planejamento pedagógico fechado, estrito à apresentação de conteúdos a serem conferidos em uma avaliação posterior.

A intencionalidade pedagógica que orienta a escolha da poética do Oprimido e que direciona nossas atividades está atrelada à busca de construção do tempo-espço da nossa sala de aula na coletividade. Em outras palavras, professora e estudantes devem ser corresponsáveis pela construção desse tempo-espço. Isso acontece porque o Teatro do Oprimido é um método estético-pedagógico engajado na abertura de espaços de fala coletivos e inclusivos, que pode apoiar um planejamento de aula aberto, construído dialogicamente no tempo-espço da sala de

aula.

Amaral (2014, p. 26) pesquisou possíveis deslocamentos para pensar a formação docente por meio da arte no contexto de ensino tecnológico. A pesquisadora traz duas perguntas que se somam às reflexões do parágrafo anterior: “por que não pensar em uma docência que adota uma postura aberta diante da complexidade cotidiana do espaço escolar? O que a arte pode despertar nesse sentido?”. Amaral (2014) busca resposta para essas provocações na ideia de *docência artista* de Loponte, em que o docente pode ir além do conhecimento sobre arte, articulando-se à capacidade de se reinventar na contínua reconstrução do cotidiano dentro da sala de aula e da vida.

Trata-se sim, de um sujeito cuja formação vai além das pretensões modernas de estabilidade, conscientização e acabamento, em direção a uma prática de liberdade, ou, ainda, um permanente “tornar-se aquilo que se é”, cujo fim, felizmente, é intangível. Trata-se de uma formação marcada pelas possibilidades de invenção contínua de si mesmo e não pela descoberta ou reencontro de um si que estaria oculto ou de uma consciência a ser desvelada (LOPONTE, 2013, p. 36).

O Teatro do Oprimido, ao propor a conversão do espectador em ator e romper a divisão entre palco e plateia, fazendo com que o *espect.-ator* atue enquanto sujeito transformador da ação dramática e (por que não?) da vida, favorece o surgimento da provocação para reflexão da minha prática docente.

Boal (1975) sistematiza o plano geral da conversão do espectador em ator em um esquema de quatro etapas. A primeira etapa é denominada de Conhecimento do Corpo e centra-se na realização de exercícios para desenvolver o conhecimento do próprio corpo, “suas limitações e suas possibilidades, suas deformações sociais e suas possibilidades de recuperação” (BOAL, 1975, p. 131). A segunda etapa, ou Tornar o Corpo Expressivo, consiste numa sequência de jogos “em que cada pessoa começa a se expressar unicamente através do corpo, abandonando outras formas de expressão mais usuais e cotidianas” (Ibid., p. 131). Na terceira etapa, denominada de O Teatro como Linguagem, é que se começa a praticar o teatro como linguagem, mas não como produto acabado que mostra imagens do passado. Boal se refere ao teatro como linguagem viva e presente, propondo as técnicas de Dramaturgia Simultânea, Teatro-Imagem e Teatro-Debate. Na quarta etapa, intitulada Teatro como Discurso, “o espectador-ator apresenta o *espetáculo* segundo suas necessidades de discutir certos temas ou de ensaiar certas ações” (BOAL, 1975, p. 132, grifo do autor).

A apresentação dessa estratégia, sistematizada em quatro etapas, sendo cada etapa constituída por diversos exercícios, jogos e técnicas teatrais, indica que a proposta de ruptura

com a noção de espectador como parte passiva do fenômeno teatral não se dá subitamente, da noite para o dia, ou mediante algum acontecimento artístico enquanto um evento isolado. Ela envolve reflexão coletiva nos âmbitos políticos, sociais, pedagógicos e estéticos, envolve a reflexão de corpo inteiro, que tem sentidos, história e memória que habita o mundo, incluindo a experiência com o outro.

Para tentar entender o espectador enquanto hegemonicamente aceito nos meios acadêmicos de teatro, recorri ao dicionário de teatro de Pavis (2005). Ao conceituar espectador, o autor apresenta diferentes abordagens sobre espectador e recepção, optando por não defender um conceito. No entanto, ao se comparar com a conceituação do autor sobre “espaço interior”, é possível identificar uma definição que justifica o entendimento de Boal sobre a ruptura com o conceito hegemônico de espectador, ligado à ideia de que

o teatro é, à primeira vista, o lugar da exterioridade onde se contempla impunemente uma cena, mantendo-se a si mesmo à distância. É, segundo Hegel, o lugar da objetividade e também aquele do confronto entre palco e plateia; logo, aparentemente, é um espaço exterior, visível e objetivo. Mas o teatro é também local no qual o espectador deve projetar-se (catarse, identificação). A partir de então, como por osmose o teatro se torna espaço interior [...]. Para que haja teatro é preciso que haja um início de identificação e catarse [...]. Assim, o espaço cênico adota a forma e a coloração do ego espectador: ele é, alias, com muita frequência, muito pouco caracterizado (dentro do estilo atual) e só toma corpo realmente graças à projeção de um ego exterior (PAVIS, 2005, p. 136).

Possivelmente, por esse motivo, Pavis (2005, p. 141), ao apresentar a perspectiva da estética da recepção para o termo espectador, o faz afirmando que o espectador “poderia (em teoria) intervir no palco e bancar o desmancha-prazeres, aplaudir ou vaiar; na realidade, ele interioriza esses ritos de intervenção sem perturbar a cerimônia posta em cena, com tanta dificuldade, pelos artistas”. Tais perspectivas apontam para um entendimento bastante restrito de participação dos espectadores no evento teatral. Mais que isso, estabelecem códigos de conduta limitantes para a ação do espectador, que deveria se dar no plano psíquico, emocional, quiçá da imaginação.

Contraopondo-se a essa noção, Boal (1975) propõe uma “Poética da Liberação” para que os espectadores não mais se purifiquem da sua falha trágica e para que não haja a catarse de algo capaz de transformar a sociedade. O autor recusa a ideia de espectador passivo, assumindo o espetáculo como uma preparação para a ação: “pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: *é um ensaio da revolução!*” (1975, p. 169, grifos do autor):

Espectador, que palavra feia! O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda sua plenitude. Ele deve ser também o sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devam por sua vez ser também espectadores. Todas essas experiências de teatro popular perseguem o mesmo objetivo: a libertação do espectador, sobre quem o teatro se habituou a impor visões acabadas do mundo. E considerando que quem faz teatro, em geral, são pessoas direta ou indiretamente ligadas às classes dominantes, é lógico que essas imagens acabadas sejam as imagens da classe dominante. O espectador do teatro popular (o povo) não pode continuar sendo vítima passiva dessas imagens (BOAL, 1975, p. 168).

Ao contrário da perspectiva apresentada por Pavis, Boal (1975, p. 147) assume a intencionalidade de “tornar visível o pensamento” dos espectadores. Interessa a Boal a reconstrução das cenas para além do pensamento do espectador. Interessa que as diferentes concepções diante da realidade construída em cena possam intervir nessa cena e, conseqüentemente, possam dialogar e intervir umas nas outras.

Isto ocorre porque, quando se usa a linguagem idioma, cada palavra utilizada possui uma denotação que é a mesma para todos, mas possui igualmente uma conotação, que é a única para cada um. Se eu digo a palavra “revolução”, evidentemente, todos compreenderão que estou falando de uma transformação radical, mas, ao mesmo tempo, cada um pensará na “sua” revolução, em seu conceito pessoal de revolução. Mas se, ao invés de falar, eu tiver que fazer um conjunto de estátuas que signifique a “minha” revolução, nesse caso, não existirá a dicotomia denotação-conotação. A imagem sintetiza a conotação individual e a denotação coletiva. No meu conjunto que significa “revolução”? Que fazem as “estátuas”? Têm armas na mão, ou simplesmente votos? As figuras do povo estão unificadas numa atitude de luta contra as figuras que significam os inimigos comuns a todos ou, pelo contrário, as figuras populares estão dispersas, ou em atitude de discutir entre elas, enquanto se unificam as da opressão? Meu conceito de “revolução” ficará perfeitamente claro se, ao invés de falar, mostro com imagens o que penso (BOAL, 1975, p. 147).

A visão acabada de mundo ou a ideia de um teatro acabado não tem lugar na poética proposta por Boal. Então, o estímulo à participação e ao compromisso individual nessa experiência coletiva do teatro potencializa a ação de se fazer responsável pelas transformações necessárias na cena (e na vida).

Boal (1975) inicia a apresentação da quarta etapa de sua sistematização do plano geral, que envolve a conversão do espectador em ator, citando Jorgem Ishizawa, o qual dizia que o teatro da burguesia é o espetáculo acabado. Boal (1975, p. 152) denuncia que a burguesia apresenta o espetáculo porque “já sabe como é o mundo, o seu mundo, e pode, portanto, apresentar imagens desse mundo completo, acabado”. E aponta que “as classes exploradas, ao contrário, não sabem ainda como será o seu mundo; conseqüentemente, o *seu* teatro será o ensaio e não o espetáculo acabado” (Ibid., p. 152, grifo do autor).

Ainda na apresentação da quarta etapa, ou d’O Teatro como discurso, em relação às três

primeiras etapas, Boal (1975, p. 153) diz que todas as formas expostas, até então,

são formas de teatro-ensaio e não de teatro-espetáculo. São experiências que se sabe como começam, mas não como terminam, porque o espectador está livre de suas correntes, e finalmente atua e se converte em protagonista. Porque respondem a necessidades reais do público popular, são sempre praticadas com êxito e com alegria.

Como professora de teatro que atua em uma escola pública do campo da EJA, localizada em região rural da cidade (periférica), onde cresci e me eduquei, também em escolas públicas, a noção de teatro-ensaio provoca-me a pensar numa ideia de aula-ensaio. Assim como o teatro-ensaio a que se refere Boal, proponho responder às necessidades reais do público popular a que se destina, fazendo com que estudantes protagonizem essas aulas, praticadas com êxito e alegria. Penso em aulas inspiradas nessa ideia, pois minha formação escolar, desde a educação básica até a educação superior, orientou-se muito mais por perspectivas tradicionais de ensino. Para mim, esse é um desafio que quero enfrentar, por isso, a poética do Oprimido é provocadora desse desafio, tanto quanto base estética e pedagógica para, amorosamente, enfrentá-lo.

A práxis pedagógica ancorada na poética do Oprimido se articula com a ideia de educador-educando e educando-educador de Freire (2011), ressignificando os papéis de professora e estudantes na sala de aula. Portanto, aprendo por meio da e na prática, que é fundamental à noção de aula inacabada, ou de planejamento aberto.

O planejamento aberto não se trata em não planejar, nem, tampouco, significa um planejamento rígido que estrutura cada minuto da aula em atividades e conteúdos com objetivos também rígidos e com resultados estritamente esperados. Mais que isso, trata-se da recusa de um fazer pelo fazer, ou do *laissez-faire*, tão criticado pelos pensadores da arte-educação.

A aula concebida como inacabada é assim definida porque é no instante da sala de aula que ela se completa. A educadora-educanda desenvolve um planejamento que só se completa com a coparticipação dos educandos-educadores a partir dos seus saberes, histórias, memórias e culturas. Freire (2011, p. 97) denomina essa ação de prática problematizadora e, nessa perspectiva, o docente “é sempre sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos”, complementando que, “o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos”.

Essa ação demanda uma estratégia pedagógica eficaz e, para tal, deve ser continuamente avaliada e reconstruída por meio da reflexão crítica, a qual, muitas vezes, pode exigir a necessidade de formação contínua, tanto no plano formal quanto informal. O Teatro do

Oprimido, seja nas suas formas de teatro-ensaio ou nas de teatro-espetáculo, pode bem servir de estratégia pedagógica para a construção desse planejamento aberto a que me refiro.

Tais estratégias articulam-se com as orientações curriculares da Educação Profissional, como pode ser observado no currículo em movimento da SEEDF:

Propõe-se, assim, uma Educação Profissional que atue como uma comunidade de aprendizagem, em que os jovens desenvolvam uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do protagonismo em atividades transformadoras. Ao realizar essas atividades, poderão explorar interesses vocacionais, além de perspectivas pessoais e de organização social. Ao mesmo tempo, estarão construindo sua autonomia, ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 10).

O caderno da EJA do currículo em movimento também contribui para essa perspectiva:

Portanto, não é demais ressaltar que o currículo da EJA deve respeitar o ritmo de aprendizagem do estudante a partir da sua trajetória pessoal, uma vez que são sujeitos dotados de saberes-experiência-feitos, e a resignificação desses saberes, no contexto escolar, antecede a compreensão de novos saberes (REIS, 2011). Compreende-se que com a diversidade e singularidade dos sujeitos da EJA, essa resignificação se dará por mecanismos diferenciados de socialização e construção/produção de novos conhecimentos, agregando valores aos saberes já existentes. Reforçando tal concepção, destaca-se o Documento-Base Nacional Preparatório para a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA VI, ao afirmar que o Currículo “não pode ser previamente definido sem passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, bem como pela prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio...” (BRASIL, 2009) (DISTRITO FEDERAL, 2014g, p. 22).

Tais citações reforçam a importância da prática problematizadora a que se refere Freire e que sustenta o trabalho inspirado na poética do Oprimido, sobretudo em relação ao contexto em que atuo.

Até o presente momento, com base nas observações e nos estudos que compõem esta pesquisa, o Teatro do Oprimido e a perspectiva de Educação Estética, conforme apresentados anteriormente, são dois importantes aportes de sustentação para o desenvolvimento de vivências pedagógicas na disciplina Arte, componente do curso Técnico em Controle Ambiental da nossa escola. Assim, interessada em desenvolver práticas relevantes à formação profissional dos estudantes e, por isso mesmo, na perspectiva da integração curricular, é que eu reflito e avalio as práticas desenvolvidas até então.

2.1.1 O Teatro do Oprimido no nosso contexto

“Arte não é adorno, palavra não é absoluta, som não é ruído. E as imagens falam”

(Augusto Boal, 2009).

O planejamento das atividades desenvolvidas nas aulas de arte parte do Teatro do Oprimido como inspiração e motivação. Apesar de não possuir uma formação aprofundada, em especial em relação à prática, tendo desenvolvido práticas bastante pontuais de TO, apropriei-me da poética de Boal enquanto “arma a ser manejada pelo povo” e ousei construir práticas de teatro engajadas no desvelamento dos processos pedagógicos e sociais, norteadas pelos princípios da democracia e da coletividade por meio da assimilação que me é possível. Em outras palavras, pauto-me no entendimento de que podemos ter autonomia para ressignificar essa poética de acordo com os interesses e necessidades populares.

Como demonstrado na seção anterior, essa poética reverbera enquanto provocação não só nas práticas que desenvolvemos, mas também na forma de construção das nossas aulas. Por ser um método estético-pedagógico, a proposta de Boal tanto interfere na formação dos estudantes como na minha, tudo isso no tempo-espaço da sala de aula, criando mundos novos, tempo-espacos em que nossas formações se encontram.

Enquanto aporte metodológico, o Teatro do Oprimido incita-me a pensar na construção das nossas aulas enquanto um espaço aberto à participação dos estudantes, que rompe com a distinção entre a professora que sabe e os estudantes que não sabem. Quando Boal (1975, p. 131, grifos do autor) diz que “o *espect-ator* estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a liberar-se de sua condição de ‘espectador’ e assumir a de ‘ator’, deixando de ser *objeto* e passando a ser *sujeito*, convertendo-se de testemunha a protagonista”, enquanto professora, reconstruindo continuamente minha prática docente, reflito sobre as etapas que podem nos conduzir a novas formas de fazer nossas práticas em sala de aula.

A articulação dialética entre forma, conteúdo e modo de produção está direcionada à realidade da sala de aula. Nesse sentido, pode revelar as contradições da minha prática e, ao revelá-las, converte a sala de aula em lugar que representa e é a realidade social, podendo – e deve – transcender a sala de aula e conduzir professora e estudantes a novos entendimentos críticos da nossa prática e da vida.

Enquanto linguagem teatral, os jogos e exercícios do TO vão além do teatro comumente trabalhado no contexto escolar, que cumpre funções formativas importantes, como desinibição,

expressão corporal e de incentivo ao trabalho coletivo. Quando trabalhamos o Teatro do Oprimido, que é forma de articulação social e que traz nossos conflitos para cenas que não são apenas apresentadas, mas que devem ser transformadas, caminhamos para a ampliação das possibilidades expressivas voltadas à problematização das contradições da vida, debatendo de corpo inteiro e vislumbrando caminhos possíveis de contraposição a elas.

No contexto da formação profissional de futuros técnicos em Controle Ambiental, os jogos e exercícios do TO enfrentam ferrenhamente a divisão alienante do trabalho e as contradições e opressões que dela são reflexo. Ensaíamos em sala de aula possibilidades de enfrentamento contra as opressões que compõem os espaços de trabalho, revelamos essas contradições e refletimos sobre elas. Desnaturalizando tais opressões, podemos criar novas posturas profissionais para esse enfrentamento.

O projeto de pesquisa que foi submetido para apreciação quando me candidatei ao Prof-Artes estava centrado na investigação da prática pedagógica, alicerçada na poética do Oprimido, para o desenvolvimento de atividades que pudessem propiciar a formação da *práxis* profissional dos estudantes. Naquele momento, anterior à investigação dos diários de bordo coletivo e dos estudos e reflexões que fizeram parte desta investigação, eu acreditava (ainda muito influenciada pela perspectiva positivista de hipótese) que a pesquisa conduziria à possibilidade de se construir a integração da disciplina ao currículo do curso por meio dos métodos e técnicas do TO (eu ainda achava que a ação de integrar seria uma demanda individual, que a disciplina deveria se integrar).

No entanto, o diário de bordo coletivo, enquanto instrumento de apreciação crítica da minha prática e, sobretudo, as reflexões e avaliações dos novos objetivos, os quais foram se construindo ao longo desta pesquisa, foram me conduzindo à aproximação da reflexão crítica sobre a minha prática, num movimento de reconstrução da minha *práxis* pedagógica.

2.1.2 A Educação Estética no nosso contexto

*Meu coração tem um desejo imenso
De ver o dia nascer pelo avesso
Meu coração, mão de pilão
Tem um jeito do avoar
Bota a água na bacia
que a cara do dia está querendo vir
Tira a tranca da janela
que de manhã cedo eu quero ver
O vôo da juriti³³.*

Aldo Justo (meu pai)³⁴

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ds95j6naWEw>. Acesso em: 24/06/2018.

³⁴ Letra de Paulo Tovar e música de Aldo Justo.

O encantamento, o desejo imenso, a possibilidade de ver o avesso do dia, os muitos sentidos para cada uma dessas palavras e combinações infinitas! Poder cantar e dançar juntos o lindo voo da juriti. São ensinamentos e aprendizagens de pai e filha que me conduzem a compreender, de corpo inteiro, os ditos de Julian: “talvez a definição mais revolucionária dos oprimidos não seja a sociológica, mas a poética, que Augusto Boal deu em uma entrevista: ‘Oprimidos são aqueles a quem é negada a possibilidade de fazer metáforas’” (BOAL, 2015, p. 84).

Penso que construir metáforas não é algo que se ensine, é algo que se aprende e que, para aprender a fazer metáforas, é necessária a abertura ao encontro e à reflexão criativa. Fazer metáforas tem tudo a ver com afeto e criatividade. Afeto é o fio condutor daquelas vivências que se estruturam para muito além da dimensão cognitiva, que envolvem a corporeidade, o desejo imenso, a sensibilidade, o jeito do avoar do coração, a imaginação, a memória.

Trazendo para o debate conceitual, falamos de vivências que articulam

a dimensão estética que possibilita momentos privilegiados de confronto de nossas crenças, emoções e desejos e nos convida a fazer um movimento em direção ao outro – sobretudo porque a experiência estética atua sobre nossas rígidas estruturas de apropriação, articula-se com as emoções, desvela o estranho e possibilita que o outro aconteça (HERMANN, 2005, p. 24).

A autora defende um processo formativo que considera a diferença e a singularidade. Herman (2005) não relaciona sua perspectiva com a ideia de afeto. Por outro lado, quando a autora se refere a uma “dialética entre a identidade de si e o outro, em que o mesmo e o próprio possam estar impregnados pelo outro e pelo estranho” (HERMAN, 2005, p. 12), o termo que encontro para dialogar com essa perspectiva, em relação às nossas práticas, é afeto.

Em nosso contexto, busco articular o processo formativo à ideia de Reis (2000). Em seu estudo sobre o processo de alfabetização de jovens e adultos, resultante da organização popular de moradores da cidade-satélite do Paranoá/DF, em conjunto com a UnB, Reis (2000, p. 7) “levanta indícios do desenvolvimento e constituição de um sujeito político (ser de poder), sujeito epistemológico (ser de saber) e ser amoroso (ser que é acolhido e que acolhe)”. Tais indícios são investigados a partir da narrativa do acontecer histórico desse processo (e a sua repercussão), numa relação dialógica entre o pesquisador, que é participante desse processo, os moradores alfabetizadores e alfabetizandos, e dirigentes do CEDEP, local em que o processo educativo aconteceu.

Em relação a essa narrativa do acontecer histórico, Reis (2000, p. 8) aponta:

A análise das narrativas revela indícios: da ocorrência histórica, nos limites da ação educativa-superestrutural, de uma contribuição à transformação da sociedade; de um movimento práxico desinibidor, disparador do exercício da fala e do pensar; do desenvolvimento de uma vontade de saber mais; da consciência da possibilidade de exercício do poder no conjunto das relações sociais, à construção e transformação da própria prática alfabetizadora, chegando à participação dos sujeitos, no orçamento participativo do governo [1995-1998].

O estudo de Reis (2000, p. 8), que também evidencia a motivação afetivo-volitiva dos participantes, ancorado “no sobreviver e na consciência individual e coletiva de que, mobilizados e organizados, podem superar poderes e saberes dominantes, contrapondo-lhes saberes e poderes de interesse da população”, ajuda a sustentar as *práxis* (de estudantes e professora) inspiradas e motivadas pelo TO, discutidas anteriormente.

Com efeito, são construídos momentos de debate e reflexão relacionados às atividades práticas desenvolvidas durante as aulas. Esses momentos consolidam-se, concretamente, por meio de debates, facilitados pela organização das cadeiras da sala de aula em formato de arena, na maioria das vezes. Dentro do nosso círculo, criamos um tempo-espço em que as cenas, jogos e exercícios acontecem e os participantes, que não devem ficar só sentados nas cadeiras em círculo, tecem comentários e reflexões em relação às propostas desenvolvidas, interferindo de corpo inteiro na cena que acontece dentro da nossa arena.

Outro espaço-tempo importante para a ampliação de nossas reflexões, o qual garante a perspectiva da coletividade, é o diário de bordo coletivo. Nas nossas aulas, ele não corresponde aos cadernos individuais de registros das aulas, mas apenas a um caderno, compartilhado entre os estudantes. Ao final de cada aula, um dos estudantes fica responsável pelo registro da aula, acompanhado de suas impressões e reflexões. Combinamos que a forma de fazer esse registro deveria ser o mais livre possível, podendo se processar em diversos formatos e linguagens, e incluir contribuições na capa, etc. Nosso diário, escrito com muitas mãos, pode ser construído coletivamente. Sua capa com colagens e interferências de diferentes sujeitos já representa essa construção.

Os estudantes podem ler os registros e comentários dos demais, podem dialogar com os registros anteriores, se assim quiserem, e podem influenciar e serem influenciados pelos registros anteriores. Em todas as turmas foi possível observar esse diálogo e essa inspiração entre os sujeitos quando os estudantes continuam alguma proposta de redação ou de forma de registro proposta anteriormente.

Brecht fazia uso da prática de protocolos, ou *protokoll*, em que as pessoas que atuavam com as peças didáticas expunham suas opiniões pela sua prática. Ingrid Koudela (1992)

apresenta o protocolo como um instrumento de trabalho e um recurso metodológico. Ao relatar o processo de montagem do *Voo*, resultado do Projeto Experimental em Pedagogia do Teatro, a autora explica que, no início de cada encontro, o protocolo relativo ao encontro anterior era lido. Esse protocolo devia ser redigido por alguém que tivesse se habilitado a escrevê-lo e que deveria trazer uma cópia para cada integrante. Após a leitura, seguia-se um debate relacionado ao conteúdo do protocolo. No encontro seguinte seria lido um outro registro, relativo ao encontro presente. Desse modo, instaurou-se um ciclo infundável de reflexão a partir da prática.

A proposta do diário de bordo coletivo é semelhante, porém adaptada ao nosso contexto. No nosso caso, alguém leva o caderno de registros para casa e realiza o seu registro; depois, o traz de volta na aula da semana seguinte, quando outro colega leva o diário para casa e registra sua reflexão acerca da aula mais recente, estabelecendo-se um ciclo de registro e compartilhamento de reflexões. O diário de bordo tem o potencial de ampliar o tempo-espaço da aula de Arte, uma vez que os estudantes que levam o diário de bordo para casa podem ler as reflexões dos colegas, estabelecendo-se, assim, uma outra dimensão de diálogo.

A concepção do diário de bordo se deu a partir da minha experiência no curso de extensão *Improvisação por princípios*, objeto da pesquisa de doutorado *Improvisação por Princípios: análise de um curso/treinamento baseado em princípios específicos do trabalho de ator* (MELLO, 2011). O curso, com duração de 200 horas, foi realizado no ano de 2011 e consistiu no desenvolvimento de jogos de improvisação por meio de práticas de *viewpoints*, de Anne Bogart e Tina Landau (2005). O foco era o treinamento de atrizes e atores e contava com um diário de bordo coletivo, que não serviu para a produção de dados destinada à pesquisa de doutorado, mas que foi fundamental para a pesquisa prática do nosso grupo de atrizes e atores em treinamento.

Mônica Mello incluiu o diário de bordo coletivo em nossa prática a partir das reflexões contidas no trabalho de conclusão de curso *Caderno verde: uma reflexão sobre o uso do registro escrito, coletivo e rotativo, como catalisador da aprendizagem e como instrumento de avaliação* (SAMPAIO, 2009), em que foi orientadora. Esse trabalho teve como tema um caderno de registros escritos intitulado de caderno verde, com vistas ao entendimento desse enquanto meio de avaliação, utilizado nas oficinas de Palhaços e de Teatro de Bonecos, em Alto Paraíso – GO. Essas oficinas foram ofertadas através de um projeto de extensão universitária da UnB, denominado *Programa de Formação de Animadores, Técnicos e Produtores Culturais na Área de Artes Cênicas*, coordenado pela professora Izabela Brochado.

Essas referências foram importantes para motivar e inspirar a proposta do nosso diário de bordo, que, articulando-se às especificidades do nosso contexto, foi tomando novas formas

e sentidos de acordo com os nossos interesses.

Outrossim, nosso diário de bordo estabelece novas dimensões de diálogo. Ele articula-se com a compreensão de que aula é encontro e, portanto, afeto. É um instrumento que possibilita o encontro com outro, entre os estudantes e encontro da professora-pesquisadora com os sujeitos de sua pesquisa.

CAPÍTULO 3: NOSSA SALA DE AULA: EM BUSCA DE UM TEMPO-ESPAÇO ABERTO

A proposta de realizar os registros das nossas aulas, num primeiro momento, estava muito relacionada ao trabalho de planejamento das práticas em sala de aula. Inicialmente, o diário foi concebido como um dos instrumentos de avaliação valorativa dos estudantes. No entanto, diversos fatores conduziram esse caderno para muito além disso. Logo na primeira turma, o nosso diário de bordo coletivo abandonou sua função de “trabalho avaliativo” ou “prova” para assumir a função de instrumento avaliativo (não valorativo) do nosso processo formativo, logo, também da minha prática docente e de escuta-sensível e investigação da presente pesquisa.

Diante do exposto, realizo a apresentação e análise das nossas vivências mediadas pelos registros do nosso diário de bordo coletivo na próxima seção.

3.1 Relato de nossas vivências a partir da perspectiva dos diários de bordo

“vi e aprendi que para se ter aula não precisa uma sala arrumadinha” (DB, p.1);

“Aula de artes é importante para o nosso crescimento” (DB, p. 4);

“Muitas coisas que acontecem em sua aula eu não gosto, eu não me sinto bem, como apresentar um pequeno trecho de nossos problemas como os alunos fazem, eu tenho vergonha, não tenho coragem” (DB, p. 23);

“na aula de arte eu não aprendi nada exatamente por ter nada escrito no caderno” (DB, p. 26)³⁵.

As frases acima refletem algumas impressões dos estudantes em relação às práticas desenvolvidas nas aulas de Arte, as quais foram registradas no nosso diário de bordo coletivo. Como se pode notar, esses trechos apresentam posições distintas em relação às vivências que realizamos nas nossas aulas. São posicionamentos que demonstram aprovação, interesse, apoio; mas também resistência, indiferença ou desconfiança. São frases que indicam uma série de limitações e possibilidades a partir da proposta pedagógica que desenvolvemos ao longo das aulas e apresentam também diferentes subjetividades e individualidades que envolvem a pesquisa no tempo-espaço da sala de aula.

Em nossa primeira aula de Arte, os estudantes são recepcionados na sala de aula,

³⁵ Trechos retirados dos registros das aulas no diário de bordo coletivo (DB) das três primeiras turmas do Curso Técnico em Controle Ambiental no CED Irmã Regina – instrumento de avaliação da disciplina e produção de dados desta pesquisa.

organizada proposital e previamente, conforme a Figura 3:

Figura 3: Registro da primeira aula de Arte do Curso Técnico em Controle Ambiental no CED Irmã Regina



Fonte: acervo da autora.

Como pode ser observado na imagem, todos os objetos da sala de aula foram reorganizados antes da aula começar. Assim, aguardava os estudantes chegarem, em pé, dentro da pia que temos na sala, agindo de maneira bem natural e convidando-os a entrarem. É interessante observar a diferença de perspectivas em relação ao registro dessa primeira aula nos diários de turmas diferentes:

“Chegamos na sala, tudo estranho[...]” relata o estudante da primeira turma. Já o relato da estudante no diário da segunda turma parece olhar diferente: “na aula do dia 30 me senti a pessoa mais feliz [...]”. O primeiro continua: “[...] a sala toda bagunçada, a professora estranha como se aquilo fosse normal [...]”, mas a estudante da segunda turma percebe de outra maneira: “[...] eu nunca tive uma aula tão linda e maravilhosa como aquela”.

Evidentemente, existem diversos fatores que implicam a apresentação de pontos de vista tão diferentes. Não seria possível, e nem pretendo, investigar no plano estritamente individual ou psicológico cada registro do diário. Interessa-me estabelecer um diálogo com esses registros, ouvir e refletir a partir dos diários, e poder comentar, inserindo também a minha subjetividade nessa apresentação da nossa prática de sala de aula. Nesse sentido, somos estudantes e professora, sujeitos da pesquisa.

Então, observo que, para além de questões restritas à subjetividade dos dois estudantes que redigiram os trechos em destaque no parágrafo anterior, como empatia, personalidade e disponibilidade, os quais, obviamente, fazem parte da divergência de ponto de vista entre os estudantes, observo, ao comparar com os registros do diário de campo (registro individual da

professora-pesquisadora), que essas diferentes formas de olhar para a nossa primeira aula pode estar relacionada com a diferença na recepção e participação dessas duas turmas.

Considerando que, ao longo deste capítulo, a referência às três turmas que compõem o âmbito da pesquisa será feita conforme apresentado nos três parágrafos abaixo, descrevo a reação de cada turma quando chegaram no primeiro dia da aula de artes, deparando-se com a organização do espaço proposto, conforme apresentado na Figura 3.

No caso da primeira turma do curso técnico (2º/2015), os estudantes ficaram bastante receosos de entrar na sala de aula. Ficaram todos perplexos na porta da sala e, num momento inicial, recusaram-se a entrar. Questionavam da porta, ainda do lado de fora da sala: “– que é isso professora?”; “– passou um furacão aqui, foi?”; “– Professora, a senhora quer mesmo que a gente entre aí?”. Foi necessária certa negociação para convencer os estudantes a entrarem na sala. Mesmo assim, entraram receosos e ficaram em pé entre as cadeiras, sem tirar as mochilas e, de fato, colocaram-se no espaço.

Já a segunda turma (1º/2016) foi um pouco menos receosa e, apesar da desconfiança inicial, rapidamente entraram na sala, curiosos para saber o porquê a sala estava tão bagunçada e “organizaram” algumas cadeiras para poderem se sentar.

Em contrapartida, a terceira turma (2º/2016) me surpreendeu. Ao se depararem com a sala desorganizada (ou organizada daquela maneira, em outra perspectiva), foram logo entrando e se colocando no espaço de formas mais variadas. Alguns sentaram-se em cima das mesas, outros sentaram nas cadeiras, mesmo naquelas que estavam reviradas, outros mais sentaram no chão. Sorrindo, eles foram se colocando no espaço, acolhendo a proposta com seus corpos, conforme pode ser observado nas Figuras 4 e 5.

Figura 4: Estudantes da terceira turma posicionando-se no espaço da sala, na primeira aula de Arte do semestre (2º/2016)



Fonte: acervo da autora

Figura 5: Estudantes ocupando o espaço da sala de aula



Fonte: acervo da autora

Na ocasião, avalei que os estudantes das duas primeiras turmas poderiam ter comentado a respeito da proposta da aula com os estudantes da terceira turma. Considerei também que se tratava de uma turma com muitos estudantes que estudaram comigo em outros segmentos da EJA, uma vez que dou aulas para todas as turmas do segundo e terceiro segmento da EJA, além do curso técnico integrado da escola. Porém, o mais importante é que, pela forma como a aula foi planejada, essas (e outras) questões, se consideradas relevantes por qualquer um dos participantes, podem ser realizadas de imediato, já que um dos objetivos da aula é justamente o de provocar e abrir espaços de fala para que o debate coletivo possa se estabelecer.

Aguardei os estudantes se distribuírem no espaço e dei continuidade à aula com algumas perguntas provocadoras: que impressão vocês têm a respeito dessa sala de aula? Que tipo de educação ou escola parece, para vocês, que há em uma sala como essa? Que leitura vocês fazem desse espaço?

Após os estudantes responderem, ou debaterem (a depender da turma), dei sequência a mais uma rodada de perguntas: vocês acham que essa é a melhor organização para que tenhamos uma boa aula? Que tipo de aula vocês acham que vai acontecer aqui? Mais uma vez, os estudantes responderam ao debatem a partir das perguntas. Algumas turmas parecem mais predispostas a desenvolverem um debate, com indagações e provocações, além de simples respostas. Melhor para a dinâmica da aula se os estudantes já assumem uma postura questionadora a partir da provocação. Mas o próprio ato de responder mecanicamente a cada

pergunta pode ser elemento de interessante provocação e diálogo nessa aula.

Em relação à primeira rodada de pergunta, não houve muita diferença entre as turmas. De modo geral, os estudantes falaram que aquela sala devia pertencer a uma escola precária, violenta, etc. Uma estudante da primeira turma comentou que eu havia colocado as cadeiras daquele jeito, porque eu tinha a intenção de representar os problemas da escola, o que identifico como um condicionamento a esperar sempre que a professora represente, demonstre e explique, apesar do espaço estar revirado e a professora (dentro da pia da sala!) iniciar a aula apenas com perguntas. Essa é uma ação importante, a qual faz parte do planejamento da aula: nessas rodadas de perguntas, é necessário que a professora apenas pergunte. Particularmente, confesso que a ação de apenas perguntar, nesse primeiro momento da aula, é uma experiência desafiadora, a qual me motiva a refletir sobre a atividade docente.

Em relação a essa segunda rodada de perguntas, houve muita diferença entre as respostas das duas primeiras turmas (1º/2015 e 2º/2015) e a terceira turma (1º/2016). No caso das duas primeiras turmas, as respostas dos estudantes apresentavam o entendimento, de forma geral, de que não seria possível desenvolver uma boa aula naquele espaço e que seria importante reorganizar as cadeiras de outras formas para que pudéssemos ter uma aula produtiva. Já na terceira turma, alguns estudantes achavam que, dependendo da proposta pedagógica, com aquela organização das cadeiras, poderíamos desenvolver uma boa aula. Um dos estudantes, que foi meu aluno no segundo segmento da EJA nessa mesma escola, chegou a comentar que para ter aquelas aulas malucas de teatro comigo, tal organização estava ótima. Entretanto, observo que nas duas primeiras turmas do curso, também havia alguns estudantes que foram meus alunos em outros segmentos da EJA nessa escola.

Então, esperei o momento em que o debate começaria a arrefecer para finalmente perguntar: como vocês organizariam essa sala para que tivéssemos uma boa aula? Nesse ponto acabou a falação e os estudantes foram provocados a intervir na organização da sala de aula com seus corpos.

Após ouvir as opiniões dos estudantes, propus que a turma decidisse coletivamente a melhor forma de organizar a sala de aula para que tivéssemos uma boa aula. Combinei com os estudantes que sairia da sala e, após dois minutos, retornaria para ver qual a organização escolhida pela turma. Pedi para os estudantes realizarem essa tarefa coletivamente, ressaltando que todos deviam participar da escolha e da reorganização do espaço, e que o fizessem com a menor produção de ruído possível, aguardando o meu retorno, posicionados nos lugares em que desejassem estar.

Mais uma vez, houve diferença entre as propostas de organização das duas primeiras

turmas em relação à terceira. O primeiro grupo, composto pelas duas primeiras turmas, organizou as cadeiras junto às carteiras em fileiras e voltadas para o quadro branco, com a mesa maior próxima ao quadro e junto a ela uma cadeira de cor diferente das demais, virada de costas para o quadro e de frente para as cadeiras enfileiradas, tal qual na forma mais tradicional de se organizar o espaço da sala de aula. O segundo grupo, por sua vez, optou por organizar as mesas em cima do balcão que temos junto às janelas e as cadeiras foram organizadas num grande círculo, o qual pode ser visualizado na Figura 6:

Figura 6: Organização proposta pela terceira turma



Fonte: acervo da autora.

Ao retornar para a sala, perguntei aos estudantes onde devia me posicionar e dei continuidade ao nosso debate, com mais uma rodada de perguntas: por que vocês optaram por organizar a sala dessa forma? Por que consideram que essa é a melhor forma de organizar nosso espaço? Que relações entre professora e alunos estão implícitas e explícitas nessa organização proposta? Vocês percebem alguma relação de poder no espaço da sala de aula?

O primeiro grupo, composto pelas duas primeiras turmas, justificou as suas propostas com questões como limpeza do espaço, organização, para ficar mais fácil de ouvir a explicação, etc. Na segunda turma desse primeiro grupo, um estudante chegou a comentar que aquela organização em fileiras seria o “jeito certo”.

Na terceira turma, que organizou as cadeiras em círculo, trouxe para o debate questões como participação, aulas práticas, diálogo e diversidade de opiniões. No registro do diário de bordo dessa turma, é possível observar uma abertura para refletir sobre as relações de poder na sala de aula (e na vida), especialmente por meio da análise da organização do espaço na nossa sala de aula: “Aproveitando o espaço e tudo aquilo que nele há. Sabendo seus direitos e deveres

e respeitando sempre o espaço do colega que está ao seu lado. Isso nos faz ser pessoas mais iguais e sem preconceito com o que nos proporciona aquilo de melhor para nosso dia-a-dia” (DB, p. 2).

Após discutirmos essas questões, propus que eu saísse mais uma vez pelo mesmo tempo do jogo anterior e que decidissem e realizassem coletivamente outra proposta de organização da sala de aula, favorecendo o desenvolvimento de uma boa aula. Pedi que levassem em consideração as reflexões que havíamos desenvolvido até então.

No caso das duas primeiras turmas, realizamos esse jogo até que a proposta de círculo surgisse e, com a terceira turma, não tivemos tempo de jogar com outras propostas de organização do espaço, sobretudo devido ao tempo da aula de apenas 40 minutos e à grande participação dos estudantes no debate, que se alongou.

Com o objetivo de organizar os dados dos diários de bordo das três turmas, desenvolvi um quadro analítico (Apêndice C) a partir da provocação: o que há em comum nos relatos? Quais os temas mais recorrentes?

Observando os registros com foco nessas duas perguntas, estabeleci três categorias de análise de conteúdo (FRANCO, 2008): *estético*, relativo à presença de temáticas relacionadas diretamente às linguagens artísticas nos discursos dos estudantes; *ético*, centrado nas questões políticas e sociais, bem como em questões ambientais e relativas ao mundo do trabalho no conteúdo dos diários; e *afetivo*, para concentrar aqueles trechos que apresentam termos e expressões de sensibilidade, sentimento, gosto e crítica, e que podem indicar possíveis experiências estéticas.

Sobre isso, Maria Franco (2008, p. 60) aponta que:

esse longo processo – o da definição das categorias – na maioria dos casos implica constantes ida e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e satisfatória.

Diferente das categorias definidas *a priori*, que “são pré-determinadas em função da busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2008, p. 60), as três categorias do quadro analítico do diário de bordo coletivo emergiram do conteúdo e do discurso dos estudantes, registrado nos diários de bordo das três turmas pesquisadas. Esse conteúdo e discurso implicaram “idas e voltas do material de análise à teoria” (Ibid., p. 61), envolvendo ainda a classificação das convergências e respectivas divergências nesses discursos. Franco (2008, p. 62) afirma ser possível, dessa forma, inferir sobre as “diferentes ‘falas’, diferentes

concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc.”.

Ao longo do processo de análise, as categorias *estético*, *ético* e *afetivo* foram orientadas pela ideia de Reis (2000), que investiga a constituição do sujeito político (ser de poder), do sujeito epistemológico (ser de saber) e do ser amoroso (ser que é acolhido e que acolhe) no processo educativo que pesquisou e do qual fez parte. Articula-se ainda com o posicionamento de Hermann (2005, p. 10):

O sujeito ético, aspiração do projeto pedagógico moderno, se constitui numa pluralidade de experiências e numa abertura ao mundo e ao outro para os quais a experiência estética, enquanto um horizonte aberto, assume um sentido eminentemente formativo.

Desse modo, interessa-me averiguar a presença de temáticas relativas à linguagem artística em si, que se concentra na categoria de conteúdo denominada de *estético*. Essa categoria serve para constatar se os conteúdos artísticos propriamente ditos estão presentes nos discursos dos estudantes e se possuem relevância na sua formação, isto é, se os estudantes se apropriam desses conteúdos na sua leitura de mundo.

Em relação à categoria de conteúdo *ético*, a intenção é conferir a presença de temáticas relativas às questões políticas e sociais, articuladas à concepção democrática e de coletividade que podem (ou não) interferir na formação dos estudantes para o mundo do trabalho e para a vida. Assim, além de apenas conferir a referência sobre tais questões, importa-me analisar de que forma essas questões estão presentes nos relatos do nosso diário de bordo.

Já a categoria de conteúdo *afetivo*, para além de olhar para questões de gosto e crítica no plano psicológico e, portanto, em nível individual, busca perceber sensivelmente (com o distanciamento da professora que pesquisa, mas também com a aproximação subjetiva da professora imersa nas vivências) indícios de constituição do sujeito amoroso a que Reis (2000) se refere. Mais que isso, trata-se do movimento de olhar para aspectos que ultrapassam o limite da racionalidade e estão relacionados ao indício de que os estudantes realizam vivências de experiência estética nas nossas aulas. Interessa investigar indícios de que nosso processo formativo considera e acolhe a singularidade dos participantes.

A título de exemplo, considerando a primeira aula relatada, os trechos destacados para cada categoria de análise foram:

- Estético:

“observei que podemos ser quem nós somos, mas com jeitos modernos e diferentes”;

“aproveitando o espaço e tudo o que nele há”; “a forma de apresentar numa peça, você utiliza o espaço da forma que puder”; “sala em formato de arena”.

- Ético:

“vi e aprendi que para aula não precisa de uma sala arrumadinha”; “basta ter uma mente fértil e bastante vontade de aprendizagem”; “pra mim o que faz a aula não é a forma da sala e sim a forma que o professor ensina e como o aluno também aprende”; “sabendo seus direitos e deveres e respeitando sempre o espaço do colega que está ao seu lado”; “isso nos faz ser pessoas mais iguais e sem preconceito com o que nos proporciona aquilo de melhor para o nosso dia-a-dia”; “debate sobre”.

- Afetivo:

“me senti a pessoa mais feliz”; “aula linda e maravilhosa”; “tudo estranho”; “a professora estranha, como se aquilo fosse normal [...], mas, assim, achei normal”; “imensa desordem”; “com muito louvor”.

O trabalho de análise, que destaca os trechos dos registros dos estudantes, foi uma estratégia fundamental para que fosse possível o diálogo com a teoria a partir dos diários. Em alguns casos, os registros eram extremamente sintéticos e possuíam problemas de coesão e coerência na redação dos relatos das aulas.

Nesse sentido, analisar com um rigor diferente daquele advindo apenas da prática docente, geralmente mais centrado na motivação e engajamento dos estudantes em relação às aulas do que na análise do nosso processo formativo, indicou para mim que é necessário ampliar a inserção desse instrumento no currículo do curso, integrando-o às ações do nosso plano de curso e articulando-o às atividades interdisciplinares. A ação de destacar trechos dos relatos dos estudantes também foi interessante na medida em que reforçou a presença de liames entre as três categorias, uma vez que, alguns trechos, parecem se relacionar com mais de uma dessas categorias.

O planejamento da proposta pedagógica para a nossa primeira aula, relatada anteriormente, está relacionado à intencionalidade docente de provocar reflexões relativas tanto à linguagem teatral quanto à discussão de concepções pedagógicas. É uma intencionalidade docente que não se atenta apenas ao que será trabalhado nessa ou naquela aula, mas porque e como se trabalhar dessa e não daquela maneira.

Carmela Soares, que investiga na sua prática a elevação do jogo teatral à categoria de

objeto estético, isto é, passível de observação, análise e contextualização pelos estudantes, aponta a importância de se partir inicialmente da percepção e da ocupação do espaço para que seja trabalhada a provocação do olhar dos estudantes (SOARES, 2010). Sobre isso, Soares (2010, p. 25) evidencia que:

o espaço se constitui num importante marco diferenciador entre uma pedagogia tradicional e uma pedagogia contemporânea de ensino do teatro, servindo como um excelente recurso pedagógico que auxiliará os alunos a se familiarizarem com os códigos teatrais de nossa época.

Assim sendo, com o objetivo primordial de introduzir aspectos práticos do Teatro do Oprimido, como o rompimento da divisão entre cena e plateia, a possibilidade de intervir no espaço com nossos corpos para modificar a cena e a possibilidade de se debater sobre o que é construído e reconstruído em cena, essa primeira aula também buscou revirar a sala de pernas para o ar, a fim de provocar uma postura docente e discente diferente daquelas comumente vivenciadas na escola.

Quando chegamos ao espaço organizado em círculo, podemos estabelecer nossa área de jogo. Posicionamo-nos todos diante do espaço vazio no centro do círculo. O que pode acontecer nesse espaço? Quem pode ocupá-lo? Quais as potencialidades desse espaço? Essas perguntas não foram proferidas, logo, não esperamos resposta. Ficamos em silêncio. Um riso desconcertado podia surgir. Alguém podia perguntar: e agora professora?

Em todas as turmas, alguém provocou alguma ação: “Já acabou a aula, professora?”, “mas arte reprova?”. Na terceira turma, uma aluna tomou o centro do círculo e brincou com os colegas: “agora eu vou fazer uma apresentação” e todos riram.

Ryngaert (2009) evidencia a necessidade de se explorar e perceber, por meio da intervenção dos participantes na área de jogo enquadrada, as possibilidades expressivas desse espaço. O autor propõe o conceito de penetração no espaço para se referir ao processo de trabalho, que consiste em enquadrar uma área de jogo e explorar sua realidade imediata.

A demarcação da nossa área de jogo também é um importante objetivo dessa primeira aula. Então, pedi para que alguém que estivesse sentado se levantasse e posicionasse uma cadeira no espaço delimitado pelo nosso círculo de cadeiras. Uma cadeira foi colocada no centro do círculo. Todos observaram. Pedi para que outra pessoa posicionasse uma segunda cadeira no espaço. Observamos as duas cadeiras e não provoquei nenhum comentário. Já estávamos no finalzinho da aula e, como nossas aulas aconteceram apenas uma vez por semana, foi importante estabelecer algum elo que facilitasse a continuidade entre elas.

Com essa intenção, dei seguimento à aula propondo três combinados com os estudantes:

1. Que sempre, no início das próximas aulas, todos nós iremos organizar a sala em círculo.
2. Que as cadeiras posicionadas ao final da primeira aula serão reposicionadas da maneira mais fiel à imagem no centro do círculo.
3. Que registraremos nossas aulas no diário de bordo coletivo e que, a cada dia, um estudante ficará responsável por essa tarefa.

Com esses três combinados, busquei estabelecer uma relação de compromisso e confiança com os estudantes. O diário de bordo foi apresentado à turma como um espaço de registro e avaliação de todos os participantes, bem como da prática pedagógica em sala de aula. Além disso, combinamos que o diário admitiria variadas formas de registro e o uso de diferentes linguagens, isto é, que cada estudante poderia definir livremente como faria o registro das nossas aulas e que, se assim quisessem, poderiam contribuir com alguma intervenção na capa do caderno.

Conforme relatado, terminamos nossa primeira aula de Arte do Curso Técnico em Controle Ambiental. Essa primeira aula foi apresentada isolada e detalhadamente para que junto a esse relato pudessem ser apresentadas também aspectos relativos à análise dos conteúdos do diário, até porque não se tratava de um jogo já sistematizado³⁶ em alguma literatura ou prática que eu tivesse conhecido, mas de um jogo que foi criado, especificamente, para as turmas do curso técnico da nossa escola.

Como dito no capítulo 1 desta dissertação, o plano de curso determina que a disciplina Arte seja ofertada apenas no primeiro semestre de todo o itinerário formativo dos estudantes e com apenas uma aula por semana. De acordo com o calendário escolar, isso equivale a 20 horas-aulas. No entanto, na prática de sala aula, não temos mais do que 15 encontros de 40 minutos ao longo do semestre, o que totaliza, no máximo, dez horas de formação para a disciplina.

Por esse motivo, o planejamento das aulas da nossa disciplina foi inspirado no formato de oficina. Boal (2015) propõe a organização dos jogos em cinco categorias: *sentir tudo que se toca, escutar tudo o que se ouve, ativando os vários sentidos, ver tudo o que se olha e memória dos sentidos*. Boal (1975) também sistematizou o plano geral da conversão do espectador em ator em quatro etapas: *Conhecimento do Corpo, Tornar o Corpo Expressivo, O Teatro como Linguagem* (em três graus: Dramaturgia Simultânea, Teatro-Imagem e Teatro-Debate) e, finalmente, *Teatro como Discurso*. Então, a partir dessas propostas de Boal, ao longo do desenvolvimento da proposta pedagógica do PIL, chegamos até a seguinte adaptação em blocos para a divisão dos exercícios e jogos desenvolvidos ao longo do semestre:

³⁶ Essa aula foi pensada a partir do “jogo de poder” apresentado por Boal. Na ocasião, desenvolvemos a adaptação desse jogo e nas aulas seguintes passamos para vivências com o jogo de Boal após os jogos de aquecimento.

- Bloco 1: Jogos de iniciação – nesse primeiro bloco, nossas práticas estavam voltadas à aproximação dos participantes com os princípios básicos da linguagem teatral, isto é, desenvolvemos uma sequência de exercícios e jogos teatrais dedicados ao conhecimento do próprio corpo, bem como suas limitações e possibilidades, e à ampliação da interação entre todos que participaram. Aqui os jogos foram desenvolvidos a partir das suas raízes: imagem, palavra e som. Não houve delimitação de número de aulas para cada bloco, a passagem para o segundo bloco dependeu do ritmo de cada turma.

- Bloco 2: Jogos de imagem – as formas de percepção não verbal foram estimuladas em detrimento da palavra. Os jogos desenvolvidos nesse bloco foram orientados para a discussão de situações de opressão escolhidas pelo grupo, por meio de imagens corporais. Aqui, buscamos nos expressar com os ouvidos e olhos abertos, mais do que a boca.

- Bloco 3: Do Teatro-Imagem ao Teatro-Debate – nesse último bloco podíamos criar uma cena nova a partir de alguma situação cotidiana de opressão ou ampliar alguma cena ou jogo desenvolvido no bloco anterior. Esperamos o desenvolvimento dos três blocos de jogos e exercícios. No entanto, era possível que numa determinada turma, por fatores diversos, a proposta do terceiro bloco não fosse realizada.

Essa sistematização em blocos foi extremamente importante para que o planejamento pudesse ter flexibilidade de enfrentar eventuais problemas de mudança de calendário e ritmo de cada turma. Portanto, considerando que a primeira aula, relatada anteriormente, fez parte do bloco dos jogos de iniciação, dou seguimento ao relato analítico das práticas do primeiro bloco com os seguintes trechos do nosso diário de bordo, referentes à segunda aula:

“Foi uma aula como não imaginava que algum dia fosse ter”.

“A aula teve início logo que os primeiros alunos chegaram e já foram organizando a sala em círculo e montando a imagem de duas cadeiras, uma em pé e uma caída no chão”.

Os trechos em destaque demonstram estranhamento e acolhimento às provocações da primeira aula. Quando a estudante relata que a aula teve início assim que os primeiros alunos chegaram, é possível perceber que a turma já demonstrou engajamento e compromisso logo na segunda aula. Já o relato de surpresa e encantamento em relação à aula reforçam a observação que venho realizando desde que iniciei meu trabalho docente na nossa escola: os estudantes, de modo geral, estão habituados às aulas pautadas no modelo tradicional de professor, que sabe e “explica” o conteúdo para os alunos.

Desse modo, posso dizer que há um condicionamento dos corpos ao estado passivo, ao

ouvir e anotar no caderno para depois fazer uma prova. O trecho do nosso diário de bordo coletivo que relata “na aula de arte eu não aprendi nada exatamente por ter nada escrito no caderno” apresenta indícios de tal condicionamento.

Esse condicionamento pode tornar a participação nos jogos mais desafiante aos estudantes. Torna também o trabalho de planejamento dos jogos e exercícios a serem propostos pela professora um grande desafio. Além de estar atenta à importância de se provocar exercícios e jogos que motivem os estudantes a saírem da cadeira e a explorarem novas possibilidades expressivas com seus corpos, é importante que as práticas propostas não acabem por intimidar ou exaurir, o que provoca o efeito contrário ao da proposta, desmotivando os estudantes.

Tendo isso em vista, optei por intercalar jogos que envolviam mais energia com jogos que demandavam menos energia corporal dos estudantes. Todas as aulas do primeiro bloco começaram com a organização das cadeiras em círculo, estabelecendo, assim, nossa área de jogo. Nos minutos iniciais das aulas, realizamos jogos mais vibrantes e que demandavam maior disponibilidade corporal dos participantes. Foram jogos de caminhada no espaço e interação em grupo ou duplas, o que fez com que todos os participantes estivessem desempenhando a mesma ação corporal. Em algumas aulas, o aquecimento foi feito do lado de fora da sala, ocupando outros espaços da escola.

Após o aquecimento da turma e com mais entrosamento, sentamos nas cadeiras do círculo dentro da sala para desenvolver jogos que envolviam mais a provocação do olhar, diretamente relacionados ao exercício da imaginação.

As aulas³⁷ que fazem parte desse primeiro bloco foram organizadas a partir da noção de que a sala, onde nossas práticas acontecem, é composta por três espaços teatrais, *o espaço físico*, *o espaço estético* e *o espaço cênico*.

Boal (2009) define que o espaço físico é o espaço da sala de aula em comprimento, largura e altura. Nos espaços fora da sala de aula essa dimensão é infinita, sendo definida de acordo com a nossa ocupação. Já o espaço estético é imaterial, trata-se da “concentração da energia observadora dos *espect-atores* em um ponto ou área determinada, para onde se dirige a atenção dos espectadores” (2009, p. 250). Boal (2009) aponta que a necessidade de agir dos *espect-atores* fica suspensa, sendo essa energia transferida para o espaço estético, mas que, por essa atenção ser “vadia”, os limites desse espaço são fluidos. Por isso, é necessário intensificar o espaço estético escolhendo e definindo bem sua localização, reduzindo a distância espectadores-atores.

³⁷ Diante da inviabilidade de relatar todas as aulas das três turmas, destaco algumas para exemplificar a nossa prática em sala de aula.

Sobre essa aproximação entre cena e plateia, Boal (2009, p. 250) contrapõe ao palco italiano:

O palco italiano, que simula um quadro na parede, com personagens em movimento, distantes, é invenção da burguesia renascentista, que privilegia os indivíduos possuidores da *virtú* maquiaveliana, aqueles que tentavam tomar o poder da nobreza, mas sem se solidarizar com o povo, ao qual, economicamente, estavam fadados a explorar também. Privilegiava o indivíduo excepcional, capaz de tudo, o *virtú*-oso, e não todos os indivíduos.

Boal (2009) reforça que o lugar onde se faz a representação teatral não é simples forma, é conteúdo e que o estímulo do trânsito palco-plateia no Teatro do Oprimido democratiza o palco sem abolir a sua força. Por isso, é importante que o espaço cênico seja destacado do espaço físico para que o espaço estético não fique disperso, devendo-se, portanto, traçar limites visíveis que contenham e vistam o espaço estético.

Desse modo, ao retornarmos dos jogos de aquecimento, geralmente realizados do lado de fora da sala de aula, foi importante que a sala já estivesse organizada com as cadeiras em círculo, definindo nosso espaço cênico.

No caso da segunda aula, uma proposta de cena com o posicionamento de duas cadeiras para compor o nosso espaço³⁸ foi estabelecida no final da aula anterior, já que havia especial preocupação em facilitar elementos que estabelecessem o comprometimento do grupo e a continuidade nas nossas práticas nesse momento inicial do semestre. Em consequência, combinamos que, logo no começo da aula, o espaço seria organizado conforme o jogo desenvolvido na aula anterior.

Ao retornarmos do jogo de aquecimento, realizado no pátio, a sala já estava com as cadeiras em círculo e com duas cadeiras posicionadas, conforme combinado. Todos se sentaram nas cadeiras e observaram as duas cadeiras.

Feito isso, convidei a todos para fazer uma leitura da imagem formada pelas duas cadeiras, criando títulos para suas leituras. Nesse momento, aproveitei para apresentar alguns aspectos relativos à recepção artística e provocá-los sobre a possibilidade de haver mais de uma leitura possível para essa imagem. Utilizei a diversidade de títulos para dialogar sobre questões relacionadas à subjetividade, dialogismo e experiência estética.

Após o debate sobre as temáticas que surgiram sobre os títulos criados para essa primeira imagem, propus que mais dois alunos modificassem a imagem no centro do círculo,

³⁸ Esse espaço no centro do círculo ainda não se trata de um espaço cênico, ele cumpre a função mais relacionada a uma provocação de abertura para a construção de espaços cênicos e estéticos no nosso espaço físico.

reorganizando as cadeiras de outra forma. Mais uma vez, buscamos criar diferentes títulos para a imagem e discutimos sobre as questões emergiram dos títulos propostos.

Seguimos com essa dinâmica até que se aproximasse do final da aula. Por conta do período curto da nossa aula, apenas 40 minutos, não havia tempo para fazer mais do que três rodadas desse jogo.

Nesse momento próximo ao final da aula, reforcei o combinado de escrita coletiva no diário de bordo e combinei com os estudantes que no início da próxima aula iríamos, mais uma vez, organizar a sala da mesma forma como estava, em círculo e com a última imagem das cadeiras ao centro. Logo, precisávamos que todos se responsabilizassem em memorizar a proposta de posição exata das cadeiras, que também podia estar descrita no nosso diário de bordo.

No entanto, os estudantes raramente descreveram a posição das cadeiras nos diários da turma. Apenas um registro foi observado dentre os registros referentes às aulas do primeiro bloco e que envolveram o jogo com as cadeiras. Aliás, observando o diário de bordo, avalio que os estudantes apresentaram dificuldade em desenvolver textos descritivos, mesmo em relação às aulas.

Esse dado pode ser uma provocação interessante para que sejam desenvolvidas atividades em que o diário possa estar mais integrado à formação profissional dos estudantes, sobretudo para aqueles que precisarão desenvolver laudos técnicos, o que exige uma boa capacidade de descrição. Isso reforça que, enquanto a disciplina Arte estiver isolada, já que o planejamento pedagógico foi pensado individualmente pela professora, sem vínculo com o Projeto Integrador, a possibilidade de articular nossas práticas à formação dos estudantes sempre será limitada, mesmo que haja uma preocupação em desenvolver práticas relacionadas à educação profissional integrada à EJA e às suas especificidades em nossas aulas.

Tal limitação refere-se à integração curricular, pois, como constatado por Sales, Fagundes e Medeiros (2018, p. 13, no prelo), “mesmo tendo um plano de curso construído para promover a integração, ela só vai acontecer num grupo que deseja integrar os conhecimentos”.

A impossibilidade de construção de atividades (formalmente) integradas à nossa escola, a partir da organização da gestão pedagógica do grupo docente, numa perspectiva coletiva e contínua, é algo que se coloca como um importante desafio para esta pesquisa.

James Beane (2003) aponta a integração enquanto essência de uma escola democrática. Rejeitando o reducionismo da abordagem curricular por disciplina, o autor defende uma proposta mais ampla, envolvendo experiências que promovam uma vivência democrática. Para isso, ele argumenta que uma abordagem curricular integradora é composta pela articulação de

diferentes dimensões de integração.

A integração curricular, a integração de experiências, a integração social democrática e a integração de conhecimento demandam ações de construção coletiva desde a concepção do currículo, passando pela organização do trabalho pedagógico e chegando até a prática em sala de aula (BEANE, 2003). Portanto, conceber um currículo integrado, na prática, envolve múltiplas ações por parte de todos que participam, o que não é contemplado na organização do trabalho pedagógico em nossa escola.

No entanto, Beane (2003) cita quatro ideias práticas interligadas e que são enfatizadas na sala de aula pelos professores que utilizam essa abordagem. São elas: “o conhecimento do desempenho, o conhecimento organizacional, a criação de comunidades e a construção de relações afetivas” (BEANE, 2003, p. 103).

Identifico nessas ideias uma importante orientação para guiar a minha intencionalidade docente na busca por estratégias de desenvolvimento de práticas de teatro relevantes e articuladas à formação profissional dos estudantes, além dos desafios e limitações à integração curricular, impostos pelo nosso contexto.

O conhecimento do desempenho está relacionado à gestão da avaliação das aprendizagens, que deve estabelecer, juntamente com os estudantes, os métodos e critérios relevantes e apropriados às (nossas) aprendizagens. Dessa maneira, essa gestão demanda a abordagem do conhecimento articulada às questões socialmente significativas, isto é, envolve a organização e a utilização do conhecimento num currículo aberto às experiências pessoais e sociais de estudantes e professores, que, por sua vez, abrange o desenvolvimento de projetos colaborativos na sala de aula. Para isso, é necessária a criação de comunidades, o que exige o comprometimento de todos os participantes na construção do espaço necessário para a existência e caminhos diversos, que nos conduza a aprendizagens significativas.

Diretamente ligada a essa ação está o que Beane chama de construção de relações afetivas e diz respeito aos compromissos que os professores podem assumir nas relações entre professor-aluno, ou seja, nas relações de poder na sala de aula (BEANE, 2003).

O planejamento dos conteúdos e práticas a serem desenvolvidos nas aulas de Arte do Curso Técnico em Controle Ambiental na nossa escola, sistematizado em três blocos de exercícios e jogos do Teatro do Oprimido, podem se articular com essas quatro ideias práticas a que se refere Beane (2003).

O Teatro do Oprimido, enquanto aporte metodológico, está direcionado à utilização da abordagem curricular integradora. Assim, considerando as limitações e desafios típicos do nosso contexto, buscamos dar ênfase em unidades temáticas centradas nos problemas que,

levantados colaborativamente por professora e estudantes, são incorporados “por uma comunidade de sala de aula democrática e informadas pelo conhecimento proveniente de diversas fontes dentro e para além das disciplinas acadêmicas tradicionais” (BEANE, 2003, p. 108).

Por isso, as propostas estético-pedagógicas das aulas de Arte do Curso Técnico em Controle Ambiental estão fortemente relacionadas à ideia de reflexão para transformação. Freire (2011, 2015) situou a construção do conhecimento no interior da “*práxis*”, definida por ele como “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Complementando Freire, Zitkoski (2010, p. 118) 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 refere-se à importância da educação corporificada no exemplo.

Desse modo, a descrição da nossa primeira aula foi apresentada para colaborar com a discussão acerca da importância da concepção da sala de aula, considerando-a enquanto espaço dialógico, e do desenvolvimento de práticas educacionais de teatro, que possam provocar experiências estéticas por meio de jogos teatrais. Afinal, “os jogos são diálogos da sensibilidade e ajudam na desmecanização do corpo. Sua essência é a criatividade” (CAVATI, 2013, p. 67).

José Mauro Ribeiro (2011, p. 44) defende que as práticas pedagógicas no contexto dos cursos de licenciatura em Artes Cênicas enfatizam a experiência estética na perspectiva do leitor, do atuante e do produtor de significados da obra de arte. Em complemento, o professor José Mauro (2011, p. 45) traz para o debate contemporâneo:

o conceito de experiência na ação estética, na qual os incluídos na ação se percebem na experiência contextualizada de suas realidades. Nas representações, descobrem os conteúdos a partir dos repertórios de suas experiências anteriores, tornando-se protagonistas de uma experiência estética particular, como sujeitos de suas próprias experiências.

Vale destacar a importância da dimensão ética presente na intencionalidade docente ao planejar as práticas com os jogos do Teatro do Oprimido em nossa sala de aula.

Ao ler os relatos do nosso diário de bordo coletivo, acredito que, em determinados momentos das nossas vivências, alcançamos a dimensão da educação ético-estética referida por

Hermann (2010, p. 23), que investiga a questão da singularidade do outro enquanto consequência metodológica da tematização da alteridade para a ética em educação:

O reconhecimento dessa situação, antes de desconsiderar sua complexidade, pode auxiliar a enfrentar o paradoxo que se estabelece entre o inapreensível e a necessidade de uma abertura a esse outro, se não quisermos ficar apenas no plano da lógica, mas analisar as inevitáveis consequências éticas que daí decorrem. [...] Uma das questões relevantes para a ética contemporânea é, então, a ampliação da consideração ao outro, de forma a não percebê-lo só como objeto de dever, mas abrimo-nos as diferenciações e peculiaridades da pessoa.

A esse respeito, destaco trecho do relato nº 2 do nosso diário de bordo coletivo:

observei que podemos ser quem nós somos [...] aproveitando o espaço e tudo o que nele há. Sabendo seus direitos e deveres e respeitando sempre o espaço do colega que está ao seu lado. Isso nos faz ser pessoas mais iguais e sem preconceito com aquilo que nos proporciona o que há de melhor para o nosso dia a dia (DB, p. 2)

Outros trechos que apresentam indícios dessa dimensão ética em nossa sala de aulas são: “Conhecer nossos colegas e saber que temos limites e que temos que respeitar o limite do outro”; “aprendemos que cada pessoa tem uma forma de interpretar uma cena ou um acontecimento e temos que ouvir a opinião de todos”; “ter consciência que vale mostrar sua própria identidade”; “na vida ou no teatro, nem tudo o que se representa tem o mesmo entendimento”; “mostrou que a gente não precisa ficar sendo só plateia e que podemos atuar e participar na nossa vida, no nosso cotidiano”.

Essas são frases que me motivam a continuar construindo nossa prática em sala de aula como reação resistente e insistente contra posicionamentos que buscam se manter confortáveis, como meros espectadores da realidade.

Dito isso, retomo a apresentação das nossas práticas do segundo bloco de jogos, denominados de jogos de imagens, mais voltados para a intervenção corporal nas cenas criadas pelo grupo. Conforme apresentado anteriormente, os jogos propostos na disciplina Arte dividem-se em três blocos, cujo objetivo foi tornar o corpo cada vez mais expressivo e se construir enquanto ator, saindo de sua condição de observador e assumindo a posição de sujeito protagonista.

Desse modo, nas últimas aulas do primeiro bloco, os estudantes passaram a se colocar no espaço de jogo, interferindo com seus corpos nas imagens formadas apenas por cadeiras. Os jogos de imagem, que faziam parte do segundo bloco, poderiam ser propostos ao grupo. Essa fase exigiu “o emprego mais amplo e assíduo da imaginação. Não se trata apenas de exercitar o corpo, mas de torná-lo mais expressivo” (BOAL, 1975, p. 46).

Nas aulas do segundo bloco, desenvolvemos jogos e exercícios teatrais com foco no desenvolvimento da expressão corporal, enquanto aquecimento. Depois trabalhamos com jogos de imagem, intervindo com nossos corpos na área de jogo (Figuras 7 e 8).

Figura 7: Jogo de imagem: Você não!



Fonte: acervo da autora.

Os jogos de imagem desenvolvidos nas aulas sempre partiram de histórias reais relatadas pelos estudantes. Tratavam-se de cenas produzidas em grupo a partir do relato de um dos integrantes, mas sempre levando em consideração de que a imagem produzida não seria mera representação da realidade, mas realidade enquanto imagem.

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 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, 2009, p. 233).

Em nossos jogos teatrais, que partem de histórias reais de opressão compartilhadas pelos estudantes, tratamos, por vezes, de temas relacionados ao meio ambiente e ao contexto camponês. Entretanto, esse não é o único foco da nossa disciplina. As histórias trabalhadas nas práticas de Teatro-Imagem envolveram temas variados.

Nesse contexto, a estética passa a estar situada no olhar de quem vê, na maneira como cada indivíduo percebe e frui os objetos artísticos. Então, a questão da experiência vem à tona:

Ao contrário de perguntar o que é arte ou se isso é uma obra de arte, vale tomar em questão a experiência de algum objeto, situação, acontecimento ou processo naquilo que ele tem em termos de potencial artístico, ou seja, naquilo que o configura como um acontecimento estético (PEREIRA, 2011, p. 113).

A experiência estética também não estava limitada à experiência com arte. Mais do que estar de acordo com os cânones da arte, seria a experiência de composição do sujeito/expectador/experimentador com um jogo enquanto objeto estético:

Assim, qualquer objeto artístico ou cultural: todos são e cada um é nada muito mais do que um amontoado de algo material – papel, pedra, copos, letras, notas, dados, cores, etc. – até que entram em composição ou arranjo com um sujeito que estabeleça com eles uma relação estética e os transfigure em algo que eles apenas eram em potência (PEREIRA, 2011, p. 118).

Por exemplo, a Figura 8 representa um jogo de imagem que fez parte de um debate caloroso sobre as relações de poder na sala de aula:

Figura 8: Jogo de imagem: o professor



Fonte: acervo da autora.

Inicialmente, o planejamento dos jogos a ser desenvolvido nesse segundo bloco deveria estar articulado ao tema do Projeto Integrador. Entretanto, a disciplina de PI do nosso curso acabou por assumir uma outra função. Diferente do que está previsto no plano de curso, a disciplina de PI é voltada para as atividades de saída de campo. Desse modo, cabe ao professor de Projeto Integrador o planejamento de projetos de pesquisa a ser desenvolvido nas saídas de campo.

Com a ausência de momentos de coordenação pedagógica para o planejamento coletivo dos projetos de pesquisa, acabei por planejar e desenvolver as práticas articuladas ao PI enquanto jogos a serem realizados nas saídas de campo. Da forma como aconteceram, serviam mais para “aquecimento” e entrosamento do grupo do que, efetivamente, para uma atividade integrada ao tema do projeto de pesquisa, proposto nas aulas da disciplina de PI.

Por esse motivo, na prática da sala de aula, os jogos de imagem do segundo bloco puderam ser desenvolvidos por meio de quaisquer histórias de opressão que fossem propostas pelo grupo, delegando aos jogos do terceiro bloco o trabalho de problematização de temas mais relacionados às temáticas relativas à área de Controle Ambiental.

Como comentado anteriormente, não houve uma definição de números de aulas para cada bloco de jogos. No âmbito das nossas práticas, diversos fatores podem interferir no planejamento inicial das atividades que desenvolvemos ao longo do semestre letivo. O calendário, estabelecido pela SEEDF, determina datas para o desenvolvimento de projetos e eventos. Em alguns casos, fazem com que em determinadas semanas do semestre, os horários definidos para as disciplinas sejam destinados às atividades e eventos diferenciados. Esse é o caso da Semana da Água e da Semana Distrital de Conscientização e Promoção da Educação Inclusiva aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, ambas em março; da Semana de Educação para a Vida, em maio; e da Semana da EJA, em setembro, além de outras atividades ou eventos que a escola desenvolve, tais como gincana, festas, etc.

Há ainda a possibilidade de interferência por eventos imprevisíveis: greves, falta de luz ou de água, problemas com o transporte escolar decorrente das más condições das estradas na nossa região ou da precariedade dos veículos, período da safra e fenômenos naturais. Todos esses eventos podem interferir no seguimento do planejamento pedagógico, em particular se concebido de forma muito rígida. Por esses motivos, optei por organizar o planejamento das nossas aulas em blocos, sem a definição de número de aulas específico para cada bloco.

No entanto, todas essas questões, se provocarem interferência importante nas práticas que estamos desenvolvendo, podem ser discutidas no interior dos jogos. Em uma aula que fazia parte do segundo bloco de jogos da primeira turma, muitos alunos faltaram e não pudemos dar continuidade à prática de construção das cenas do Teatro-Imagem. Na aula seguinte, quando perguntei aos estudantes o motivo de tantos estudantes terem faltado, soube que foi devido à chuva e vento forte, que havia destelhado a casa de alguns estudantes. Aqueles que faltaram tiveram o teto de suas casas arrancado pela forte chuva, ou estavam ajudando os colegas a solucionar o problema com o telhado de suas casas.

Seria muito injusto se a professora ignorasse a ausência de boa parte dos estudantes em sala e continuasse com as práticas planejadas apenas com os estudantes presentes. Estes, inclusive, estavam dispersos, preocupados com a possibilidade de também terem os telhados de suas casas arrancados pelo vento. Seria injusto com os estudantes ausentes, que estavam lidando com um problema tão sério, e injusto com os estudantes presentes, pois o processo de criação seria muito prejudicado pela ausência de parte dos estudantes. Desse modo, na aula seguinte ao

fato, mais importante do que dar seguimento ao trabalho que estávamos fazendo foi discutir essa questão em cena.

Por isso, o conceito de experiência estética debatido nas pesquisas de Amaral (2014), Hermann (2005, 2010), Loponte (2013), Pereira (2011) e Ribeiro (2011) apontam para um ensino de arte na escola aliado “à formação, presente na vida cotidiana e capaz de desencadear experiências estéticas” (AMARAL, 2014, p. 30). Tal ensino também orienta princípios bastante importantes para a proposta estético-pedagógica que desenvolvemos em nossas aulas. Segundo Pereira (2011, p. 112), “[...] caem por terra as iniciativas de circunscrever a arte às formas mais tradicionais ou universais de racionalização”.

Em complemento, Amaral (2014, p. 31) aponta que “refletir sobre arte e vida é muito mais importante que a própria obra em si, já que agora a obra é um instrumento para que se possa meditar sobre os novos conteúdos impressos no cotidiano pelas velozes transformações vivenciadas no mundo”. Assim, para além de ensinar teatro aos estudantes Técnicos em Controle Ambiental em formação, de “levar arte” a esses estudantes ou elaborar teorias sobre o que é teatro, buscamos, sobretudo, investigar o potencial da experiência com Teatro do Oprimido, que pode se configurar em uma experiência estética e que provoca deslocamentos no modo de aprender e ensinar teatro (AMARAL, 2014, p. 33).

Nessa perspectiva de formação, entende-se que:

[...] arte e estética além de um campo disciplinar específico, ligado a determinadas teorias sobre arte, cujo foco é delimitado, em parte, por questões de gosto, crítica de arte, domínio de técnicas artísticas ou modos de acesso e leitura, para ficarmos em alguns exemplos. Indo além, e sem se excluir de todo essas abordagens, penso que possamos extrair da arte, e das experiências estéticas a partir dela, mais do que isso: novas atitudes diante de si mesmo e da vida, outros modos de condução de si mesmo (LOPONTE, 2013, p. 38).

Sobre a relação entre Teatro Educação e experiência estética presente em nossas práticas, destaco trecho do relato nº 10³⁹ do nosso diário de bordo coletivo:

Não são pessoas de fora que vão nos ajudar, mas sim, nós mesmos. Não tenho medo de errar porque sei que vou ter novas oportunidades, não tenho medo de cair porque posso me levantar, bater a poeira e tentar de novo [...] (DB, p. 9)

Em relação a esse tema, Carla Amaral pergunta em sua dissertação de mestrado *Arte no ensino tecnológico: deslocamentos para pensar a formação docente*, “será que para formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, a EP precisa deixar de lado outros campos necessários

³⁹ Para fins de organização dos dados, os relatos foram numerados (Apêndice C).

à formação [...], por exemplo, a formação estética?”. Essa pergunta surge de uma pergunta de outra autora: “e como ficam para a formação aqueles elementos de nosso juízo moral que não são apreendidos cognitivamente?” (HERMANN, 2010, p. 33).

Diante do exposto, destaco a frase do estudante que mostra ter consciência a respeito dessas múltiplas e distintas posições que fazem parte do cotidiano da sala de aula: “na vida ou no teatro, nem tudo o que se representa tem o mesmo entendimento” (DB, p. 16). De modo geral, observo nesse trecho que nossas práticas teatrais podem provocar reflexões para além da sala de aula e que alguns estudantes demonstram isso em seus discursos. Assim, é possível observar indícios de que os estudantes estabeleceram conexões entre os jogos teatrais realizados em sala e questões relacionadas ao mundo do trabalho e à vida.

A esse respeito, no relato de nº 9, destaco o trecho que diz “é lindo isso do ser humano enxergar e reconhecer seus erros, isso não é só importante para a aula, mas como para a vida também” (DB, p. 7). Outro trecho que corrobora essa leitura é quando a estudante escreve no relato de nº 12: “mostrou que a gente não precisa ficar sendo só plateia, e que podemos atuar e participar na nossa vida, no nosso cotidiano” (DB, p. 10).

Tendo em vista a possibilidade de que as vivências decorrentes dos jogos realizados em sala de aula possam provocar deslocamentos no modo de agir da vida dos estudantes, expressos nos relatos do estudante em nosso diário de bordo, os jogos que compõem o terceiro bloco de práticas devem ser desenvolvidos a partir de temáticas relativas à área de Controle Ambiental.

No entanto, foi comentado anteriormente a respeito de possíveis interferências no planejamento das nossas aulas. Tais interferências são ainda mais prováveis no período de encerramento do semestre, que coincide com o desenvolvimento dos jogos do terceiro bloco. Portanto, houve uma diferença importante no desenvolvimento dessa etapa entre as turmas pesquisadas. Por exemplo, na segunda turma não chegamos até o terceiro bloco, tendo desenvolvido nossas práticas de final de semestre de uma forma diferente. Isso se deu não só por conta da interferência da greve de professores no nosso calendário, mas pela oportunidade que identifiquei a partir de um problema que surgiu no final daquela que seria a nossa primeira aula do terceiro bloco.

Nessa aula, a proposta era começarmos a desenvolver a nossa primeira peça de Teatro-Imagem. Entretanto, os estudantes começaram a se dispersar e indaguei o motivo da desconcentração. Eles relataram que os motoristas saíam um pouco mais cedo e que, na aula passada de Arte (que termina bem próximo do horário de saída), um estudante foi deixado para

trás pelo seu motorista⁴⁰. Nesse momento da aula, já próximo ao horário de término do último horário, desenvolvemos rapidamente um jogo, pensado naquele instante: alguns estudantes iam representando a situação problema ao mesmo tempo em que a plateia registrava e interferia na construção da cena.

A aula seguinte a essa foi dedicada integralmente à divisão dos grupos para o trabalho de criação de cenas teatrais, representando a situação com o transporte escolar. Após os ensaios, as cenas foram apresentadas com a intervenção da plateia, seguida de debate.

Saliento dois aspectos dessa experiência. O primeiro é o fato de um tema que surgiu espontaneamente no espaço-tempo da sala de aula ter sido incluído na proposta pedagógica planejada. Essa proposta denomino de planejamento aberto em minhas práticas. Tal prática está fortemente articulada à noção de dialogismo e busca a concepção dos nossos tempos-espacos em sala de aula na coletividade. O segundo aspecto é o fato de que o jogo em sala de aula, focado no desenvolvimento do olhar sensível e crítico a partir da imagem, num primeiro momento, e da cena teatral em seguida, acabou por interferir diretamente no contexto que serviu de base para nossos jogos teatrais, como observo no relato nº 23: “quanto ao ônibus melhorou muito. Está mais pontual e não houve mais problemas com alunos. Melhorou muito o diálogo entre motorista e alunos” (DB, p. 25).

O objetivo inicial da atividade não é estabelecer intervenções diretas no contexto das histórias relatadas, mas essa é uma possibilidade decorrente das nossas práticas, que podem interferir, inclusive nelas mesmas. Por exemplo, após o desenvolvimento do jogo de imagem, levantando a questão da dispersão a partir dos últimos 20 minutos de aula, os estudantes transformaram suas posturas e pudemos contar com mais foco e concentração do grupo até os minutos finais da aula.

Já na primeira e na terceira turma, criamos cenas de Teatro-Imagem a partir dos temas que estavam sendo estudados na disciplina de Educação Ambiental. Para isso, busquei articular uma proposta de atividade interdisciplinar⁴¹, junto com o professor dessa disciplina, em encontros informais nos horários de intervalo, que são de apenas dez minutos. Não tivemos a possibilidade de planejar um trabalho docente melhor articulado aos princípios da interdisciplinaridade, porque os dias de coordenação pedagógica nas escolas de EJA da SEEDF são organizados por áreas do conhecimento. Logo, nossos dias de coordenação não coincidem,

⁴⁰ Por se tratar de uma Escola do Campo, quase todos os estudantes vêm e voltam da escola em transporte escolar público.

⁴¹ Consta no nosso plano de curso a seguinte definição para atividades interdisciplinares: “são atividades de duas ou mais disciplinas que visam estudar o tema de forma integrada e contextualizada” (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

até porque, na nossa escola, esses momentos são destinados ao trabalho individual de gestão pedagógica dos professores.

Na prática de sala de aula o que ocorreu foi uma articulação entre os temas desenvolvidos nas cenas de Teatro-Imagem e os temas que estavam sendo estudados na disciplina de Educação Ambiental, e não uma proposta de integralidade como almejado. Outrossim, não pudemos, por exemplo, desenvolver um processo em que as disciplinas envolvidas influenciassem e fossem influenciadas umas pelas outras, prevalecendo-se, de certa forma, a fragmentação do conhecimento referida por Santomé (1998).

Acredito que, mesmo o desenvolvimento dessa proposta da forma que nos foi possível, integrando apenas os temas estudados na disciplina da área técnica aos jogos e cenas de Teatro do Oprimido nas aulas de Arte, pode se configurar enquanto uma experiência de integração se considerarmos alguns aspectos apontados por Beane (2003), que podem apoiar o entendimento de que a prática do Teatro do Oprimido, articulada aos temas e conceitos da área técnica, por mais limitada que seja, tem o potencial de não compartimentar os conteúdos de Arte. Pelo contrário, pode integrar-se às temáticas trabalhadas no módulo do curso, às vivências cotidianas dos estudantes e às questões culturais e sociais relacionadas a esses temas.

Beane (2003) defende a organização do currículo a partir de questões que tenham significado pessoal e social em situações cotidianas, o que faz com que as experiências de aprendizagem significativas sejam valorizadas. Essa organização também deve promover uma formação que priorize valores relativos ao bem comum e aos conhecimentos relevantes para a sociedade de forma mais ampla, isto é, que não considere apenas os interesses das classes dominantes.

Com efeito, numa tentativa de superação das limitações da organização do trabalho pedagógico no nosso curso, que impede o desenvolvimento de uma concepção curricular integrada na prática, a proposta de jogos e cenas de Teatro-Imagem, a qual compõe nosso terceiro bloco de práticas, é uma adaptação da rede esquemática para integração curricular apresentada por Beane (2003) e ilustrada pela Figura 9:

Figura 9: Rede esquemática para a integração curricular (BEANE, 2003, p. 99)



O Teatro do Oprimido, enquanto aporte metodológico para o desenvolvimento das práticas nas aulas de Arte no nosso contexto, é uma versão limitada (mas possível) em relação à rede esquemática de integração curricular proposta por Beane. Apesar da ausência de um projeto de gestão pedagógica para a concretização da perspectiva integrada em nosso contexto, as formas de criação das cenas teatrais pelo método proposto por Boal podem estabelecer possibilidades educativas de integração dos temas trabalhados na disciplina de Educação Ambiental às vivências cotidianas dos estudantes. Estes, ao mesmo tempo, experimentam o processo democrático de resolução de problemas, conforme preconizado por Beane (2003) em relação à integração como concepção curricular.

Em busca da compreensão do papel da disciplina Arte na formação de futuros técnicos em Controle Ambiental, considerando a definição de Santomé (1998, p. 55) para a disciplina, que corresponde a “uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão”, é que investigo as potencialidades de trabalho a partir do Teatro do Oprimido.

A busca de articulação com os temas e conteúdos trabalhados na disciplina de Educação Ambiental foi a forma que encontrei para relacionar as práticas de teatro nas aulas de Arte com o eixo integrador dos dois primeiros módulos da Matriz Curricular do curso: educação ambiental (Anexo B). Na prática, não há a definição de um tema para que seja organizado o trabalho pedagógico de cada disciplina, sobretudo pela ausência da gestão do trabalho pedagógico na coletividade em nossa escola.

No entanto, reforço que não defendo esse arranjo que busca a articulação com o plano de curso de forma individualizada. Por esse motivo é que esta pesquisa se desenvolve enquanto percurso investigativo que não se encerra em si. Nesse sentido, é importante salientar que, enquanto uma pesquisa-ação, esta pesquisa deve reverberar não apenas na minha prática em sala de aula, mas, especialmente, na busca por articulação de um trabalho pedagógico coletivo na nossa escola e que organize nossa prática pelos princípios da integração a que me refiro no

primeiro capítulo desta dissertação.

Através da constatação de que uma reformulação do meu trabalho pedagógico se faz necessária é que me engajo na busca por novas estratégias de intervenção na organização do trabalho pedagógico do nosso grupo.

O trabalho com o Teatro do Oprimido em nossa sala de aula me nutriu de esperança, de que é possível transformar a realidade. O relato de nº 8 do nosso diário de bordo coletivo apresenta trechos que destacam: “somos uma comunidade de aprendizado” e “mesmo que não concordamos com a opinião do outro, que possamos ouvir e confiar no que os outros fazem” (DB, p. 6). Esses trechos favorecem a leitura de que os jogos desenvolvidos podem promover um maior entrosamento entre o grupo e o diálogo entre eles. Além disso, os estudantes passaram a trocar experiências de vida e puderam construir um clima de confiança em manifestar suas dificuldades e discutir sobre elas, ao mesmo tempo em que se iniciou o processo de busca por soluções de problemas presentes na vida dos estudantes.

Ouso afirmar que, a partir de algumas de nossas experiências de teatro, emergiu em nossa sala de aula a possibilidade de se romper com o silêncio, e, em certas situações, essas experiências concretizaram-se diretamente em forma de ação transformadora das nossas realidades, dentro e fora da sala de aula. O próprio título deste capítulo apresenta a busca por um tempo-espaço aberto para nossa sala de aula. Aberto, sem restringir o espaço de aula às quatro paredes da sala de aula, aberto às histórias de vidas e lutas sociais dos estudantes, aberto às possibilidades de reorganização do planejamento no instante da aula, aberto no sentido de ser construído no momento da aula, de acordo com a intervenção dos estudantes.

Mas só aberto não basta. Ao longo deste trabalho de pesquisa-ação, cada vez mais se mostra necessário a busca por uma sala de aula de Arte enquanto espaço-tempo integrado: à comunidade, ao Projeto Integrador e ao currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de refletir sobre as práticas desenvolvidas nas aulas de Arte do Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA do CED Irmã Regina, a partir dos relatos dos diários de bordo das três primeiras turmas do curso, conduziu-me à necessidade de olhar para além da sala de aula.

Ao longo deste percurso investigativo, a pesquisadora e a professora foram se formando. Nesse caminho, o empoderamento de que nós, professores da Educação Básica, podemos atuar no campo da pesquisa e que essa tarefa é parte da atividade docente torna-se importante para a busca de superação das perspectivas limitadas à mera reprodução de conteúdos, de relações de poder e de procedimentos. Em tempos de instabilidade da democracia e de perda de direitos em diversas áreas, essas relações contribuem para o avanço do desmonte e precarização da escola pública.

A análise do processo de implementação do curso técnico e do PIL na nossa escola, apresentada no primeiro capítulo desta dissertação, destacou aspectos referentes à integração curricular por meio do desvelamento da dualidade, que marca essa modalidade de ensino ao longo da história do país. A compreensão de que tanto a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, quanto a dualidade entre formação técnica e propedêutica (que estão presentes nas mais variadas modalidades de educação, do Ensino Fundamental à Educação Superior) estão articuladas às orientações político-ideológicas de projetos de sociedade opressora das classes trabalhadoras. Tal compreensão é muito importante para o enfrentamento dos problemas educacionais em tempos de “escola sem partido” e PEC 241.

Nesse sentido, a reflexão sobre as dificuldades que encontramos para desenvolver a integração curricular de forma eficiente na nossa escola revela indícios de que tais problemas demandam formação continuada docente do nosso grupo e articulação de espaços coletivos de gestão pedagógica.

Ao longo da presente pesquisa, fui percebendo que nossas práticas em sala de aula não estavam alheias aos problemas de integração do nosso curso. Se no momento em que iniciei a presente pesquisa eu achava que a vinculação das nossas práticas em um projeto de pesquisa, em nível de mestrado, poderiam conduzir à valorização da disciplina por todos os participantes do curso, ao final deste processo passo a olhar para a realização do mestrado enquanto mais um momento de formação profissional, que constitui o meu fazer docente em constante construção-reflexão-reconstrução.

Reconstruir minha prática envolveu reflexão sobre o papel da disciplina Arte no nosso

contexto. A ampliação dos estudos sobre o Teatro do Oprimido e do conceito de educação estética, presentes no segundo capítulo deste trabalho, provocaram-me reflexões sobre nossas práticas, sobretudo no viés da *práxis* pedagógica, a qual se revelou como aporte valioso para o planejamento de atividades pedagógicas integradas à formação profissional.

Refletir sobre o Teatro do Oprimido me conduziu a olhar no espelho e a questionar a organização dos espaços materiais e não materiais de docência. Provocou-me reflexões sobre as dualidades da minha prática docente e instigou o desejo de, cada vez mais, romper com a divisão entre a professora que sabe e os estudantes que não sabem, entre as carteiras com cadernos individuais e o quadro branco para cópia de textos definidos pelo modelo do controle remoto da qualidade de ensino, além de outros temas trabalhados em sala e na nossa vida.

Aprofundar o conceito de educação estética me conduziu a repensar o papel do jogo em sala de aula e a valorizar o potencial ético dessa atividade. Mais que isso, recorda-me da importância da afetividade, do encantamento e da amorosidade presente em nossa sala de aula e que muito me fazem falta nesse momento em que me afastei da atividade docente para dedicar-me à escrita.

Pensar a educação estética e o Teatro do Oprimido no contexto da Educação Profissional pode ampliar a concepção de âmbito formativo nessa modalidade de ensino, especialmente por trazer os aspectos políticos, afetivos e sociais que compõem a realidade para a construção do currículo. No entanto, é importante que as atividades pedagógicas se concebam de forma articulada ao desenvolvimento do itinerário formativo dos estudantes.

O trabalho de sistematização das nossas práticas a partir da análise do diário de bordo mostrou-se árduo por vezes, revelando certa dificuldade pessoal em assumir a postura de escuta sensível. Entender que a escuta é, muitas vezes, mais importante do que a fala no trabalho docente é uma aprendizagem que destaco deste processo de pesquisa.

A sistematização do nosso trabalho pedagógico foi realizada ao longo do trabalho de pesquisa, a qual me conduziu à estruturação do planejamento das atividades de teatro em três etapas. A análise dos diários ressaltou dados que contribuíram para reformulação de algumas práticas em cada uma dessas etapas.

Na primeira etapa, dedicada ao conhecimento e exploração do corpo e do espaço da sala de aula, percebi que o espaço pareceu ter sido muito mais profundamente trabalhado do que o corpo dos participantes. Nos relatos, há muito mais referências ao espaço do que às questões relacionadas com o corpo. Logo, é necessário que os jogos e exercícios pensados para essa primeira etapa se vinculem mais ao desenvolvimento expressivo e corporal dos estudantes, pois favorecem a ampliação das possibilidades expressivas a serem empreendidas na segunda etapa.

Na segunda etapa, pudemos explorar jogos que articularam as experiências de vida dos estudantes aos conteúdos de arte. Os jogos de imagem exploram sobretudo temas que perpassam o processo formativo em sala de aula. Os relatos das aulas da segunda etapa apresentaram a percepção de que os temas trabalhados nos jogos podem provocar novas posturas diante da vida. No entanto, é necessário que possamos avançar na articulação entre as temáticas da área da ciência para que a terceira etapa se vincule mais fortemente com a formação profissional dos estudantes na área de Controle Ambiental.

Os desafios relativos ao curto período de formação da disciplina Arte no currículo do nosso curso interferiram bastante nas práticas desenvolvidas na terceira etapa. O entendimento docente de que a vinculação com aspectos da vida dos estudantes bastaria para a efetivação da integração da disciplina ao percurso formativo precisa ser revisto, pois há a necessidade de aproximar nossas práticas às temáticas da área de Controle Ambiental. Desse modo, as atividades desenvolvidas nas duas primeiras etapas precisam conduzir mais objetivamente à realização da cena da terceira etapa, direcionando-a à ação criativa cênica, que pode superar as paredes da sala de Arte e se integrar aos eventos integradores.

Se por um lado foi possível observar a presença de diversos conceitos e temas relacionados à linguagem artística e às questões afetivas, políticas e sociais, indicando a articulação das nossas aulas com aspectos da vida e comunidade dos estudantes, por outro, a ausência de temas e conceitos relacionados à área de Controle Ambiental indicam que a integração da disciplina ao currículo do curso precisa ser melhor apropriada, em especial no planejamento das atividades pedagógicas da disciplina.

Portanto, finalizo o processo de pesquisa do mestrado – mas não o processo de pesquisa docente – e busco me apropriar mais profundamente da perspectiva integradora proposta em nosso plano de curso e na noção de práxis pedagógica. Ao olhar para o processo formativo dos estudantes do Curso Técnico em Controle Ambiental da nossa escola, fui percebendo similaridades com o meu processo formativo profissional, também marcado por uma série de dualidades e exclusões. Esse processo formativo também é marcado por momentos importantes de colaboração e crescimento coletivo. E são esses avanços que nos fortalecem para continuar reconstruindo nossos fazeres docentes e discentes.

Uma estudante relata em nosso diário de bordo que nas aulas “podemos fazer coisas que antes não tínhamos o costume de fazer”. Essa é uma frase que representa o que sinto ao finalizar este processo de escrita e de formação acadêmica, já que pude vislumbrar uma prática docente mais consciente e engajada, interessada por outros espaços para além da sala de aula.

Olhar para a nossa sala de aula junto com os estudantes me conduziu a novos olhares.

Apreciar as belezas e feiuras do nosso processo e os fracassos e conquistas da nossa trajetória de formação são novas trajetórias formativas que busco e novas posturas para o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, vale refletir a partir do título desta dissertação, pois o caminho “do oprimido ao controle ambiental” pode provocar o questionamento acerca da palavra controle, no sentido mesmo de limitação, cerceamento e impossibilidades. Poderia ainda vir em forma de pergunta: Do Oprimido ao Controle Ambiental? E reforçar as limitações que surgiram nessa trajetória investigativa. No entanto, é importante focar nas possibilidades para enfrentar nossas dificuldades, que devem sim serem reveladas e avaliadas, mas para além disso, que devem ser transformadas.

Sigo alimentando a esperança de construir nossas práticas pedagógicas de forma integrada ao mundo do trabalho e da vida. Não me refiro aqui à esperança no sentido de esperar, mas na esperança freireana de “esperançar”, o que demanda a busca de intervenção nos espaços escolares e comunitários da escola.

_____. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 21 de setembro de 2012. Seção 1, p. 22, 2012.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 15 de janeiro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 01 jul. 2018.

CAIRES, Vanessa Guerra e OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Educação Profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2014**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARBONELL, Sonia. **Educação Estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Telos, 2012.

CARVALHO, O. F. **Educação e formação profissional**. Trabalho e tempo livre. Brasília: Plano, 2003.

CARRERA, Rafael M. Hernández; SOUZA, Rodrigo Matos de; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. A educação de adultos e a educação permanente como provocação para a formação no mundo do trabalho. In: ALVES, W. F.; MACHADO, M. M. (Eds.). **Educação, Trabalho e Saber: questões e repositões na interface entre formação e trabalho**. Campinas (São Paulo, Brasil): Editora Mercado e Letras, 2016.

CARVALHO, Olgamir F.; LACERDA, Gilberto. Dualismo versus congruência: diálogo entre o novo método brasileiro para a formação profissional e o modelo didático ESC (experiencial, científico e construtivista) In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAVATI, Verônica. **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**. 2013. 141f. Tese (Doutorado em Educação: currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9706> Acesso em: 22 jun. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis; HESS, Bernard Herman. Termos-chave para a crítica marxista. In: VILLAS BÔAS, Rafael Litvin; PEREIRA, Paola Masiero (Orgs.). **Cultura, arte e comunicação**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 109-159.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis; HESS, Bernard Herman; COSTA, Deane Maria; BASTOS, Manoel Dourado; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin; BORGES, Rayssa Aguiar. Estética e Educação do Campo: movimentos formativos na área de habilitação em linguagens da LEdoC. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em**

Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 179-212.

DEWEY, John. **Como pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Democracia e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. v. 3, p. 33-72.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Educação do Distrito Federal. Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis. **Plano de curso:** técnico Integrado em Controle Ambiental. Brasília: SEEDF 2014a.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica** – Educação Profissional e à Distância. Brasília, 2014b.

_____. **Construção do 1º EJA integrado do Distrito Federal:** encontros no CED Irmã Regina. Brasília: CEPROF – SEEDF, 2014d.

_____. **Orientações pedagógicas para a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 2014e.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica** – Pressupostos teóricos. Brasília, 2014f.

_____. **Caderno da Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 2014g

_____. **Projeto Político pedagógico do Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Régis.** Brasília, 2013.

ELLIOTT, John. **Reconstructing teacher education.** Londres: The Falmer Press, 1993.

FAGUNDES, Júlia Brito. **O ensino-aprendizagem de artes no contexto do Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA em uma escola do campo:** fortalecendo a integração. 2015. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania - EJA). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e educação popular. Organização, notas e supervisão das traduções Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. Indaiatuba, SP: Vila das Letras, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, v, 19, n. 1, p. 71-87, 2011.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 46, p. 235-254, jan-abr 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>. Acesso em: 01 jul. 2018.

_____. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GERHARDT, Márcia Lenir; CORRÊA, Ayrton Dutra. A arte na Educação Profissional e Tecnológica: um experienciar sensível no colégio técnico industrial. **Revista Travessias**, n. 1, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/2763/2159>. Acesso em: 01 jul. 2018.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Hacia uma pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC, 1990.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético-estética**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

KOUDELA, Ingrid. **Brecht: Um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Um vôo Brechtiano: teoria e prática da peça didática**. São Paulo, Perspectiva: FAPESP, 1992.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Alternativa, 2001.

Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31584548/LIBANEJO-Jose-Carlos-CAP-2-Uma-escola-para-novos->

tempos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1531110415&Signature=FLdtCCprYWOw6TDRBF3D%2B14%2BPU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DORGANIZACAO_E_GESTAO_DA_ESCOLA_Teoria_e.pdf. Acesso em 01 jun. 2018.

LIMA, Aline C. S.; MEDEIROS NETA, Olívia M. O ensino de História no Curso Técnico Integrado de Turismo – CEFETRN/IFRN – Campus Natal/Central (2005-2011). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 8, 2015a.

_____. As práticas pedagógicas no Ensino de História no contexto da formação do Técnico em Turismo do CEFET/RN ao IFRN (2005-2011). **Mneme - Revista de Humanidades**, Dossiê Ensino de História, Caicó, v. 16, n. 36, p. 77-112, jan./jul. 2015b.

LOPONTE, Luciana. Arte para a docência: estética e criação na forma docente. **Revista AAPE**, v. 21, n. 25, 2013.

LOPES BARBOSA, Diogo José de Moraes. Educação artística versus educação estética no ensino do teatro? **Revista Nupeart**, v. 17, p. 86-96, 2017.

MACHADO, Antonio. Proverbios y cantares. **Litoral: Revista de la poesia y el pensamiento**, n. 237, p. 126-128, 2004.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores 1959 (Coleção Educadores). Fernando de Azevedo [et al.]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

MELLO, Mônica Vianna de. **Improvisação por princípios**: análise de um curso/treinamento baseado em princípios específicos do trabalho do ator. 2011. 283f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em:
<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18115> Acesso em: 22 jun. 2018.

MENEGAT, Marildo. Da arte de nadar para o reino da liberdade. In: VILLAS BÔAS, Rafael Litvin; PEREIRA, Paola Masiero (Orgs.). **Cultura, arte e comunicação**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 15-36.

MORIN, Edgard; CIURANA, Emilio-Roger; MOTA, Raúl. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEREIRA, M. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, América do Norte, n. 18, p. 111-123, dez. 2011.

PÉREZ GOMEZ, Angel. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PERÉZ GOMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a. p. 13-26.

_____. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PERÉZ GOMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998b. p. 99-115.

_____. A função e a formação do professor/a para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GOMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998c. p. 353-380.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 19-63.

REIS, Luís Augusto da Veiga Pessoa. E AÍ, GIROU? Uma experiência em Pedagogia do Teatro inspirada pelo brinquedo popular do pião. **Rascunhos Uberlândia**, v. 1, n. 2, p. 169-180, jul/dez. 2014.

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/28699>. Acesso em: 22 jun. 2018.

REIS, Renato Hilário. **A constituição do ser político, epistemológico e amoroso na Educação de Jovens e Adultos**. 2000. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RESES, Erlando da Silva; SILVA, Reinouds Lima. Interfaces da integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e o mundo do trabalho. In: RESES, E. S.; SALES, M. C.; PEREIRA, M. L. P. **Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: políticas e experiências da integração à educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

RIBEIRO, José Mauro. **Assim no teatro como na vida: experiência estética, leitura de mundo e educação cidadã**. 2011. 147f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro e Escola de Dança. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RUIZ, Flora Alves. **O encantamento do ensino de artes por meio de projetos no IF Baiano Campus Teixeira de Freitas**. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15466> Acesso em: 22 jun. 2018.

RUSSCZYK, Jaqueline e LESEUX, Deonilce Lourdes. A inclusão da disciplina de Artes no curso de Eletromecânica do Instituto Federal de Santa Catarina. **Revista EJA em debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2, jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA> Acesso em: 21 mai. 2018.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Trad. Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: Sacristán, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a. p. 119-148.

_____. Âmbitos do plano. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998b. p. 233-294.

SALES, Márcia Castilho de. A oferta da Educação Profissional integrada à EJA: é possível integrar? In: RESES, E. S.; SALES, M. C.; PEREIRA, M. L. P. **Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: políticas e experiências da integração à educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

SALES, M. C.; MEDEIROS, T. A. A.; FAGUNDES, J. B. **O currículo na educação profissional integrado à educação de jovens e adultos: do idealizado ao praticado**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 4., 2018, Braga. **Anais...** BRAGA, Portugal: UNEB/UFSC/UNIV. MINHO, 2018. No prelo.

SAMPAIO, Guilherme Augusto. **Caderno verde: uma reflexão sobre o uso do registro escrito, coletivo e rotativo, como catalisador da aprendizagem e como instrumento de avaliação**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) - Instituto de Artes. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

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

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992a.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992b.

SILVA, Antônio Adailton. **A literatura no Ensino Médio em Araguaína - TO: uma experiência de ensino na perspectiva do letramento literário**. 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

SILVEIRA, Z. S. **Contradições entre Capital e Trabalho: Concepções de Educação Tecnológica na Reforma do Ensino Médio e Técnico**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

SILVEIRA, Dimitri Assis; RÊSES, Erlando da Silva; PEREIRA, Maria Luiza Pinho. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: análise crítica do Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: Editora Paralelo 15, 2017.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero. O ensino do teatro na escola pública**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3. Ed. Madrid: Morata, 1984.

_____. **La investigación como base de la enseñanza**. 2. Ed. Madrid: Morata, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 117-118.

APÊNDICE A - Questionário 1

Perfil dos estudantes das três primeiras turmas do Curso Técnico em Controle Ambiental do CED Irmã Regina.

(transcrição do questionário aplicado via *google forms*)

Esse questionário tem como objetivo conhecer aspectos relacionados ao perfil dos estudantes matriculados nas três primeiras turmas do curso com vistas a levantamento de dados para a pesquisa de mestrado profissional intitulada O teatro do oprimido no contexto da Educação Profissional: o ensino-aprendizagem de Arte no contexto do Curso Técnico em Controle Ambiental do CED Irmã Regina. Ao final desse questionário, é apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que serve para autorizar o uso desses dados na referida pesquisa.

1. Nome completo
2. Idade
3. Sexo
4. Endereço
5. Característica da moradia (urbana ou rural)
6. Como você se identifica em relação a sua cor de pele?
7. Qual a sua religião?
8. Tem filhos? Quantos?
9. Estado civil
10. Possui computador em casa ou no trabalho?
11. Trabalha?
12. Se a resposta anterior foi sim, escreva abaixo sua profissão/atuação
13. Tipo de contratação trabalhista
14. Sente-se valorizado pelo seu empregador?
15. Começou a trabalhar com quantos anos?
16. Se está trabalhando, qual a sua renda salarial?
17. Se você é casado, seu cônjuge também trabalha?
18. Se você é solteiro (a) e mora com seus pais, qual a renda salarial da sua família?
19. Se é solteiro (a), é você que sustenta a sua família?
20. Qual a renda salarial da sua família (soma de todos os que recebem salário)
21. Qual o seu principal interesse ao buscar a formação em um curso técnico em Controle Ambiental?
22. Grau de instrução no ato da matrícula no curso
23. Descreva a sua formação
24. Há quanto tempo você não estudava?
25. Porque você voltou a estudar?
26. Qual a maior dificuldade que você enfrenta para estudar?
27. Como você ficou sabendo do curso técnico do CED Irmã Regina?
28. Seu interesse pelo curso tem relação com seu trabalho atual?
29. Você pretende atuar como técnico em Controle Ambiental após a conclusão do curso?
30. Qual o seu maior sonho?

[sessão 2] TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁴²

⁴² A assinatura do TECLE foi realizada junto ao primeiro questionário via google forms. Essa é a transcrição do modelo apresentado aos estudantes.

O TCLE é um documento que informa e esclarece o sujeito da pesquisa de maneira que ele possa tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos sobre a sua participação em um projeto de pesquisa.

Apresentação do Projeto:

1. **JUSTIFICATIVA:** O Projeto de Intervenção Local (PIL) intitulado O ensino-aprendizagem de arte no contexto do Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA em uma Escola do Campo: fortalecendo a integração foi resultado da formação que realizei no III Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA, ofertado pela FE-UnB em 2014/2015. O PIL teve como objetivo desenvolver um processo de construção/reconstrução de práticas pedagógicas nas aulas de Arte que favoreçam uma formação integral e emancipadora no Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à Educação de Jovens e Adultos no CED Irmã Regina. Desse modo, o PIL fez parte de nossas práticas nas aulas de Arte.

2. **OBJETIVO:** Analisar de forma dialógica a proposta de intervenção pedagógica do PIL junto às três primeiras turmas do Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA, inaugurado no segundo semestre de 2015 na escola CED Irmã Regina.

3. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Discutir a proposta desenvolvida no PIL, seus objetivos e resultados;

Analisar a opinião dos estudantes em relação ao PIL;

Propor novas intervenções a partir da pesquisa.

4. **PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS:**

Para a realização da pesquisa serão realizadas entrevistas individuais com alguns estudantes, e também serão realizadas rodas de conversa com cada turma, tais encontros serão gravados em áudio e vídeo para posterior análise da pesquisadora. Serão ainda realizados questionários para levantamento de dados documentais. Além disso, o Diário de Bordo e as atividades realizadas ao longo das aulas de Arte também servirão de material de análise. Por fim, esclareço que os registros em vídeo e fotografia que foram realizados ao longo das aulas de Arte também servirão de material de análise.

5. **ESCLARECIMENTOS DADOS PELA PESQUISADORA:**

Esclareço que nenhum relato, seja em registro escrito, áudio ou vídeo será apresentado com a respectiva identificação do estudante.

6. **GARANTIAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA:**

Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas;

Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo;

Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

7. **DADOS DA PESQUISADORA:**

Júlia Brito Fagundes. TELEFONE: (61)999458401

E-MAIL: jufagundess@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

() Declaro ter entendido o que me foi explicado e consinto em participar da presente pesquisa.

() Não concordo em participar da presente pesquisa.

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

() Autorizo o uso da minha imagem e voz para fins de demonstração de trabalho em contextos acadêmicos, tais como qualificação, defesa, Congressos, Simpósios e etc.

() Não autorizo o uso de minha imagem e voz sob quaisquer circunstâncias.

APÊNDICE B– Cronograma Semanal do PIL

Cronograma semanal de intervenção - PIL	
Agosto	
1	Aula inaugural e coordenação Pedagógica
2	Apresentação da proposta e debate coletivo sobre as ações
3	Apresentação da metodologia do Porta-fólio e atividade diagnóstica "quem sou eu?"
4	Apresentação da metodologia do diário de bordo e atividade diagnóstica "quais as minhas expectativas?"
Setembro	
1	Aulas práticas de teatro – jogos introdutórios ao Teatro do Oprimido (TO)
2	Introdução ao Teatro Imagem
3	Semana da EJA
4	Jogos de Teatro-Imagem relacionados ao projeto desenvolvido nas aulas de Educação Ambiental
Outubro	
1	Jogos de Teatro Imagem relacionados ao projeto desenvolvido nas aulas de Educação Ambiental
2	Avaliação coletiva das vivências com o Teatro-Imagem
3	Jogos introdutórios ao Teatro-fórum
4	Exercícios de Teatro-fórum
Novembro	
1	Exercícios de Teatro-fórum
2	Avaliação coletiva das vivências com o Teatro-fórum
3	Introdução ao Teatro Invisível
4	Exercícios de Teatro Invisível
Dezembro	
1	Trabalho final em grupo de teatro invisível - intervenção no espaço escolar
2	Avaliação coletiva das vivências com análise do diário de bordo e dos porta-fólios

APÊNDICE C – Quadro Analítico – Diário de Bordo

Quadro criado a partir da provocação: o que há em comum nos relatos? Quais os temas mais recorrentes?

DIÁRIO DE BORDO DOS ESTUDANTES:

Relato nº	Estético	Ético	Afetivo
1	“vi e aprendi que para se ter aula não precisa uma sala arrumadinha”	“basta ter uma mente fértil e bastante vontade de aprendizagem”	“Senti a pessoa mais feliz”; “aula linda e maravilhosa”
2	“Aproveitando o espaço e tudo o que há nele”; “podemos ser quem nós somos, mas com <u>jeitos modernos e diferentes</u> ”	“sabendo seus direitos e deveres e respeitando sempre o espaço do colega”; “isso nos faz ser pessoas mais iguais e sem preconceito”	“com aquilo que nos proporciona de melhor para nosso dia-a-dia”
3	“concentração”; “Com essa experiência vou tentar me concentrar mais”	Sem registro	“ <u>me senti muito decepcionada por não conseguir me concentrar como eu esperava</u> ”; “foi uma aula que não imaginava que fosse ter”; “apesar da minha dificuldade de me concentrar, a aula foi divinamente legal”
4	“Estamos aprendendo a nos concentrar”; “aula diferente”; “eles acabam prestando atenção”; “ <u>ficamos sem foco</u> ”	“nos preocupamos muito com o horário da saída do ônibus”; “No fim, culpamos o motorista que nem sabia que estávamos falando dele”; “agimos assim por causa das outras turmas”; “Na próxima aula vamos discutir isso de novo”	“a professora tem uma paciência”; “ <u>não é muito fácil</u> ”; “ela procura interagir muito com os alunos”; “no começo eles (os estudantes) reclamam, mas depois acham boa”; “ <u>deixei a professora decepcionada</u> ”
5	“Aula de artes é importante para o nosso crescimento”; “concentração”; “trabalho em grupo”; “aula produtiva”	“aprendemos a nos respeitar”; “devemos aproveitar o máximo nossa aula”; <u>ninguém se manifestou para rebater com ela (professora Júlia)</u>	“ <u>a professora não estava muito bem com nossa atitude</u> ”; “a professora queria mexer com o sentimentos de todos e mexeu sim”; “foi muito bom”; “sentimentos e amizade”
6	“apresentamos uma peça, só que foi falando”; “papel”	“falta de aula quando ônibus deixa um de nós para trás”	“aula foi muito divertida”; “foi uma peça engraçada”; “curtimos muito”
7 (saída de campo)	“aula foi bastante produtiva”; “vimos e ouvimos a explicação de cada professor que falou sobre a natureza”	Sem registro	“quando todos nós estamos juntos, professores e alunos como se fosse uma grande família”; “se divertiram tanto os professores com os alunos”; “estávamos todos descontraídos”
8	“iremos estudar nesse semestre o Teatro do Oprimido”; “Para fazer teatro não precisa, necessariamente, de um diretor, um texto, basta ter um ator e plateia”; “não podemos fazer teatro sem plateia”; “Somos uma comunidade de aprendizado”	“ser livres e tirar um pouco desse moralismo, parar de sermos preconceituosos”; “Somos uma comunidade de aprendizado”; “mesmo que não concordamos com a opinião do outro, que possamos ouvir e confiar no que os outros fazem”	“eu adorei a aula e me senti feliz por saber que vou poder ser livre nas próximas aulas”
9	“se corrigem e criticam sem ofender o outro”; “sua aula faz com que todos se interajam de uma maneira divertida”	“consegui amadurecer a turma em tão pouco tempo”; “é lindo isso do ser humano enxergar e reconhecer seus erros, isso não é só importante para a aula, mas como para a vida também”; “mas sempre com um propósito sério e de muita importância”	“sempre tão meiga, atenciosa, espontânea e alegre contagia a todos”; “ <u>Essa aula estava meio para baixo. Um clima de cansaço que contagiou toda a sala</u> ”; “fico muito feliz”; “gosto muito de todas as ideias de aula que você sempre propõe”
10	“diário de bordo, atividades práticas, etc.”	“não são pessoas de fora que vão nos ajudar, mas sim nós mesmos”; “para nós zelarmos por nossa comunidade”	“brincamos e voltamos ao assunto”; “não tenho medo de errar porque sei que vou ter novas oportunidades, não tenho medo de cair, porque

			posso me levantar, bater a poeira e tentar de novo, quero conseguir tudo pelo meu próprio esforço”
11	“exercício”; “formato de arena”	“debate sobre”	“imensa desordem”; “com muito louvor”
12	“formato de arena”; “Teatro dos Oprimidos”; “opressão de vários tipos, em especial de classes”; “performance”; “representações dos lugares”; “mostrando que até uma cadeira pode não ser apenas uma cadeira, mas uma forma de impor moral e poder”	“moral e poder”	Sem registro
13	“dinâmica das cadeiras”; “montagens”; “nós fizemos não como se fôssemos apenas a plateia, nós atuamos”; “inferimos e interferimos nos 3 atos”; “atores”	“Nós fizemos como verdadeiros participantes, como se fizessemos parte”; “mostrou que a gente não precisa ficar sendo só plateia, e que podemos atuar e participar na nossa vida, no nosso cotidiano”	“eu achei isso bom”
14	“ <u>na nossa aula que nós tivemos, não lembro de muita coisa</u> ”	(texto praticamente ininteligível) OBS: o estudante evadiu do curso	(texto praticamente ininteligível) OBS: o estudante evadiu do curso
15	“aula prática”; “apresentação de peças”; “opressão”	Sem registro	“quero agradecer primeiro a professora, depois meus colegas de turma”
16 (Evento Descoberto coberto)	“evento ambiental”; “preservação de nascentes, lagos e ribeirões”	“com várias práticas e entidades de grande responsabilidade”	“Um evento bem produtivo e bacana”
17	“ <u>pudemos nos expressar através de uma peça teatral</u> ”; “elaboramos uma cena”; “as aulas de forma geral foram muito produtivas”; “aprendemos a interagir uns com os outros e anos expressar”	“conhecer nossos colegas e saber que temos limites e que temos que respeitar o limite do outro. Aprendemos que cada pessoa tem uma forma de interpretar uma cena ou um acontecimento e temos que ouvir a opinião de todos”	“ <u>é difícil me expressar</u> ”; “em meio a tanta alegria e descontração”; “adorei as aulas”
18	“dinâmica contextual e representativa na forma visual”; “cenário representando um tribunal”; “oprimido e seus opressores”; “como plateia, cada assistente reage de forma diferente, condenando ou absolvendo”; “descobrir uma nova maneira de ver ao seu redor, avaliando cada gesto, cada cena”; “diário aberto”	“ter consciência que vale mostrar sua própria identidade”; “tenho que ser entendido que tenho senso crítico e opinião própria”; “na vida ou no teatro, nem tudo o que se representa tem o mesmo entendimento”	Sem registro
19	“tivemos liberdade de imaginar”; “Na sala de aula, podemos nos expressar, criar, podemos usar nossa emoção”; “ <u>acho arte uma coisa tão bela, como o teatro, a dança, as músicas</u> ” “E a arte é você colocar algo de dentro para fora” (cont.) “ainda não tivemos esses momentos em sala de aula”	Sem registro	“tivemos momentos legais”
20	“Na última aula percebemos o quanto é importante dar atenção para as aulas”	Sem registro	“No começo da aula estava <u>desanimada</u> ”; “mas agora posso afirmar que estou animada com as aulas”

21	“Nós temos que saber definir um começo para a cena e um fim de uma cena” ; “precisamos expressar mais” ; “sabendo se colocar cada um na sua posição de cena”	Sem registro	Sem registro
22	“mostrou a realidade de muitos alunos e professores” ; “ <u>sei que estou aqui para aprender, mas não me atrevo a fazer</u> ”	Sem registro	“suas aulas são todas boas” ; “ <u>Muitas coisas que acontecem em sua aula eu não gosto, eu não me sinto bem, como apresentar um pequeno trecho de nossos problemas como os alunos fazem, eu tenho vergonha, não tenho coragem</u> ” ; “ <u>hoje me atrevo a falar algumas coisa, mas com o coração na mão, sofro com isso, mas para colocar no papel é dose</u> ” ; “adoro teatro”
23	“ <u>A apresentação do outro grupo teve mais êxito</u> ”	“quanto ao ônibus melhorou muito. Está mais pontual e não houve mas problemas com alunos. Melhorou muito o diálogo entre motorista e alunos”	“ <u>no momento houve um pouco de nervosismo</u> ” ; “gostei muito da apresentação do outro grupo também”
24	“ <u>na aula de arte eu não aprendi nada exatamente por ter nada escrito no caderno</u> ”	Sem registro	“ <u>minhas mil desculpas</u> ” ; “ <u>quando chegamos na sala de aula estamos muito cansados</u> ”
25	“Aprendi a ouvir e ser ouvido” ; “as expressões corporais dizem muito”	“ <u>basta indagar a cada um para descobrir que muitos ainda não sabem a que veio, o que veio buscar no curso</u> ”	“ <u>estou me esforçando bastante para cumprir todas as metas</u> ” ; “ <u>devo admitir que esperava mais técnicas</u> ”
26	“ <u>aprendi sim, muitas coisas</u> ”	Sem registro	“Me diverti também, e sem contar que a professora é muito gente boa”
	Conteúdos específicos	valores	afeto
Total de registros:	68	29	50

ANEXO A – Projeto FAP-DF: A construção de um espaço de autoformação: o gerenciamento de saberes em rede

Projeto	
1. Plano de Trabalho:	
Edital:	Edital 10/2015 - Seleção Pública de Projetos de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica para Docentes das Escolas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica do DF
Título:	A construção de um espaço de autoformação: o gerenciamento de saberes em rede
Protocolo:	7502.43.38940.16112015
Coordenador:	Júlia Brito Fagundes
E-mail:	jufagundess@gmail.com
Faixa de Valor:	Única (R\$ 1,00 à R\$ 60.000,00)
Área de Conhecimento 1:	Ciências Humanas » Educação » Tópicos Específicos de Educação » Ensino Profissionalizante
Área de Conhecimento 2:	Ciências Humanas » Educação » Tópicos Específicos de Educação » Educação de Adultos
Área de Conhecimento 3:	Ciências Humanas » Educação » Tópicos Específicos de Educação » Educação Rural
Tema de interesse:	--
Grupo de Pesquisa/CNPq:	
Instituição Executora:	SEEDF - Secretaria de Estado de Educação
Unidade Executora:	[Distrito Federal/DF] Sede Principal
Início Previsto:	24/11/2015
Duração:	12 Meses
Cotação da Moeda Estrangeira:	R\$ 0,00
1.1. Arquivos: <u>Download Arquivos</u>	
Nome	Tipo
autorização escola.pdf	Declaração assinada pelo Diretor da Escola, com especificação do vínculo institucional do Coordenador
termo de aceite.pdf	Termo de aceite do Tutor
formulário - A construção de um espaço de autoformação.pdf	FOMULÁRIO DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA - 10/2015
Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Júlia Brito Fagundes...)	Curriculo Lattes
RG-Júlia	Identidade ou Registro Nacional de Estrangeiro
ComprovantedelInscriçãonoCPFJulia	CPF
declaração	Declaração de endereço de residência no DF, conforme modelo disponível no SIGFAPDF, datado e assinado
Documentos Atuais:	
Estes são os documentos atuais que estão vinculados ao cadastro do pesquisador. Atenção: Estes documentos não são necessariamente os que foram submetidos no tempo da proposta.	

Nome	
4.CPF.pdf	CPF (Documento Pessoal)
3.RG.pdf	Identidade ou Registro Nacional de Estrangeiro (Documento Pessoal)
declaração.pdf	Declaração de endereço de residência no DF, conforme modelo disponível no SIGFAPDF, datado e assinado (Documento Pessoal)

Arquivos Sem Modelo:

Nome

2. Plano de Apresentação:

2.1. Resumo da Proposta de Projeto:

Este projeto propõe a construção e o gerenciamento do conhecimento em rede, apoiando-se no desenvolvimento de um software para a gestão do itinerário formativo dos alunos, bem como possibilitar a interlocução com parcerias nessa região, na perspectiva de uma intervenção comunitária e atuação profissional.

A gestão do conhecimento em rede seria baseada na concepção das “Árvores do Conhecimento” de Pierre Levy e Michel Authier. As árvores de Conhecimentos são um método informatizado para a gestão global das competências nos estabelecimentos de ensino, nas empresas, nos centros de emprego, nas coletividades locais e nas associações. Hoje em dia ela é experimentada em diferentes campos na Europa e particularmente na França, em grandes empresas como a EDF (Cia de Eletricidade da França) e a PSA (Peugeot e Citroen), em médias empresas, em universidades, em escolas de comércio, em coletividades locais (municípios, região Poitou-Charentes), em conjuntos habitacionais de aluguel moderado etc. Graças a esta abordagem, cada membro de uma comunidade pode fazer reconhecer a diversidade de suas competências, mesmo aquelas que não são validadas por sistemas escolares e universidades clássicas. Crescendo a partir das auto-descrições dos indivíduos, uma árvore de conhecimentos torna visível a multiplicidade organizada das competências disponíveis em uma comunidade.

PRINCIPAIS OBJETIVOS E HIPÓTESES:

Com a implantação do Curso Técnico em Controle Ambiental no CED Irmã Regina, integrado a Educação de Jovens e Adultos, no período noturno, a possibilidade de utilizar a proposta de construção das árvores do conhecimento poderá possibilitar o gerenciamento individual, em grupos e por aproximações de interesses dos saberes dos estudantes e setores produtivos da região. Isso irá permitir a construção cooperativa de um sistema comum de reconhecimento de saberes, partindo de um sistema permanente de autoavaliação de saberes pelos estudantes.

Temos como estratégia o desenvolvimento na região do Rodeador de uma comunicação/integração entre os saberes, demandas e atividades, a partir da comunidade mapeada/cadastrada no software, permitindo assim o desenvolvimento de um sistema de comunicação e gerenciamento das árvores do conhecimento. Portanto, todos ganham com a implantação dessa ferramenta virtual: O estudante que desenvolve/constrói seu itinerário formativo durante o curso técnico, numa perspectiva coletiva e solidária; O docente e equipe que monitora e produz relações e estratégias objetivando fomentar a rede; A Instituição que promove a interação entre a comunidade e os saberes desenvolvidos no curso, estimulando, engajando e favorecendo o desenvolvimento local; A comunidade, que se aproxima e atua como protagonista, numa relação harmoniosa entre seus objetivos (demandas profissionais) e o que o curso técnico pode oferecer. Nesse sentido, essa proposta vai incentivar o protagonismo dos nossos alunos e a possibilidade de constituição de pequenos negócios, promovendo a autogestão e a organização em pequenos agrupamentos em torno da economia solidária.

Além do software de gestão de conhecimentos, que permite a configuração pelo estudante do seu perfil, a utilização do Portfólio, EaD webfólio e portfólio virtual para proporcionar a constituição de sua história de vida e a introdução ao princípio de autoformação.

Inicialmente, o projeto objetiva atender a 1ª turma do Curso que entrou em agosto/2015. No processo e a partir de avaliações, poderemos ampliar a proposta para as demais turmas iniciantes, a partir do 1º semestre de 2016.

O CED Irmã Regina é pioneiro na oferta de curso técnico integrado à EJA na modalidade presencial no Distrito Federal, tendo inaugurado o curso Técnico em Controle Ambiental de forma integrada à modalidade EJA em agosto do corrente ano de 2105. Desse modo, alguns dos grandes desafios da escola são questões como: adequação da infraestrutura; elevação dos índices de excelência educacional por meio da pesquisa e inovação; inserção dos estudantes no mundo digital e contenção da evasão escolar diante do tempo dilatado da Educação Profissional. O presente projeto busca também enfrentar essas questões de caráter mais pedagógico.

A proposta apresenta uma sequência de implantação, atendendo as três categorias da proposta: autoformação, mundo do trabalho e gestão de saberes.

• **Objetivo Geral:**
Promover a gestão de conhecimentos no âmbito virtual, que proporcione a gestão de saberes do coletivo

de alunos, professores e comunidade escolar do CED Irmã Regina, que atuam no Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à educação de jovens e adultos, como forma de combater a exclusão social, o desemprego e a evasão escolar.

- Objetivos específicos:**
1. Proporcionar aos alunos, professores e comunidade um sistema virtual de gestão de conhecimentos para o reconhecimento de saberes vinculado ao curso em formação;
 2. Promover o mapeamento de saberes necessários para a atuação do Técnico;
 3. Promover a articulação e parcerias entre os saberes dos alunos e a demanda dos produtores da região;
 4. Incentivar as práticas de autogestão e economia solidária;
 5. Permitir o automonitoramento para alunos e professores sobre o processo de formação no curso.
 6. Adquirir material bibliográfico para criação de um acervo bibliográfico específico para o curso Técnico em Controle Ambiental.

METODOLOGIA:

O processo de construção dessa estratégia será iniciado com a discussão envolvendo toda a equipe docente, gestores, representantes dos setores produtivos da região e alunos na adesão a proposta de gestão de saberes como projeto informático organizado em rede. A proposta de criação desse software, passa pela parceria com a UnB, envolvendo professores e alunos da Faculdade de Tecnologia, como possíveis desenvolvedores. Existe um software GINGO criado por Michel Althier da Universidade da França que é vendido mundialmente. Será com base nele que o software será desenvolvido, numa versão aberta e gratuita, com informáticos que serão selecionados para a tarefa. Como tarefa preliminar, a equipe do projeto irá desenvolver a parceria com especialistas da UnB para o desenvolvimento do software. Além desses especialistas, estaremos buscando parcerias nos CEPs que ofertam Cursos Técnicos na área de desenvolvimento de sistemas. A previsão é para começar a implantação do software o mais rápido possível. Até lá, estaremos utilizando o espaço virtual Plataforma Corais que é aberta e gratuita.

RESULTADOS

ESPERADOS:

As árvores do conhecimento são mais que um software ou um programa do computador. O conceito delas é mais amplo, pois compreende a expressão dinâmica da gestão de saberes, conhecimentos e competências de um coletivo em um espaço de aprendizagem. Portanto, permite que através do mapa dinâmico, se torne visíveis e em tempo real, os percursos de aprendizagens e experiências do coletivo de estudantes e participantes desse coletivo, valorizando singularidades e as expressões dos sujeitos nas suas diferenças. Basendo-se nesse propósito, será possível desenvolver uma formação técnica para além dos muros da escola, envolvendo o coletivo no seu percurso de aprendizagem, permitindo que os saberes de estudantes e professores possam ser compartilhados e estabelecidos na práxis e na sua região, possibilitando uma atuação profissional consciente, consistente e localizada.

PRODUTOS

E

IMPACTOS

ESPERADOS:

Nossa perspectiva é que com essa experiência que será desenvolvida na nossa instituição, possamos estender o uso do software para todas as escolas técnicas que porventura quiserem utilizar e aplicar o nosso projeto de gestão de conhecimento em rede. Além de possibilitar a gestão dos percursos de aprendizagens e experiências do coletivo, ele pode combater as práticas individualistas e a acumulação de bens materiais e simbólicos. É possível a continuidade do grupo de estudante no ambiente virtual, mesmo tendo terminado o curso, pois permite que o estudante, agora profissional, continue se aperfeiçoando e ampliando seus contatos.

2.2. Palavras-chave:

Educação Profissional, Economia Solidária, Educação do Campo, autogestão, árvore do conhecimento, saberes em rede

2.3. Síntese do Projeto:

Este projeto propõe a construção e o gerenciamento do conhecimento em rede, apoiando-se no desenvolvimento de um software para a gestão do itinerário formativo dos alunos, bem como possibilitar a interlocução com parcerias nessa região, na perspectiva de uma intervenção comunitária e atuação profissional.

A gestão do conhecimento em rede seria baseada na concepção das “Árvores do Conhecimento” de Pierre Levy e Michel Authier. As árvores de Conhecimentos são um método informatizado para a gestão global das competências nos estabelecimentos de ensino, nas empresas, nos centros de emprego, nas coletividades locais e nas associações. Hoje em dia ela é experimentada em diferentes campos na Europa e particularmente na França, em grandes empresas como a EDF (Cia de Eletricidade da França) e a PSA (Peugeot e Citroen), em médias empresas, em universidades, em escolas de comércio, em coletividades locais (municípios, região Poitou-Charentes), em conjuntos habitacionais de aluguel moderado etc. Graças a esta abordagem, cada membro de uma comunidade pode fazer reconhecer a diversidade de suas competências, mesmo aquelas que não são validadas por sistemas escolares e universidades clássicas.

Crescendo a partir das auto-descrições dos indivíduos, uma árvore de conhecimentos torna visível a multiplicidade organizada das competências disponíveis em uma comunidade.

3. Abrangência:

Estado Sigla	Estado	Município
DF	Distrito Federal	Brazlândia

4. Recursos:

4.1 Recursos Solicitados à FAPDF:

Elementos de Despesa	R\$
Diárias	0,00
Material de Consumo	0,00
Passagens	0,00
Outros Serviços de Terceiros	8.400,00
- Pessoa Física	8.400,00
- Pessoa Jurídica	0,00
Equipamentos e Material Permanente	17.800,00
Bolsas	33.600,00
Total	59.800,00

Valor total aprovado : **R\$ 59.800,00 - (Cinquenta e Nove Mil e Oitocentos Reais)**

5. Equipe:

5.1. Membros do Projeto:

Nome	Link Currículo <i>Lattes</i>	Instituição	Função
Júlia Brito Fagundes	http://lattes.cnpq.br/6877384110758164	SEDF	Coordenador(a)
Renato Hilário dos Reis	http://lattes.cnpq.br/6144989852947068	UnB	Pesquisador(a) Tutor(a)

5.2. Atividades:

Atividade 1^a **ETAPA:**
(A-1):

1. Mapeamento do Perfil dos alunos, construindo histórias de vida e informações profissionais/pessoais: Porta-folios e webfólios;
2. Definição da estrutura da árvore do conhecimento, discriminando os saberes de cada parte mesma, procurando estabelecer um fluxo e crescimento no itinerário formativo;
3. Cadastramento dos alunos e professores no sítio CORAIS;
4. Fomentar o espaço virtual de colaboração/formação e socialização de saberes;
5. Fomentar atividades que demonstrem que a economia solidária privilegia o trabalho, a preservação do meio ambiente e a qualidade de vida.
6. Avaliação da 1^a etapa envolvendo o coletivo

Início: 1^o Mês **Duração:** 4 Mês(es) **C. S.:** **H.** 2 Horas

Membros: Júlia Brito Fagundes [Responsável]

Atividade (A-2): Avaliação do processo
* a avaliação será processual e haverá tempos/espacos destinados especificamente para essa atividade que se realizará de forma coletiva e participativa.

Início: 1º Mês **Duração:** 12 Mês(es) **C. S.:** **H.** 1 Horas

Membros: Júlia Brito Fagundes [Responsável]

Atividade (A-3): 2ª ETAPA:

1. Mapeamento dos possíveis espaços de formação/produção na região do Rodeador, para eventuais parcerias;
2. Identificação/mapeamento de possíveis inserções e intervenções comunitárias a partir da rede virtual;
3. Promover agrupamentos para o trabalho cooperativo;
4. Compartilhar e promover experiências e saberes dos estudantes e produtores da região;
5. Avaliação da 2ª etapa envolvendo o coletivo.

Início: 5º Mês **Duração:** 8 Mês(es) **C. S.:** **H.** 1 Horas

Membros: Júlia Brito Fagundes [Responsável]

Atividade (A-4): 3ª ETAPA:

1. Desenvolvimento de intervenções coletivas e individuais na comunidade do Rodeador;
2. Ações e atividades que permitam que os estudantes façam a gestão do seu percurso de aprendizagem, inserindo novos saberes e promovendo suas competências de forma interativa.
3. Avaliação da 3ª etapa envolvendo o coletivo.

Início: 10º Mês **Duração:** 2 Mês(es) **C. S.:** **H.** 3 Horas

Membros: Júlia Brito Fagundes [Responsável]

5.3. Cronograma:

AIM	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
A-1	X	X	X	X								
A-2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A-3					X	X	X	X	X	X	X	X
A-4										X	X	

6. Orçamento Consolidado:

Ano 1 - Em Real					
Elementos de Despesa	Trimestres				Total
	1º	2º	3º	4º	
Diárias	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Material de Consumo	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Passagens	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Outros Serviços de Terceiros	0,00	8.400,00	0,00	0,00	8.400,00
- Pessoa Física	0,00	8.400,00	0,00	0,00	8.400,00
- Pessoa Jurídica	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Material Permanente e Equipamentos	17.800,00	0,00	0,00	0,00	17.800,00

Bolsas	33.600,00	0,00	0,00	0,00	33.600,00
Total	51.400,00	8.400,00	0,00	0,00	59.800,00

7. Diárias:

Localidade	Quantidade	Custo Unitário	Custo Total
------------	------------	----------------	-------------

8. Bolsas:

Modalidade	Quantidade	Duração (Meses)	Custo Unitário	Custo Mensal	Custo Total
Iniciação Tecnológica Junior - ICTJ (Iniciação Tecnológica Junior)	6	12	R\$200,00	R\$1.200,00	R\$14.400,00
Apoio Técnico - AT (AT-NM)	2	12	R\$300,00	R\$600,00	R\$7.200,00
Coordenador da pesquisa na escola - CPE (Coordenador da pesquisa)	1	12	R\$500,00	R\$500,00	R\$6.000,00
Bolsa de Auxílio à Tutoria - AT (Bolsa de Auxílio à Tutoria)	1	1	R\$6.000,00	R\$6.000,00	R\$6.000,00

9. Material de Consumo:

Especificação	Quantidade	Unidade	Custo Unitário	Custo Total
---------------	------------	---------	----------------	-------------

10. Passagens:

Trecho	Tipo	Quantidade	Custo Unitário	Custo Total
--------	------	------------	----------------	-------------

11. Serviços de Terceiros:

Especificação	Tipo	Custo Total
desenvolvimento de software	Pessoa Física	R\$8.400,00

12. Materiais Permanentes e Equipamentos:

Especificação	Quantidade	Custo Unitário	Custo Total	Mês
Notebooks para uso pelos bolsistas ICTJ	6	R\$1.800,00	R\$10.800,00	3º
Câmera fotográfica	1	R\$2.000,00	R\$2.000,00	3º

Livros técnicos-científicos para composição de acervo bibliográfico inexistente na escola relacionado ao Curso Técnico em Controle Ambiental	1	R\$5.000,00	R\$5.000,00	3º
_____, ____ de _____ de _____				
<input type="text"/>				
Júlia Brito Fagundes				

ANEXO B – Matriz Curricular

Instituição Educacional: CENTRO EDUCACIONAL IRMÃ MARIA REGINA VELANES REGIS Curso: Técnico em Controle Ambiental integrado à educação de jovens e adultos, equivalente ao ensino médio Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde Etapas: Educação de jovens e adultos, equivalente ao ensino médio Modalidade: Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional Regime: Semestral Turno: Noturno													
PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL Agente de Mobilização Ambiental				QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL Auxiliar de Controle Ambiental				HABILITAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO EM CONTROLE AMBIENTAL		
			FIXO INTEGRADOR Educação Ambiental				FIXO INTEGRADOR Práticas de Desenvolvimento Sustentável				FIXO INTEGRADOR Intervenção Comunitária		
			Módulo I		Módulo II		Módulo III		Módulo IV		Módulo V		
Semana	Semestre	Semana	Semestre	Semana	Semestre	Semana	Semestre	Semana	Semestre	Semana	Semestre		
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUAGENS	Língua Portuguesa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Educação Física	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Arte	X	X									
	MATEMÁTICA	Matemática	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Física			X	X			X	X			
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química			X	X	X	X					X
		Biologia	X	X	X	X	X	X					X
		Geografia	X	X							X	X	
	CIÊNCIAS HUMANAS	História			X	X			X	X			
		Filosofia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Sociologia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		LEM – Inglês			X		X	X					X
PARTE DIVERSIFICADA	LEM – Espanhol											X	
	Ensino Religioso									X	X		
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Informática I	X	X										
	Projeto Integrador I	X	X										
	Relato e Segurança no Trabalho	X	X										
	Educação Ambiental	X	X										
	Projeto Integrador II			X	X								
	Informática II			X	X								
	Ecologia Básica			X	X								
	Saúde Ambiental e Gestão Ambiental			X	X								
	Projeto Integrador III					X	X						
	Informática III					X	X						
	Microbiologia Geral					X	X						
	Desenvolvimento de Resíduos Sólidos					X	X						
	Projeto Integrador IV							X	X				
	Legislação Ambiental									X	X		
	Microbiologia Ambiental I									X	X		
	Projeto Integrador V											X	
	Microbiologia Ambiental II											X	
	Sistemas de Água											Sistemas de Água	
	Carga horária da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada											1200	
	Carga horária da Educação Profissional											800	
Carga horária das Práticas Pedagógicas Supervisionadas											400		
Módulo-sala semanal com opção de LEM - Espanhol											25		
Módulo-sala semanal com opção de LEM - Espanhol											25		
Carga horária semestral com opção de LEM - Espanhol											400		
Carga horária semestral com opção de LEM - Espanhol											415		
Carga horária total do curso com a opção de LEM - Espanhol											2400		
Carga horária total do curso com a opção de LEM - Espanhol											2475		
OBSERVAÇÕES:													
1. Horário de funcionamento: das 18h50 às 23h.													
2. Diferença de aulas: nos três primeiros bimestres o módulo-sala é de 50 minutos e nos dois últimos de 45 minutos, totalizando 5 aulas, sendo o intervalo de 10 minutos.													
3. A Língua Estrangeira Moderna – Inglês é de oferta obrigatória. A Língua Estrangeira Moderna – Espanhol é oferecida de forma optativa para o aluno.													
4. A Língua Estrangeira Moderna – Espanhol será ofertada em um módulo-sala de 45 minutos por semana.													
5. O Ensino Religioso é optativo para o aluno. No caso de o aluno não optar por cursá-lo, sua carga horária será acrescentada ao componente curricular da Filosofia.													
6. As Práticas Pedagógicas Supervisionadas serão desenvolvidas no decorrer dos módulos em 400 horas não presenciais.													