



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS
LATINO-AMERICANOS (PPG IELA)**

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:
POSSÍVEIS INTERFACES COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E O TEATRO
DO OPRIMIDO**

VANDERLEIA DA COSTA BARBOSA

Foz do Iguaçu - Paraná

Abril de 2019

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS
LATINO-AMERICANOS (PPG IELA)**

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:
POSSÍVEIS INTERFACES COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO
E O TEATRO DO OPRIMIDO**

VANDERLEIA DA COSTA BARBOSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

Orientador: Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada

Foz do Iguaçu – Paraná

Abril de 2019

VANDERLEIA DA COSTA BARBOSA

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:

POSSÍVEIS INTERFACES COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E O TEATRO
DO OPRIMIDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^o. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada
UNILA

Prof^a. Dr^a. Maria Eta Vieira
UNILA

Prof^a. Dr^a. Janaina Aparecida de Matos Almeida
UNIOESTE

Foz do Iguaçu, 15 de abril de 2019.

Catálogo elaborado pela Biblioteca Latino-Americana

Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA

B238p

Barbosa, Vanderleia da Costa.

Pedagogia da alternância: possíveis interfaces com a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido / Vanderleia da Costa Barbosa. - Foz do Iguaçu, 2019.

124 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos.

Orientador: Luis Eduardo Alvarado Prada.

1. Pedagogia da alternância. 2. Educação rural. 3. Educação popular - autonomia. I. Prada, Luis Eduardo Alvarado, Orient. II. Título.

CDU 377.8:63

Dedico esse trabalho às mulheres que são minha fortaleza:

Ilda (Mainha)

Raquel e Joana (Irmãs)

Lara e Luna (Sobrinhas)

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo esse processo, os momentos construídos foram de aprendizagens e transformações, no âmbito acadêmico, profissional e pessoal. Agradeço minha (Ilda Cortes), minhas irmãs (Raquel Barbosa e Joana Barbosa) e sobrinhas (Lara e Luna) por serem mulheres/meninas que me inspiram sempre e contribuem em todos os aspectos com o meu crescimento! Agradeço aos grandes amigos/irmãos que me ensinam e fortalecem a minha caminhada: Robson Vieira, Ernane Moreira, Dominique Faislon, Jodair Neves, Luiz Ricardo Braga. Agradeço imensamente o meu orientador, professor Dr^o Luis Eduardo Alvarado Prada, pela dedicação, paciência, compreensão, experiência e ensinamentos de um grande mestre, educador e ser humano admirável. Agradeço à todas e todos escolandas (os), monitoras (es), professoras (es), direção e funcionárias (os) da Escola Família Agrícola Padre André – EFAPA, pela possibilidade de adentrar nesse campo de pesquisa e pelas imensas construções realizadas para essa investigação.

Agradeço às professoras e professores da Universidade Federal da Integração Latino-americana-UNILA, por contribuírem com a construção de uma Universidade pública com inúmeras possibilidades de conhecimentos e integração na América Latina. À professora Maria Eta e o professor Fernando Mesquita que estiverem presentes no processo de qualificação e contribuíram imensamente para continuidade de construção dessa dissertação. Agradeço a todos os funcionários, secretários e técnicos administrativos, em nome da pessoa de Newton Camargo, secretário do PPG–IELA, pela sua dedicação, competência, educação e presteza em atender as solicitações e prestar informações. Agradeço às queridas e queridos colegas/amigos da turma do IELA-2016, pelo companheirismo, aprendizagens, contribuições, vivências, trocas de experiências e saberes, e pelas grandes amizades construídas pela América Latina.. Agradeço às queridas do “Coletivo Martina Vive” que me acolheram em suas moradias, na minha chegada em Foz do Iguaçu. Agradeço às meninas que a vida me presenteou ao longo do caminho e possibilitou que pudéssemos compartilhar moradias, momentos de convivências e aprendizagens diárias: Ana Carla, Camila, Marília e Fran. Gratidão e aprendizados, são as palavras que fecham mais esse ciclo!

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender como as experiências com a Pedagogia da Alternância, desenvolvidas a partir das teorias e práticas na Escola Família Agrícola Padre André - EFAPA, se articulam com as proposições da Pedagogia do Oprimido e do Teatro do Oprimido na perspectiva de garantir protagonismo aos sujeitos. Para contribuir nesse processo de compreensão, utilizamos elementos metodológicos da Pesquisa Coletiva (Alvarado-Prada, 2006), tendo em vista que possibilita a interação e participação dos agentes sociais durante todo percurso da investigação. Por meio das Oficinas de Construção de Dados, os estudantes, monitores e professores puderam elaborar e sistematizar ideias e opiniões, partilhar conhecimentos e experiências referentes aos processos que englobam a escola, suas teorias e práticas no âmbito da Pedagogia da Alternância. Procuramos analisar e compreender algumas ideias bases que dialogam com as proposições da Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Oprimido e Teatro do Oprimido, a partir do cenário que compõe a EFAPA, sua interação com as comunidades dos estudantes e famílias, como alguns dos principais ambientes de participação desses sujeitos e, suas visões de mundo, na ótica de seu protagonismo e transformação.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Pedagogia do Oprimido; Teatro do Oprimido. Educação do campo; Pesquisa Coletiva; Autonomia.

RESUMEN

La presente investigación buscó comprender cómo las experiencias con la Pedagogía de la Alternancia, desarrolladas a partir de las teorías y prácticas en la Escuela Familia Agrícola Padre André - EFAPA, se articulan con las proposiciones de la Pedagogía del Oprimido y del Teatro del Oprimido en la perspectiva de garantizar protagonismo a los jóvenes sujetos. Para contribuir en ese proceso de comprensión, utilizamos elementos metodológicos de la Investigación Colectiva (Alvarado Prada, 2006), teniendo en vista que posibilita la interacción y participación de los agentes sociales durante todo el recorrido de la investigación. Por medio de Talleres de Construcción de Datos, los estudiantes, monitores y profesores pudieron elaborar y sistematizar ideas y opiniones, compartir conocimientos y experiencias referentes a los procesos que engloban la escuela, sus teorías y prácticas en el ámbito de la Pedagogía de la Alternancia. Buscamos analizar y comprender algunas ideas bases que dialogan con las proposiciones de la Pedagogía de la Alternancia, Pedagogía del Oprimido y Teatro del Oprimido, a partir del escenario que compone la EFAPA, su interacción con las comunidades de los estudiantes, sus familias, como también, algunos de los principales ambientes de participación de esos sujetos y sus visiones de mundo, en la óptica de su protagonismo y transformación.

Palabras clave: Pedagogía de la Alternancia; Pedagogía del Oprimido; Teatro del Oprimido; Educación del Campo; Investigación Colectiva; Autonomía.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFFA's	Centros Familiares de Formação em Alternância - CEFFA's
CFR's	Casas Familiares Rurais
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CTO	Centro de Teatro do Oprimido
EFAPA	Escola Família Agrícola Padre André
EFAS	Escolas Família Agrícola
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB	Movimento de Educação de Base
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PJMP	Pastoral da Juventude do Meio Popular
TO	Teatro do Oprimido

LISTA DE FIGURAS

Árvore do Teatro do Oprimido.....	41
Pilares da Pedagogia da Alternância.....	64

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. AUTONOMIA COMO CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO.....	16
2.1. Educação e Construção da Autonomia.....	17
3. ALTERNÂNCIA E PRINCÍPIOS DE TEORIA E PRÁTICA NA EFAPA.....	23
4. CAMINHO CONSTRUÍDO COM A PESQUISA COLETIVA.....	27
5. AS ORIGENS DO TEATRO, SUA FUNÇÃO PARA O PROCESSO EDUCACIONAL E IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA.....	30
5.1. Teatro do Oprimido e sua configuração como um teatro sociopolítico.....	37
5.2. Teatro do Oprimido: um caminho metodológico para a transformação.....	44
6. EDUCAÇÃO POPULAR: HISTÓRIA E PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA.....	52
7. CONTEXTUALIZAR E REFLETIR: ABORDAGENS E CAMINHOS INERENTES AO CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS CONSTRUTORES DO PROCESSO....	57
7.1. Contexto da Pesquisa e Caminho Metodológico.....	64
8. CONSIDERAÇÕES PARA REFLETIR, PROSSEGUIR E TRANSFORMAR.....	75
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
10. ANEXOS.....	83

1. INTRODUÇÃO

A educação vista a partir de uma análise transformadora, viabiliza uma gama de possibilidades capazes de contribuir para a incorporação dos indivíduos em inúmeros espaços sociais. Dentre esses espaços, elencamos o teatro, que se configura como uma dessas possibilidades existentes, capazes de criar condições para a construção da transformação social a partir dos interesses dos sujeitos e buscando mecanismos que possam contribuir com as ações emancipatórias.

O presente trabalho de pesquisa intitulado: *Pedagogia da Alternância: possíveis interfaces com a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido*, consolida-se na perspectiva dos métodos, ideias, pensamentos, teorias e práticas de autores e colaboradores educacionais, políticos, artísticos, pedagógicos, culturais e sociais no âmbito da educação e do teatro, com vistas à construção da autonomia e protagonismo dos sujeitos.

O ambiente para a realização da investigação perpassou pelo espaço da Escola Família Agrícola Padre André - EFAPA, situada na comunidade de Harmônio, vale do rio Arrojado, localizada a quinze quilômetros da sede do município de Correntina, oeste da Bahia.

Nesse contexto, a construção dos dados dessa pesquisa foi possível por meio do envolvimento de estudantes pertencentes às turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Médio Técnico, dos monitores e professores da EFAPA.

O interesse em discutir, pesquisar, problematizar sobre essa temática, parte da vontade de aprofundamento, descobertas e contribuições que a arte e a educação possibilitam em vários aspectos sociais. Nesse sentido, a pesquisa é fruto também de percepções, indagações, dúvidas, inquietações, possibilidades criadas ao longo de quase quinze anos em vários espaços de formações, debates, lutas, ocupações, aprendizados e vivências em movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Movimento de Mulheres Camponesas - MMC, formações, oficinas e participação em grupos de teatros, também na Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP na região oeste da Bahia e em outros locais do Brasil

Além disso, no período da graduação no Curso de Pedagogia, Docência e

Gestão de Processos Educativos, realizado na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, tive a oportunidade de pesquisar, discutir e elaborar o trabalho monográfico voltado para o âmbito da arte e educação, onde defendi o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, como tema: Teatro do Oprimido: uma alternativa de transformação social, política e educativa.

Nessa perspectiva, a arte e a educação foram assuntos favorecedores de inúmeras possibilidades de abordagens e ações no meio social que, geraram inquietações em nosso cotidiano, dimensionadoras de novos olhares e construções para ressignificar nossas questões, teorias e práticas.

Esse trabalho engloba percepções, diálogos e proposições realizadas em torno da Pedagogia da Alternância, da Pedagogia do Oprimido e do Teatro do Oprimido, como elementos bases para as análises e discussões realizadas. Para o aporte teórico, utilizamos as concepções de autores que contribuíram com a discussão e análise de conceitos e temáticas relevantes para a efetivação dessa pesquisa, direcionando-nos de forma mais abrangente para as análises e percepções que compõem esse trabalho.

A investigação teve como objetivo, compreender como as experiências com a Pedagogia da Alternância, desenvolvidas a partir das teorias e práticas na Escola Família Agrícola Padre André, se articulam com as proposições da Pedagogia do Oprimido e do Teatro do Oprimido na perspectiva de garantir protagonismo aos sujeitos.

Para nos direcionar a alcançar este objetivo, teremos a seguinte pergunta geradora: Como as experiências com a Pedagogia da Alternância desenvolvidas a partir das teorias e práticas na Escola Família Agrícola Padre André, se articulam com as proposições da Pedagogia do Oprimido e do Teatro do Oprimido na perspectiva de garantir protagonismo aos sujeitos?

Compreendemos que é inevitável procurar conhecer os limites e possibilidades existentes no ambiente escolar e também fora dele, bem como as dinâmicas que envolvem a atuação e experiências dos professores, monitores e estudantes para buscarem elementos e alternativas para o desprendimento de situações opressoras ou de mecanismos que condicionam a progressão do opressor. Freire (1978) descreve com exatidão sobre a questão da liberdade como “condição indispensável” e presente na luta dos oprimidos contra a alienação:

Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isso implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. (FREIRE 1978, p. 18)

Abordar sobre emancipação dos sujeitos e sobre a *“inconclusão do ser que se sabe inconcluso”* (Freire, 1996, p. 59, grifos meus) a partir dos pressupostos da Pedagogia do Oprimido e do Teatro do Oprimido é uma questão que perpassa pela análise de teorias e práticas capazes de contribuir para a descoberta de suas competências e potencialidades críticas que refletem no seu modo de ver, pensar e fazer a leitura de mundo para a construção da autonomia de forma ética, como enfatiza Freire (1996, p. 59): “o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Por acreditar que os diversos sujeitos participantes nos processos educativos são os principais agentes de transformação e construção dos saberes, é que esse trabalho se fundamenta metodologicamente em alguns elementos da Pesquisa Coletiva, caracterizada por Alvarado Prada (2006), como uma metodologia de pesquisa-formação de cunho social, e que consideramos uma forma de contribuir de modo significativo para o processo de construção de formação conjunta entre os atores envolvidos na investigação.

Esta modalidade de pesquisa a consideramos relevante na busca de contribuições para a construção dos conhecimentos no âmbito da coletividade, tendo em vista que compõe parte do processo de transformação e autonomia dos sujeitos. Também consideramos que possibilita a participação dos coletivos de estudantes, professores e monitores, por meio das oficinas de construção de dados, em que esses sujeitos, contribuíram de forma coletiva e individual para esta investigação, sendo também pesquisadores no processo, construindo e socializando ideias, opiniões, sugestões e garantindo a participação criativa e dinâmica deste trabalho.

É imprescindível abordar sobre algumas temáticas que vinculam as

propostas, ideias e pensamentos que fazem parte do processo de composição dessa pesquisa. Além da Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Oprimido e Teatro do Oprimido, enfatizamos também sobre outros elementos de análise que estão inteiramente ligados ao contexto de discussões que construímos nesta dissertação.

Assim, os capítulos que seguem, trazem discussões pertinentes e necessárias à problematização e construção de ideias e ações sociais, culturais, educacionais e coletiva dos sujeitos.

2. AUTONOMIA COMO CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO

A abrangência da mediação e construção do conhecimento, tem suas vertentes ligadas a várias estruturas de dinamização e amplificação do saber e sua prática reflexiva. Ao versarmos sobre a educação e seu poder de transformação, evidentemente não podemos deixar de pontuar a respeito de questões relevantes e inerentes ao desenvolvimento e expansão educacional dos sujeitos. Para isso, é preciso construir elementos e possibilidades que contribuam com a promoção da afirmação dos sujeitos enquanto atores sociais de transformação. Consideramos imprescindível enfatizarmos a respeito da temática, e sua viabilidade de emancipação, contribuindo para que os sujeitos se desenvolvam autonomamente.

De acordo com as afirmações de Zatti (2007) em seus escritos, intitulado como: *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*, o autor torna compreensível o significado etimológico do termo autonomia.

Etimologicamente autonomia significa o **poder** de dar a si a própria lei, **autós** (por si mesmo) e **nomos** (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autossuficiência. Indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis. (ZATTI 2007, p.12. Grifos meus)

Imbuída dessa significação, a autonomia se configura como uma possibilidade de promoção da emancipação dos indivíduos, com propósitos capazes de ressignificar sua qualidade de ser livre, com vistas a garantir os rumos de sua própria vida e ações, na medida em que procura subsídios para se desprender das condições de subordinações e ter o poder de refletir de forma crítica, buscando transformar a realidade que oprime, tanto no âmbito individual, quanto coletivo.

Respaldamos nas ideias, pensamentos, provocações e reflexões críticas expostas por Freire (1996) na obra *Pedagogia da Autonomia*, para darmos enfoque em questões referentes a essa temática, no âmbito da atuação docente, tendo em vista as ações cotidianas vivenciadas pelos sujeitos e sua prática socioeducativa, como um meio de exercer e desenvolver a autonomia dos educandos e educadores.

Nessa perspectiva, Freire (1996) menciona sobre a necessidade de uma

prática docente que de fato contribua e estimule a liberdade de pensar, criar, descobrir e ressignificar os conhecimentos.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar *não é transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996 p. 22. Grifos do autor)

É imprescindível que o educador não se transforme em um mero transmissor de conhecimentos, mas, um elo capaz de fornecer elementos para construção social e histórica dos educandos, respeitando suas realidades existenciais, culturais e pessoais.

2.1 Educação e construção da autonomia

O docente em sua formação e prática, precisa ser um mediador de reflexões e ações educativas, buscando contribuir com a disseminação do respeito às diversidades, inclusão, liberdade, criticidade, ética, humanização e valorização dos saberes, conhecimentos diversos e experiências, estimulando efetivas construções em favor da autonomia do educando e sua essência enquanto ser livre.

Como intercessor das condições que estimulam o educando ao exercício, em sua cotidianidade, da conexão entre teoria e prática, o educador que busca ter consciência do seu papel crítico e transformador na sociedade, exerce de forma comprometida a sua prática enquanto ser sociopolítico que não se desvincula da ação educativa emancipatória em face de inúmeras estruturas de opressões existentes no âmbito do exercício da sua função e nos demais espaços sociais.

A pedagogia transformadora ultrapassa os muros da escola e se posiciona como uma metodologia dos processos educativos, políticos e sociais, em que os sujeitos são atores construtores dos seus próprios caminhos e histórias.

A possibilidade de vinculação com ações emancipatórias por meio das realidades vivenciadas pelos sujeitos, propicia a busca e construção do saber que não se acomoda com o que oprime e, se transforma em um saber crítico e reflexivo, assim como disserta Gadotti (2004):

O educador, o filósofo, o pedagogo, o artista, o político têm e tiveram, historicamente um papel eminentemente crítico: o papel de inquietar, de incomodar, perturbar. Numa *pedagogia do conflito*, a função do pedagogo parece ser esta: à contradição ele acrescenta a consciência da contradição. Foi isso que fizeram, por exemplo, Lao-Tsé, Sócrates, Rousseau, Marx, Nietzsche, Freud, Mao Tsé-tung, Gramsci, Illich, Suchodolski, Amílcar Cabral, Freire e outros grandes pedagogos: à contradição inerente às coisas, à sociedade, à natureza, o educador acrescenta a consciência da contradição. Portanto, a sua tarefa é a de quem incomoda, de quem evidencia e trabalha o conflito, não o conflito pelo conflito, mas o conflito para a sua superação dialética. (GADOTTI 2004, p. 72. Grifos do autor)

Ser educador vai além das paredes da escola, exige mais do que o ato de ensinar ler e escrever, é necessário estar atento a outros anseios. Segundo Gadotti (2004, p. 70), é preciso que o educador “[...] exerça hoje outras funções, outros papéis [...]. Exige, portanto, de nós educadores, uma atenção que é a atenção às necessidades de nossa sociedade, aos seus problemas, às suas angústias e inquietações do nosso povo, seus problemas, etc.”

O educador comprometido com a transformação social, cria condições para o trabalho com uma pedagogia desenvolvida por meio do diálogo, interação, inclusão, construção dos saberes e estabelece uma relação professor, aluno e comunidade, para que dessa forma, o conhecimento e as experiências sejam pilares indispensáveis para o processo de idealização da autonomia dos sujeitos.

Os processos que vinculam à construção da autonomia, perpassam pela viabilização de elementos que contribuem na tomada de consciência crítica e transformadora dos sujeitos. O teatro se caracteriza como um desses elementos viáveis, motivo pelo qual destacamos e enfatizamos neste trabalho sobre o seu poder de transformação e inclusão dos sujeitos.

Enfatizamos a respeito do Teatro do Oprimido, Boal (2009), destacando pontos de análises referentes ao teatro e a posição política que esse possibilita ao homem e suas atividades, considerando que a política e o teatro são elementos indissociáveis no processo de construção e transformação social.

O teatro pode ser um meio pedagógico que contribui para o processo de transformação, e quando utilizado pelas classes opressoras, apropriam desse elemento para usá-lo como um “instrumento de dominação” contra as classes

oprimidas. Ao contrário disso, quando utilizado pelos oprimidos, o teatro toma uma configuração diferente e passa a ser um instrumento que possibilita a libertação das condições de opressão.

Nessa perspectiva, tanto o teatro quanto a educação possuem um papel fundamental nas mudanças sociais, e para que isso aconteça, é necessário criar mecanismos de rompimento das estruturas sociais que oprimem e impedem a tomada de consciência para a construção da autonomia. A emancipação pode acontecer por meio dos processos educacionais que não estejam vinculados à sua prática, instrumentos e ações que inibem e desfavorecem o pensamento crítico e a busca pela transformação.

Com vistas a essas percepções, consideramos e acreditamos que a educação e o teatro, quando utilizados de forma a contribuir com a emancipação e criticidade, podem disseminar possibilidades amplas de construção de uma sociedade mais justa e participativa, com amplas possibilidades de mudanças.

Faz-se necessário para o processo de concretização das ações emancipatórias dos sujeitos, a busca por meios como a Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido para que haja efetivamente a construção de uma escola e conseqüentemente, uma sociedade mais participativa com sujeitos construtores de sua autonomia, capazes de disseminar as formas de participação coletiva mediante suas ações do cotidiano.

Muitos são os desafios relacionados a educação e evidentemente ao campo de pesquisa, pois ao ingressarmos no meio educacional, estamos adentrando um campo amplo e diversificado com distintas características, dinâmicas e configurações. Sendo assim, partimos da conjuntura de que as mudanças acontecem a partir da contingência de uma compreensão crítica e reflexiva, possibilitando assim, a desvinculação de ideias e ações opressoras no contexto educacional.

Ao longo dos tempos, com as várias mudanças ocorridas nas sociedades, em função das transições de sistemas, muitas estruturas contribuíram com a impossibilidade de construção de uma educação participativa, autônoma e que incluísse todas as classes.

Tendo como exemplo o sistema capitalista, a educação fundamentada a partir dessa ótica, se consolidou como um recurso de poder e de privilégios, como

ressalta Saviani (1999, p. 17), sobre os “sistemas nacionais de ensino”, que se estabeleceram baseados no ideal [...] “de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidará no poder: a burguesia” Concordando com Saviani (1999), é pertinente ressaltar que a educação na sociedade capitalista, se estabelece com o propósito de reproduzir as relações sociais alienantes, tendo como princípios norteadores, a exploração e os privilégios, deixando à margem, as classes populares.

A alienação se concretiza como um dos mecanismos existentes no meio social, que impossibilita o conhecimento, potencializando a reprodução de situações opressoras, impossibilitando “ver a realidade”.

[...] *ver a realidade* significa, para os filhos do povo, *descobrir as causas da pobreza, do desemprego, do analfabetismo, da guerra; significa distinguir o explorador do explorado, o opressor do oprimido; significa reconhecer através de que meios os opressores mantêm o poder; através de que meios, ao contrário, os oprimidos se libertam.* (NIDELCOFF, 1989, p. 30. Grifos da autora)

A partir desses pressupostos, buscamos aprofundar a respeito dos saberes e práticas da Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Oprimido e do Teatro do Oprimido e suas formas de contribuição dentro e fora da sala de aula e em outros espaços de vivências, colaborando na formação dos indivíduos e possibilitando a criação de alternativas para a expansão de uma educação que emancipe.

O ambiente da pesquisa se constituirá por estudantes, monitores¹ e professores da Escola Família Agrícola Padre André - EFAPA, situada na comunidade de Harmônio/Arrojado, localizada a quinze quilômetros da sede do município de Correntina, oeste da Bahia.

A opção por realizar a pesquisa nesse espaço se intensificou com base na vontade de aprofundar essa investigação em espaços formais de ensino que

¹ O monitor (a) dentro da EFA, possui papéis e funções múltiplas, pois além de ministrar as disciplinas, também é responsável pela organização pedagógica e de convivência no período de alternância. Tem a responsabilidade de encaminhar e cuidar das atividades na propriedade da escola, da disciplina e organização dos horários dos estudantes e do espaço de modo geral. Além de ser professor, o monitor cuida de toda dinâmica da alternância no tempo escola.

tenham vinculados em suas ações pedagógicas, as lutas, resistências, e práticas que possibilitam a transformação e empoderamento dos indivíduos por meio de uma pedagogia diferenciada, que permite e estimula a participação de todos os agentes sociais no processo de ensino aprendizagem para a construção coletiva de uma educação crítica e libertadora.

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 26)

A preferência por utilizar nesta investigação, elementos metodológicos da Pesquisa Coletiva, efetivou-se conseqüentemente pelo propósito de acreditar na aproximação entre o pesquisador e os sujeitos de experiência que são os atores sociais do cotidiano, e pela capacidade de estímulo da construção e continuidade nos processos que incitam a busca da transformação mediada pela coletividade, como menciona Alvarado Prada (2006):

Os objetivos ou interesses do coletivo são determinantes de sua existência. Tendo objetivos comuns, as pessoas podem se constituir em coletivo e compartilhar seus interesses individuais, que lhes possibilitam a construção de objetivos coletivos mais amplos. (ALVARADO PRADA, 2006, p. 105)

A Pesquisa Coletiva desenvolve-se e adapta metodologicamente conforme às necessidades e realidades investigadas, viabilizando a idealização de distintas formas de conhecimentos, a construção de dados relevantes, e simultaneamente, a formação constante dos sujeitos.

A construção de ações de coletividade perpassa em primeira instância pelo movimento da mutualidade, a partir das relações que são efetivadas nas práticas do cotidiano, entre os sujeitos e, por conseguinte com o coletivo.

As metodologias, utilizadas por meio desta modalidade de pesquisa, permitem a construção de processos mediante interfaces dos vínculos, respeitando as particularidades, tendo em vista questões de caráter social, político, educacional, e tantas outras que caracterizam as ações identitárias dos grupos e indivíduos,

como discorre Alvarado Prada (2006):

[...] o enfoque dado aqui à pesquisa é o de **um pensamento em ação**, de **ação coletiva** em que a pesquisa brota. **A pesquisa como ação coletiva** se sustenta nas ações e características particulares dos participantes dela. Assim, a **diversidade de pensamentos** ou a heterogeneidade de cada membro do coletivo se constitui no fundamento da **construção do tecido que dá a identidade coletiva**. (ALVARADO PRADA 2006, p.107. Grifos meus)

Tendo em vista esses propósitos relacionados à Pesquisa Coletiva, bem como a intencionalidade em propor uma pesquisa que favorecesse a construção coletiva do conhecimento e dos processos formativos, é que realizamos junto aos professores, monitores e estudantes da EFAPA, atividades de reflexão, debates e construção de dados da pesquisa, mediante oficinas formativas a partir das propostas, necessidades, vivências e experiências do coletivo.

3. ALTERNÂNCIA E PRINCÍPIOS DE TEORIA E PRÁTICA NA EFAPA

A Escola Família Agrícola Padre André é uma das várias instituições de ensino espalhadas pelo Brasil que desenvolvem, em suas teorias e práticas a proposta da Pedagogia da Alternância, modelo de educação que estimula e oferece subsídios para os filhos e filhas de agricultores participarem de um sistema de formação que possibilita a compreensão e valoriza a realidade dos indivíduos e suas comunidades de origem.

A metodologia da alternância que constitui o projeto pedagógico desenvolvido nas Escolas Famílias Agrícolas – EFAs², possibilita que os estudantes vivenciem no cotidiano, questões teóricas e práticas entre as disciplinas do ciclo comum, convivências, palestras, visitas técnicas, cuidados com a propriedade onde funciona a maioria dos procedimentos da escola, por meio de atividades coletivas realizadas durante o período referente a quinze dias de cada mês.

Após esse período, os educandos voltam para suas respectivas comunidades onde moram com seus familiares, para que durante a próxima quinzena, desempenhem atividades na sua localidade, colocando em prática os saberes adquiridos e compartilhados enquanto estiveram na escola. E assim, esse processo se desenvolve durante todo o ano letivo, entrepondo teoria e prática por intermédio da educação do campo.

A EFAPA se caracteriza como uma escola do campo que trabalha no sentido de construção de ideais e ações que garantam a qualidade do ensino e da vida dos jovens camponeses, nos mais diversos campos de concentração do saber a partir das vivências e realidades.

Isso pode ser evidenciado no Regimento Escolar da EFAPA (2012), que estabelece seus objetivos e finalidades, com o propósito de nortear e garantir maiores abrangências das suas ações e expansão da metodologia da alternância na região.

² Além das Escolas Famílias Agrícolas - EFA's, existem outras nomenclaturas referentes aos espaços que trabalham com a formação em alternância: Centros Familiares de Formação em Alternância - CEFFA's e Casas Familiares Rurais – CFR's.

Art.6º - A Escola Família Agrícola de Correntina, adota uma pedagogia própria, voltada ao meio rural e integrada aos princípios e fins da Educação Nacional.

Art.7º - A Escola Família Agrícola de Correntina tem por finalidade ministrar o Curso de Educação Básica nos níveis de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio integrado com Técnico em Agropecuária de acordo com o Decreto 5.154/04.

Art.8º - São objetivos do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano:

I- capacitar o educando de conhecimentos atualizados que lhe permita interagir no mundo que o cerca;

II- desenvolver atividades pedagógicas integradas, contínuas e progressivas, que atendem às características bio-psico-social do educando;

III- proporcionar ao educando meios para o desenvolvimento de habilidades com atitudes que lhe permita uma vida sadia e responsável;

IV- formar como pessoa humana capaz de opções conscientes;

V- oferecer meios que capacitem ao educando um aprendizado eficiente, buscando saídas e soluções para a vida cotidiana;

VI- consideradas as características e necessidades locais e os interesses do educando garantir a consecução dos fins e objetivos vinculados à Legislação do Ensino;

VII- possibilitar a compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores em que se fundamenta a sociedade.

Art. 9º - O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração de quatro anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos – tecnológicos dos processos produtivos relacionados a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art.10º - A pedagogia da alternância das Escolas Famílias Agrícolas objetiva enfatizar o meio como fator privilegiado do processo de ensino-aprendizagem, sendo o ambiente escolar local de sistematização científica e ponto de partida para organizar pesquisas, integrando, desta forma teoria com prática, ação com reflexão.

Art.11. Compreende-se como objetivos da Escola Família Agrícola de Correntina:

I – ministrar o Curso de Educação Básica no nível de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio integrado com Educação Profissional, adotando a pedagogia da alternância, como direito público ao homem e mulher do campo;

II – orientar o jovem para o trabalho, oferecendo estágios diversos em locais existentes no meio;

III – respeitar a individualidade do aluno como cidadão, garantindo uma educação voltada para o respeito à dignidade, liberdade, cultura e tudo o que possa colaborar para o seu crescimento nas dimensões pessoal, comunitária, transcendente e ser político;

IV – orientar a formação humana e religiosa do educando;

V – propiciar o despertar do espírito crítico e investigativo do educando como agente do seu próprio ambiente (no meio família – comunidade e meio sócio-profissional), bem como o exercício da sua cidadania;

VI – proporcionar condições e estudo sobre o meio do educando, para que o mesmo reflita e compreenda a sua realidade social, política, econômica e tecnológica;

VII – estimular o surgimento de liderança no meio rural que auxiliem o desenvolvimento técnico-agropecuário e organizativo-comunitário;

VIII – promover o processo ensino-aprendizagem no meio rural, adequando-o à sua realidade;

IX – propiciar conhecimentos no campo da escrita, da leitura e do cálculo, desenvolvendo no educando a capacidade de interpretação, reflexão e raciocínio lógico;

X – proporcionar ao aluno do meio rural, a ligação entre a escola, a família e a comunidade através da pedagogia da alternância (períodos vividos na escola e períodos vividos na família/comunidade e meio sócio-profissional);

XI – proporcionar um ambiente fundamentado em princípios de responsabilidade, liberdade, participação e cooperação, voltados para o bem comum de forma que a vivência na Escola, seja uma oportunidade de educação ativa para jovens, monitores, famílias e comunidades rurais;

XII – desenvolver nos jovens o gosto pela educação permanente;

XIII – ocupar-se mais com o SER do que com o TER. (REGIMENTO ESCOLAR DA EFAPA, TÍTULO II, 2012, p. 3-4-5)

A partir desses pressupostos, a EFAPA desenvolve, articula e cria possibilidades para a construção de uma educação do campo que favoreça a inclusão dos jovens camponeses em espaços que valorizam a realidade e a experiência de cada sujeito. Por meio desse modelo de educação que é desenvolvida, os jovens, famílias e comunidades constroem o conhecimento e viabilizam práticas emancipatórias.

Construir alternativas de mudança por meio de uma educação que valorize as particularidades individuais e coletivas dos sujeitos de determinado grupo social, bem como criar possibilidades para que os componentes desses grupos sejam atores primordiais do processo, são características que correspondem ao projeto da EFAPA, desenvolvido com as necessárias e indispensáveis contribuições dos monitores, educandos, famílias, comunidades e todos os parceiros que trabalham para o desenvolvimento do método da educação em alternância.

Ser ator de desenvolvimento do meio, consiste então em conduzir uma ação de desenvolvimento de competências, de atitudes, de comportamentos, para o bem-estar econômico e social melhor das pessoas que vivem neste meio. **Fazer CRESCER as pessoas no plano individual, ao mesmo tempo em que se faz crescer o meio no plano coletivo.** (FORGEARD 1999, p. 65. Grifos do autor)

Nesse âmbito da construção coletiva que favoreça o estímulo e o desenvolvimento de ações com caráter sociopolítico, efetuamos um processo de construção e sistematização de dados, a partir das vivências e atividades desenvolvidas cotidianamente na EFAPA, no município de Correntina, oeste da Bahia.

4. CAMINHO CONSTRUÍDO COM A PESQUISA COLETIVA

Para os procedimentos de familiarização com dinâmica da escola e suas ações diárias, realizamos visitas de campo, e então, a partir dessas primeiras aproximações, propomos uma conversa coletiva com direção, professores e monitores, e em um segundo momento com os estudantes do 1º ao 4º ano do ensino médio técnico, para socialização da finalidade dessa investigação.

O caminho desta investigação transcorreu a partir de elementos metodológicos da pesquisa coletiva, tendo em vista a possibilidade de formação mútua que ela propicia, considerando e interpretando a realidade, a partir da dinâmica de aproximação e interação dos sujeitos.

Entre outras possibilidades, a Pesquisa Coletiva visa a construção do conhecimento, a troca de experiências e sistematização de ideias, com base em vivências e saberes adquiridos cotidianamente, além da “*construção da própria metodologia* de pesquisa no desenvolvimento de uma dinâmica de pesquisa-formação, desenvolvida no cotidiano do coletivo, na qual os participantes se formam para e na construção de conhecimentos”. (ALVARADO PRADA, 2006, p.109. Grifos do autor)

Continuando o desenvolvimento da pesquisa, foram feitas análises de documentos como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico da escola, que subsidiaram a elaboração de algumas informações preliminares para a investigação, levando em consideração que o documento “(...) favorece a observação do processo de maturação ou em evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc”. (TREMBLAY 1968 *apud* CELLARD 2008, p. 295)

O procedimento de formação por meio de oficinas, possibilitou a construção de informações e dados pertinentes, que foram adquiridos em decorrência da criação de momentos de compartilhamento de experiências e de trocas de saberes.

Todos esses processos foram constituídos por meio da valorização das características que correspondem ao âmbito individual e também coletivo do grupo, leitura de mundo, entre outros elementos que surgiram como contribuição de forma positiva na sistematização das experiências para esta investigação.

As oficinas para construção dos dados, foram efetivadas baseadas na ideia de participar, contribuir e partilhar saberes por meio da realização de atividades que nos direcionaram na compreensão das realidades individuais e coletivas a partir de suas vivências.

Os momentos das oficinas propiciaram espaços de socialização, trocas, descobertas e compreensão, onde os sujeitos puderam discutir e propor alternativas que contribuíssem com a transformação e propostas socioeducativas para que os espaços de participação e atuação da escola, contribuam cada vez mais com a formação e construção da autonomia dos sujeitos.

No âmbito dessa metodologia, foram realizadas algumas reuniões com os coletivos, para compreensão e apresentação das propostas referentes ao tema de pesquisa proposto. Cabe ressaltar que todo procedimento metodológico foi construído coletivamente com os participantes, a partir de suas necessidades reais expostas durante as oficinas.

Todos que estiveram envolvidos voluntariamente, participaram como pesquisadores e sujeitos do processo, com vistas a construir novos conhecimentos, sistematizar experiências e conceber dados reais e relevantes, que segundo Alvarado Prada (2006):

(...) esse processo é, em si mesmo, a construção de conhecimentos metodológicos que, em seu próprio desenvolvimento, se constitui num espaço de formação do coletivo de participantes para lidar com as diferenças, negociar, fazer consensos, elaborar acordos. (ALVARADO PRADA, 2006, p. 109)

Posteriormente à realização das oficinas de construção coletiva, foram realizadas as Oficinas de Devolução de Dados para socialização dos mesmos, onde os coletivos puderam discutir, analisar, reconstruir, reformular, corrigir, reelaborar, de modo que as informações socializadas pudessem ser consensuais com relação a todos os dados construídos coletivamente.

A utilização desse método de devolução de dados e sistematização ideias que ocorrerem a partir das percepções individuais e coletivas, é abordada por Alvarado Prada (2006), como uma metodologia que:

(...) fundamenta a *construção dos dados* num processo de *devolução* deles mesmos, para serem sistematizados pelos próprios produtores (cada indivíduo ou então o coletivo), a fim de que constate como estão sendo entendidos. As várias informações que circulam no coletivo, na dinâmica da devolução, ao serem compreendidas, podem constituir consensos que, por sua vez, podem ser explicitados em textos (re)elaborados pelo próprio coletivo, criando, também, uma série de relações entre diferentes participantes. Essa troca em *diferentes momentos* viabiliza esclarecimentos e maior compreensão delas e do coletivo como tal. (ALVARADO PRADA 2006, p.114. Grifos do autor)

Sistematizar experiências e criar possibilidades para a construção de espaços formativos de maneira coletiva, a partir de métodos que compreendem e valorizam as realidades dos indivíduos e, grupos sociais, são propósitos desenvolvidos pela metodologia da Pesquisa Coletiva.

A partir dessa compreensão, acreditamos ser extremamente pertinente a realização dessa metodologia vinculada às temáticas da Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Oprimido e Teatro do Oprimido, considerando que são métodos que almejam contribuir em suas dimensões socioeducativas, para o processo de contextualização e abrangência dos fatos sociais a partir da inclusão dos indivíduos nas várias instâncias da sociedade para que sejam de fato sujeitos autônomos e imersos no processo emancipatório.

5. AS ORIGENS DO TEATRO, SUA FUNÇÃO PARA O PROCESSO EDUCACIONAL E IMPLICAÇÃO PARA A PESQUISA

Relatar sobre o surgimento do teatro nos remete a um retorno sobre o início da humanidade, considerando que desde os tempos remotos a espécie humana se empoderou de personificações e transformações na forma de expressão humana.

Em sua essência, o teatro configura-se como um dos meios que possibilitam o engajamento dos sujeitos nos mais variados espaços e estruturas sociopolíticos, podendo criar mecanismos de aproximação e transformação dos mecanismos de opressão nos distintos espaços políticos, sociais, econômicos, culturais, educacionais, dentre outras áreas que compõem a sociedade.

Por ter essa possibilidade de buscar a transformação, de criar e recriar alternativas, é que o ser humano se diferencia dos outros animais, pois, segundo as abordagens de Courtney (2014, p. 03): “A característica essencial do homem é sua imaginação criativa. É esta que o capacita a dominar seu meio de modo tal que ele supera as limitações de seu cérebro, de seu corpo e do universo material.”

Sendo uma linguagem expressiva, comunicativa, criadora, o teatro tem imensuráveis possibilidades que contribuem para no âmbito da comunicação, dos meios de interação, da criação e recriação, da descoberta, ressignificação, sendo capaz de dinamizar e transformar as formas de desenvolvimento do ser humano e sua essência, criando vínculos e recursos significativos se conectam com o propósito de propiciar distintas alternativas de transformação, criação, inclusão, socialização e tantos outros mecanismos que possibilitam a construção e efetivação do protagonismo dos sujeitos.

O teatro sempre esteve presente na vida do ser humano, de modo peculiar, a depender da época, mas com características que propiciam uma finalidade diante da realidade de cada tempo vivido.

De acordo com Courtney (2014, p.160), na comunidade primitiva, o teatro possuía para os seres humanos, uma função “sociológica, psicológica e religiosa (mágica)”, configurando-se como uma necessidade indispensável a esses homens. Em seus momentos ritualísticos, eram utilizados alguns elementos característicos da dramaturgia, simbolizando as ações de imitação e reprodução dos momentos

em que iam à caça dos animais.

O teatro dos povos primitivos assenta-se no amplo alicerce dos impulsos vitais, primários, retirando deles seus misteriosos poderes de magia, conjuração, metamorfose - dos encantamentos de caça dos nômades da Idade da Pedra, das danças de fertilidade e colheita dos primeiros lavradores dos campos, dos ritos de iniciação, totemismo e xamanismo e dos vários cultos divinos. (BERTHOLD, 2001, p. 02)

Esses momentos ritualísticos e de celebração eram praticados com a presença e participação de todos, de forma espontânea, coletiva e sem hierarquias, como afirma Boal (2005, p. 11): “teatro era o povo cantando livremente ao ar livre: o povo era o criador e o destinatário do espetáculo teatral, que se podia então chamar ‘canto ditirâmico’. Era uma festa em que podiam todos livremente participar”.

A partir da descoberta do teatro com as atividades realizadas pelas comunidades primitivas³, com o passar dos tempos essa expressão foi ganhando diferentes variantes de aparecimento e prosperando pelo mundo afora, ganhando suas características e particularidades de acordo com o desenvolvimento das culturas, costumes e crenças locais de cada povo.

Podemos destacar, segundo as exposições de Courtney (1974) a respeito do surgimento e sucessão do teatro e sua dissociação “entre os rituais e a liturgia” que no período correspondente ao século V a.C em regiões da Europa Medieval, China e Atenas, o teatro que havia se desenvolvido nos “templos” religiosos, começa a não ser representado mais no âmbito da religião e se desenvolvendo de múltiplas formas e em diferentes espaços.

[...] o teatro tornou-se profano e desenvolveu-se de diferentes maneiras. O método variou de acordo com a estrutura da cultura existente. Todos utilizaram os elementos do teatro “total” – representação e identificação, dança, diálogo, máscara, música, espetáculo, figurinos, vestuário, improvisação e estilização – cada sociedade, porém, deu ênfase a esses elementos de acordo com seus próprios modelos sociais e históricos. A partir da divisão de sacerdotes e celebrantes do templo, o teatro desenvolveu a divisão entre atores e público. (COURTNEY, 2014, p. 161)

³ O termo primitivo – primitiva, será usado nesse trabalho como referência ao que primeiro existiu, a origem.

Ao longo de toda história, o teatro foi progredindo e modificando suas estruturas e dinâmicas, passando a criar elementos para compor suas bases, transformando aquele fazer teatral coletivo, sem hierarquias, representado pelos povos das primeiras comunidades, em bases e divisões compostas por espectadores, palco, antagonistas, coro, protagonistas, plateia, entre outros mecanismos que foram sendo instituídos e reproduzindo processos de apropriação e dominação, como destaca Silva (2004, p. 25): “as classes dominantes sempre tentaram se apropriar do teatro ao perceber o seu poder para contribuir com o processo de libertação das classes oprimidas. Era preciso controlar a mensagem passada ao público”.

Com as inúmeras transformações que foram ocorrendo em cada época e com o aparecimento de novas estruturas de dominação, surgiram conseqüentemente novas formas de pensar e agir ligados à dinâmica da linguagem teatral e sua visão de mundo e de interpretação da realidade a partir dos aspectos sociais vividos cotidianamente pelos sujeitos.

Nesse contexto de mudanças e novas estruturas sociais que foram surgindo dentro do processo de encenar, Roubine (1998, p.17) afirma que: “falar em encenação é sustentar um discurso que tem pelo menos tanto a ver com aspectos econômicos e políticos quanto com a estética”.

Segundo Silva (2004, p. 25) com as estruturas de divisão que surgiram dentro do teatro, foram dados os primeiros passos de distanciamento entre os atores e a plateia, a partir da criação do “personagem principal”, como uma espécie de herói que solucionará os problemas expostos na encenação.

Dessa forma, o povo foi cada vez mais sendo distanciado do fazer teatral, não mais era o povo que atuava, e sim um determinado grupo encenava, para outro grupo que tinha a função de somente assistir sem participar do que estava acontecendo em cena.

As novas estruturas que surgem, separando atores e plateia, se configura como um modo de opressão e dominação das classes, onde alguns tem o poder de falar e expressar, e outros estão condicionados somente ao ato de observar e ouvir, sem intervenções e contribuições. Durante a trajetória da história da humanidade, as formas de opressão existiram e existem como um decurso ideológico de poder e dominação das classes ou grupos sociais.

A arte, dentro da história da humanidade, sempre teve um papel extremamente importante para o povo, sendo um meio que possibilita a tomada de consciência crítica. Isto posto, muitos grupos dominantes tentaram e tentam se apoderar do teatro para usá-lo como ferramenta de opressão, enquanto as classes sociais oprimidas, apropriam-se dessa linguagem transformando-a em uma alternativa de deter e combater as forças opressoras existentes.

Nesse âmbito, Peixoto (1981, p. 56) enfatiza: “(...) a arte sempre foi uma forma aberta de desafio e rebeldia e o teatro tem assumido, em diferentes períodos de sua trajetória histórica, um papel de agente da contestação”

As expressões artísticas se disseminam na vida da humanidade com o propósito de criar possibilidades de superação de limitações, compreender as necessidades históricas de cada povo, criando mecanismos que contribuem para a valorização das experiências, propiciando uma dinâmica de formação contínua e em constantes modificações com vistas à compreensão das realidades.

O ser humano se desenvolve constantemente e a arte é parte desse processo fascinante de evolução que possibilita às classes, a tomada de consciência crítica na busca pela liberdade e autonomia, se desvinculando de determinadas ações de opressões, sendo capaz de refletir sobre sua própria condição histórica e social.

Toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento. Jamais devemos subestimar o grau de continuidade que persiste em meio às lutas de classes, apesar dos períodos de mudança violenta e de revolução social. (FISCHER, 2002, p. 17)

É impossível relatar com exatidão sobre o surgimento do teatro, mas podemos mencionar sobre o seu aparecimento em distintos lugares e épocas, a exemplo das atividades ritualísticas e religiosas realizadas pelo homem das comunidades primitivas.

Um dos momentos importantes a respeito do aparecimento do teatro na história da humanidade, deu-se na região da Grécia Antiga, em que se desenvolveu de forma grandiosa e possivelmente tenha se destacado com mais ênfase por ocasião dos influentes rituais destinados a prestar homenagens a Dionísio, cultuado

no século V a.C. como deus grego da vegetação, da fertilidade, da alegria e do vinho.

Na ocasião das festividades do período de colheita da uva, os gregos realizavam procissões e caracterizavam-se com vestimentas e indumentárias que simbolizavam os deuses gregos e realizavam encenações caracterizando a história desses deuses.

O teatro é uma obra de arte social e comunal: nunca isso foi mais verdadeiro do que na Grécia antiga. Em nenhum outro lugar, portanto, pôde alcançar tanta importância como na Grécia. A multidão reunida no *theatron* não era meramente espectadora, mas participante, no sentido mais literal. O público participava ativamente do ritual teatral, religioso, inseria-se na esfera dos deuses e compartilhava o conhecimento das grandes conexões mitológicas. (BERTHOLD, 2001, p.103-104. Grifos do autor)

As procissões eram espaços para demonstrações de diferentes modalidades artísticas, como cantos e danças, que eram realizados como forma de exaltação aos deuses.

O ditirambo era uma dessas manifestações ritualísticas direcionados aos deuses gregos, caracterizado como um canto coral com entonações alegres, mas também sombrio e apaixonado.

A esse respeito, Courtney (2014, p. 171) menciona: “O ditirambo era uma canção poética a Dionísio sobre a luxúria pela vida na primavera. Originalmente improvisada rapsódica, tornou-se mais literária, embora ainda lírica, sendo acompanhada pela flauta frígia.”

Após estarem caracterizados com personagens da mitologia grega, os participantes do coro, que eram denominados de coreutas, realizavam apresentações de cantos e danças do ritual. Foi justamente durante a realização de um desses momentos ritualísticos que um dos coreutas se destacou ao introduzir o diálogo e liderar o coro na procissão.

Acredita-se que a partir desse episódio, Téspis tenha transformado o modo como eram conduzidos os rituais, modificando as narrativas que antes eram feitas na terceira pessoa, para a primeira pessoa, tornando-se assim, o criador da tragédia e primeiro ator e diretor da história do teatro.

Téspis teve uma nova e criativa idéia que faria história. Ele se colocou à parte do coro como solista, e assim criou o papel do *hypokritcs* ("respondedor" e, mais tarde, ator), que apresentava o espetáculo e se envolvia num diálogo como condutor do coro. Essa inovação, primeiramente e não mais do que um embrião dentro do rito do sacrifício, se desenvolveria mais tarde na tragédia, etimologicamente, *tragos* ("bode") e *ode* ("canto"). (BERTHOLD 2001, p. 104-105. Grifos do autor)

O teatro em todo seu contexto histórico sempre teve grande relevância para a conjuntura social, dinamizando e criando novas possibilidades a partir das estruturas existentes Para Guinsburg (2007, p. 111) “Não há menor dúvida de que no teatro tudo é válido [...]”, e que todos fazem parte do processo de construção e adequação das realidades, a fim de criar alternativas de participação e mudança por meio de palavras, poesias, imagens e construções coletivas.

A presença do teatro em vários meios sociais, propicia novas e possíveis mudanças na esfera social, sendo capaz de contribuir em vários setores primordiais como cultura, política, economia e educação.

Assim, a própria história do teatro se confunde com a história do pensamento educacional desde a antiguidade, pois foi considerado como uma das alternativas que possibilitavam a mudança e a inserção das classes sociais no meio educacional, ressaltado por Courtney (2014, p. 9), como um dos meios de acesso à educação para as classes menos favorecidas: “[...] escolas e livros, a bem da verdade, eram privilégios de poucos. Foi o teatro que propiciou às massas a sua educação.” A linguagem teatral foi um dos mecanismos de inclusão das classes, que se destacou por suas contribuições e implicações para a sociedades da antiguidade.

Desde os tempos remotos a linguagem teatral se destaca e ocupa espaços em setores sociais diversos, com grande importância no meio educacional, possibilitando o ensino aprendizagem de maneira dinâmica, criatividade, incentivando a criticidade para a difusão de alternativas de transformação social que emergem para a emancipação dos sujeitos.

Considerando os aspectos de inclusão e possibilidades educacionais que o teatro possui, Courtney (2014, p. 4) exemplifica sobre a educação ateniense do século V a. C, que era realizada basicamente por meio de atividades como a leitura, música e a prática de esportes.

No âmbito da prática da leitura, os atenienses realizavam a declamação de poemas e utilizavam gestos dramáticos, inflexão e expressão facial, que são recursos característicos da linguagem teatral. Para o autor, o teatro possibilitou a disseminação do conhecimento para o povo da época, e se tornou um importante método educacional.

Além do mais o próprio teatro foi um importante instrumento educacional na medida em que disseminava o conhecimento e representava, para o povo, o único prazer literário disponível. [...] O teatro, em todos os seus aspectos, foi a maior força unificadora e educacional no mundo ático. (COURTNEY, 2014, p. 05)

Alguns grandes pensadores da história da humanidade e do pensamento educacional, discutiram a presença do teatro na sociedade e suas implicações para o processo de mudança. Pensadores e estudiosos como Platão e Aristóteles apontaram sobre a relevância do teatro e suas implicações no contexto da estrutura educacional.

De acordo com as considerações de Courtney (2014), a respeito do pensamento de Platão sobre a inserção do teatro no meio educacional, o autor aborda que Platão considerava essa linguagem artística como um método de imitação da realidade e sendo um processo de imitação, ocultava a verdade, que segundo os seus preceitos, deveria ser primordial na vida dos sujeitos. Platão discordava da inserção dessa linguagem no meio educacional.

O teatro está ainda mais longe da verdade, porque imita a realidade. O ator também imita uma personagem – imitar, porém, é transgredir. Além disso, um ator pode ter que imitar uma personagem má, o que pode levá-lo a “contaminar-se com a realidade”. O teatro apresenta um grande perigo para uma platéia: pode levá-la a sucumbir a emoções que deveriam ser subjugadas. (PLATÃO *apud* COURTNEY, 2014, p. 6)

Dissertando de forma contrária a essa ideia, Aristóteles (*apud* COURTNEY, 2014) traz um pensamento sobre a função do teatro, destacando que essa linguagem artística não é considerada somente como uma imitação dos acontecimentos, fatos ou momentos. Relata que o teatro além de ter como propósito a preparação do indivíduo para as atividades práticas do cotidiano, se dissemina também como um meio que está vinculado ao lazer e a aprendizagem dos sujeitos.

O teatro não imita os fatos mas as idéias abstratas – o ator não imita o Édipo real, mas uma versão idealizada de seu caráter. Personagens dramáticas não são apresentadas como realmente são: a comédia as torna piores e a tragédia as torna melhores do que são na vida real. Além disso, imitação é natural à raça humana: a imitação é natural no homem desde a infância, sendo esta uma de suas vantagens sobre os animais inferiores, pois ele é uma das criaturas mais imitativas da terra e aprende primeiro por imitação. (ARISTÓTELES *apud* COURTNEY, 2014, p. 7)

Percebemos que o teatro desde o início dos tempos e das atividades humanas, tem se estruturado como uma metodologia ou mecanismo capaz de viabilizar a construção e disseminação de ideias, propostas, teorias e práticas inovadoras capazes de possibilitar mudanças em diversos setores e estruturas da sociedade, estimulando a participação coletiva, o conhecimento, as experiências e vivências do cotidiano, tendo em vista a criação de ferramentas que possibilitem a construção e o contínuo processo de formação e transformação dos sujeitos sociais.

5.1 Teatro do Oprimido e sua configuração como um teatro sociopolítico

O teatro é um meio expressivo que possibilita a disseminação de práticas humanas de transformação, interação e aprendizagens. Em sua essência, compreende a diversidade cultural, política econômica e social, com o propósito de discussão e valorização das pluralidades e ações sociopolíticas dos sujeitos. Nesse sentido Boal (2009, p. 11) afirma que: “(...) todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas.” Além de intensificar a participação e propiciar a busca pelo novo, a linguagem teatral também se caracteriza como um método que estimula a consciência crítica e a busca constante por ações libertárias e de emancipação.

O Teatro do Oprimido é um método que cria possibilidades de compreensão e contribuição para que os indivíduos busquem e contextualizem, de forma crítica as suas realidades e posturas dentro da sociedade, no âmbito individual e coletivo. A partir da incorporação nos mais distintos setores da sociedade, esse método proporciona a propagação de ações transformadoras e participação popular, favorecendo um efetivo diálogo entre distintos setores e segmentos sociais, contribuindo para o estímulo de expressões criativas e inovadoras dos indivíduos.

No Brasil, o Teatro do Oprimido começou a ser organizado e ganhar visibilidade no final da década de 1960, sendo enfatizado a partir do trabalho realizado por grupos ligados ao Teatro de Arena, que desempenhavam trabalhos, atividades e ações por meio do Teatro Jornal em espaços como igrejas, sindicatos, associações, cooperativas e em diversas esferas sociais que tinham como propósito, lutar e combater as ações de opressões diárias.

Em São Paulo, no ano de 1953 foi fundado o Teatro de Arena, com características de um teatro que propiciava a criticidade e reflexão, criando abertura e inovação nos propósitos de valorização da dramaturgia brasileira e intensificando nos sujeitos, o despertar para uma consciência crítica, construída por meio da arte.

Essa forma de teatro, possibilitou discussões voltadas para a estética dos grupos de esquerda daquela época, ressaltando temas que englobavam dimensões sobre a conjuntura política e social do país. Operários reivindicando seus direitos e melhores condições de trabalho, trabalhadores em greve e empregadas domésticas ganharam a cena como protagonistas de espetáculos onde antes não tinham voz.

Os propósitos e métodos do Teatro de Arena consolidaram-se de forma expressiva como um dos movimentos culturais e artísticos mais importantes da década de 1960, fomentando um novo modo de pensar, discutir e fazer teatro de maneira crítica, valorizando a luta das classes sociais, suas realidades e criando mecanismos que incentivaram e possibilitaram a participação popular.

Considerado como uma das mais relevantes metodologias de participação coletiva que possibilitou a defesa e o incentivo da cultura e da arte, o Teatro de Arena abriu as portas a disseminação de um novo modo de fazer teatro no Brasil com efetiva participação das classes populares.

Durante os anos que o Arena esteve com maior visibilidade e desenvolvendo espetáculos com caráter crítico, participou também desse processo o teatrólogo Augusto Boal, importante figura do teatro brasileiro, que posteriormente com influências teóricas e práticas de novo modo de fazer teatro, Augusto Boal cria e começa as experiências com o Teatro do Oprimido.

Os primeiros trabalhos com esse novo método começam a se desenvolver em um período de grande efervescência no Brasil, a ditadura militar. Iniciando com técnicas utilizadas no Teatro Jornal, que mais tarde faria parte do arsenal do Teatro do Oprimido.

Por ocasião do regime militar no Brasil, no ano de 1971 Boal sofreu represálias, justamente por estar envolvido com um teatro politizado, crítico, transformador e que lutava contra as ações causadas pelo regime imposto na época, sendo obrigado a sair do Brasil e se exilar em outros países.

Conseqüentemente, começa a expandir o trabalho com a metodologia do Teatro do Oprimido em vários países da América Latina e tantos outros da Europa e Estados Unidos, sistematizando e desenvolvendo jogos, estudos, técnicas, exercícios e montagens que propiciavam o desenvolvimento de práticas emancipatórias e críticas às classes populares.

Com retorno ao Brasil no ano de 1986, Boal começa um novo trabalho com o Projeto da *Fábrica de Teatro Popular*, objetivando a formação de multiplicadores para desenvolverem a proposta do arsenal das técnicas do Teatro do Oprimido no estado do Rio de Janeiro,

Com retorno ao Brasil no ano de 1986, Boal prosseguiu pesquisando, criando e desenvolvendo trabalhos com o Teatro do Oprimido, suas técnicas e propósitos, incentivando e criando alternativas para a disseminação de lutas contra as opressões existentes nas estruturas sociais. Santos (2001), enfatiza:

O trabalho teatral nas prisões, no campo e nas cidades – no Brasil e em tantos países, em tantas partes do mundo! – avança cada vez mais, concretamente. Cada pequena coisa que cada um de nós aprende, ensina; tudo aquilo que descobrimos, compartilhamos. Nisto, o Teatro do Oprimido pode ajudar: nesta fraterna e imensa tarefa de humanizar a humanidade. Damos pequenos passos, mas é com pequenos passos que se iniciam as longas caminhadas. (SANTOS, 2001, p.7)

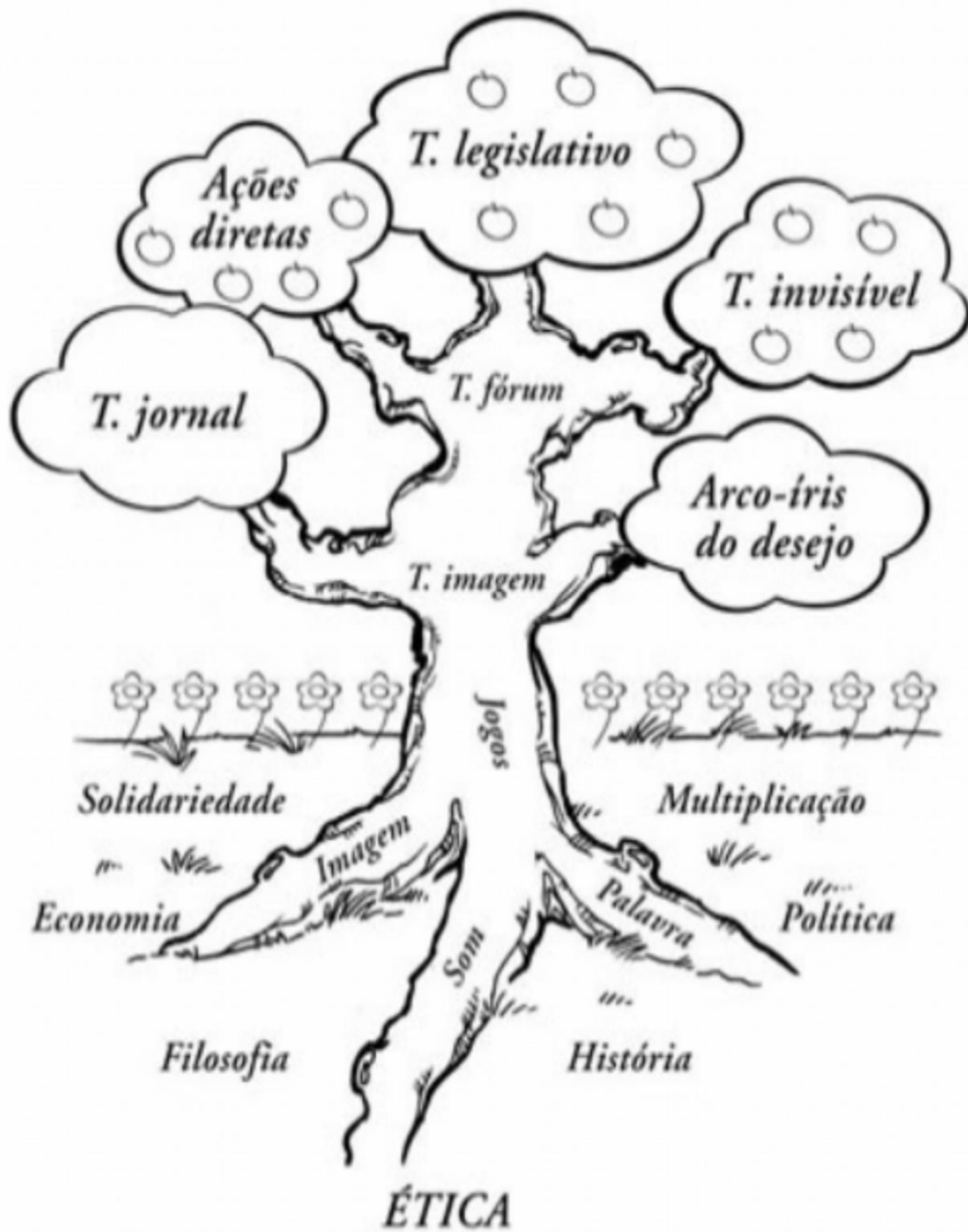
Para simbolizar a estrutura metodológica, seus propósitos e meios de desenvolvimento, Boal (2009) criou a árvore do Teatro do Oprimido, considerado por ele como um processo que vem do solo, da terra, sendo que o solo do TO é fertilizado por meio da ética, política, história e filosofia, nutrientes necessários e indispensáveis para que a árvore do TO sobreviva e se desenvolva na perspectiva das metodologias propostas.

A árvore foi escolhida por Boal, por ser um elemento capaz de estar constantemente se modificando e criando possibilidades de se multiplicar e expandir, e essas também são parte das propostas do Teatro do Oprimido e seu

arsenal de ramificações e estruturas cênico pedagógicas.

Todas as partes e elementos que compõem a sustentação desse método, é parte de vários processos de criações, descobertas, experimentações que são construídas com base nas vivências e realidades dos sujeitos oprimidos e oprimidas.

ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO



FONTE: BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

Com o intuito de prosseguir e disseminar o método do Teatro do Oprimido pelo Brasil, em 1986 foi criado o Centro de Teatro do Oprimido – CTO, no estado do Rio de Janeiro. As metodologias desenvolvidas pelo Teatro do Oprimido, são identificadas como práticas que proporcionam o incentivo à tomada de consciência crítica, para que sejam capazes de despertar o desejo pela autonomia a partir das vivências e experiências do seu cotidiano.

Construído com características de um teatro que sugere a busca pela igualdade e a efetiva participação dos sujeitos em condições de opressão, o Teatro do Oprimido se consolida como um método que promove a efetiva participação dos sujeitos, valorizando suas especificidades individuais e coletivas para que se apropriem de elementos e situações do cotidiano, com vistas a combater quaisquer ações de opressões existentes.

Disseminado com propósitos de um teatro político que busca e incentiva a consolidação de práticas de emancipação dos sujeitos e de suas ações no meio social, o Teatro do Oprimido envolve aspectos que possibilitam a efetivação de estratégias de participação das classes populares e oprimidas, propiciando alternativas de acesso à cultura, educação, economia, política e tantos outros meios que precisam ser acessados pelo povo, para a construção de uma sociedade mais participativa e popular. Com seu modelo de prática cênico pedagógica diferenciado, essa linguagem artística que se desenvolve com elementos de um teatro de militância, favorece a mobilização dos agentes sociais e concretiza-se como um teatro de resistência.

Corroborando Boal (2009) os sujeitos devem se apoderar dos elementos e ferramentas e possibilidades que existem no meio social, podendo utilizá-los em favor da construção de uma consciência crítica. Para Boal (2009) o domínio da palavra é indispensável para a luta contra ações e condutas de opressões.

Palavras são símbolos. Para que um símbolo exista, é necessária a concordância dos interlocutores. Como quase tudo na vida social, também as **palavras** se tornam **objeto de** encarniçadas **lutas**. A etimologia mostra a correlação de forças e o estado da sociedade no momento em que fabricou uma palavra a fim de revelar - ou esconder - uma verdade ou um poder. A semântica torna-se um campo de batalha em que todas as forças em conflito procuram, **a cada palavra, atribuir-lhe o sentido que mais lhes convenha**. A luta semântica é luta pelo **Poder**. (BOAL, 2009, p. 41. Grifos meus)

As propostas metodológicas e de intervenção do Teatro do Oprimido, buscam compreender e valorizar as potencialidades, particularidades e experiências específicas dos indivíduos e dos grupos sociais a que pertencem, a partir do seu contexto histórico e cultural, bem como, entender as suas lutas e anseios a partir do modo individual e coletivo dos grupos ou comunidades, viabilizando o caráter social e político que culmine para a transformação. É um método capaz de introduzir um diálogo de incentivo e desejo para que os indivíduos busquem a plena consciência pela soberania.

Ao invés de privilegiar um universo moral que a tudo ordena, parte-se da potência afirmativa que se ergue como ética criadora de modos de vida, apontando para um novo sujeito ético-político intenso, ousado e pleno de superação. Restituindo à verdade seu caráter limitado, desfazendo-se do véu absoluto da razão, trata-se, sobretudo, de incitar o pensamento e a vida a se abrirem ao múltiplo, longe de certezas e modelos, na direção de uma infinita experimentação criadora. (CERQUEIRA, 2010, p. 15).

Visando proporcionar o efetivo exercício crítico da arte como forma de emancipação do sujeito, o Teatro do Oprimido cria possibilidades de estímulo e criação de subsídios que contribuam para as lutas contra as práticas relativas ao sistema de opressão existentes nas estruturas e segmentos sociais.

É essa, uma das inúmeras funções sociais da estética do Teatro do Oprimido, acreditar, disseminar, favorecer e defender o pensamento de que o ser humano possui múltiplas capacidades que possibilitam a análise e modificação das ações opressoras, buscando, reinventando e ressignificando as lutas diárias, apoderando-se da arte como uma alternativa viável de transformação, libertação e valorização das classes populares.

Esta é a essência do teatro: **o ser humano que se auto-observa**. O teatro é uma atividade que nada tem a ver com edifícios e outras parafernálias. Teatro – ou teatralidade – é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que **o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade**. O autoconhecimento assim adquirido permite-lhe **ser sujeito** (aquele que observa) **de um outro sujeito** (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. **Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando**. (BOAL, 2002, p.27. Grifos meus)

As propostas de práticas cênico-pedagógicas que envolvem o Teatro do

Oprimido, introduz nos espaços populares como uma metodologia que estimula a participação, possibilitando discussões e tomada de decisões referentes às questões que envolvem ações de caráter social, além de se caracterizar também como um subsídio educacional abrangente e dinâmico.

5.2. Teatro do Oprimido: um caminho metodológico para a transformação

O Teatro do Oprimido possibilita a tomada de consciência para que exista participação popular em discussões e efetivação de práticas expressivas no âmbito coletivo, proporcionando a busca por transformação a partir de experiências e vivências diárias. Para Boal (2009) a escolha por trabalhar com as metodologias do Teatro do Oprimido, já é um processo de luta em favor dos oprimidos.

Fazer Teatro do Oprimido já é o resultado de uma escolha ética, já significa tomar o partido dos oprimidos. Tentar transformá-lo em mero entretenimento sem consequências, seria desconhecê-lo; transformá-lo em arma de opressão, seria traí-lo. (BOAL, 2009, p. 25)

No período em que foi obrigado a se exilar em outros países, por consequência do regime militar no Brasil, Augusto Boal prosseguiu criando, pesquisando, reinventando e aperfeiçoando técnicas que posteriormente iriam compor as metodologias do arsenal do Teatro do Oprimido.

Esse arsenal é composto por métodos que Boal denominou de Teatro Fórum, Teatro Invisível, Arco Íris do Desejo, Teatro Imagem, Teatro Jornal e Teatro Legislativo. Essas técnicas (Boal, 2009), foram criadas com o propósito de oferecer subsídios e estratégias que possam ser estudadas e desenvolvidas por todos, sejam atores ou não atores, mas que tenham o desejo de lutar contra ações de opressões no cotidiano e transformar a realidade, protagonizando suas próprias histórias.

As técnicas do Teatro Invisível configuram-se como metodologias de representação de cenas e realidades vivenciadas no cotidiano. Os supostos espectadores passam a fazer parte da encenação como participantes que representaram as situações reais que são vividas no dia a dia, como descreve Boal

(2002, p. 27): “(...) o espectador torna-se protagonista da ação, um espectador, sem que, entretanto, disso tenha consciência. Ele é o protagonista da realidade que vê, mas ignora a sua origem fictícia: atua sem saber que atua (...)”.

Os sujeitos que participam e constroem esse processo, identificam-se com a encenação proposta e sentem-se estimulados a reagirem de forma espontânea, criando espaços e aberturas para discussões e debates de temas e sugestões, em que todos sentem-se interessados a proporem alternativas e ações que culminem em possíveis mudanças para as opressões expostas.

O espetáculo *invisível* pode ser apresentado em qualquer lugar onde sua trama poderia realmente ocorrer ou teria já ocorrido (na rua ou na praça, no supermercado ou na feira, na fila do ônibus ou do cinema...). Atores e espectadores encontram-se no mesmo nível de diálogo e de poder, não existe antagonismo entre a sala e a cena, existe superposição. Esse é o *Teatro Invisível*. (BOAL, 2009, p. 20. Grifos do autor)

As metodologias propostas pelas técnicas do Teatro Invisível, segundo Boal (2009), proporcionam e viabilizam possibilidades para reivindicações e lutas por direitos dos sujeitos imersos nas mais variadas categorias sociais.

Todos são incentivados e podem participar desse processo. São camponeses, operários dos grandes centros e indústrias, empregadas domésticas, estudantes, desempregados, professores, LGBTQ⁴, mulheres, mães e tantas outras minorias que vivem diariamente diversas situações de opressões, se apropriam do teatro para refletirem, terem voz, discutirem e encenarem ações reais do cotidiano, conduzindo o espetáculo com propostas, intervenções e construções coletivas.

No Teatro Imagem, que é outra ramificação que compõe a árvore do Teatro do Oprimido, são desenvolvidas técnicas que contribuem para que os sujeitos busquem alternativas para transformar questões e problemas sociais existentes, em imagens concretas a partir dos fatos expostos e vivenciados, apresentando sugestões, ideias e soluções, utilizando a linguagem das imagens.

Para a realização das metodologias propostas por essa técnica, os participantes são orientados a desenvolverem ações que estimulam o pensamento crítico e a exposição de situações para que haja a resolução dos problemas sem a necessidade de utilização das palavras, assim, os participantes são estimulados a exercitarem e explorarem outros

⁴ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais.

mecanismos de expressões, exteriorizando gestos corporais.

Arte é busca de verdades através dos nossos aparelhos sensoriais. No *Teatro Imagem*, dispensamos o uso da palavra – a qual, no entanto, reverenciamos! – para que possamos desenvolver outras formas perceptivas. Usamos o corpo, fisionomias, objetos, distâncias e cores, que nos obrigam a ampliar nossa visão *sinalética* – onde significantes e significados são indissociáveis, como o sorriso da alegria no rosto, ou as lágrimas da tristeza e do pranto(...) (BOAL, 2009, p. 18. Grifos do autor)

Com essa técnica, é possível encorajar nos indivíduos que participam do processo de elaboração das imagens, a construírem elementos que representem as opressões vividas no cotidiano, utilizando seus corpos como ferramenta de protestos. Os espect-atores idealizam e representam as suas angústias, lutas e opressões vividas, por meio das imagens, as quais também são reconstruídas pelo coletivo, até chegarem a um consenso de uma nova imagem onde a opressão simbolizada desapareça.

Outra ramificação que compõe o arsenal do Teatro do Oprimido, criado por Augusto Boal, é denominada de Teatro Fórum. Com essa técnica, os participantes também utilizam fatos reais do dia a dia, que são expostos para criação da cena. Criam-se personagens que representam as ações de oprimidos e opressores e passam a desenvolver o espetáculo baseado em algum tema da realidade dos participantes. No decorrer da encenação, é gerado um conflito entre opressores e oprimidos, que buscam defender seus interesses a partir do que acreditam.

Com o desenvolvimento da encenação proposta, em um determinado momento o personagem que está representando o oprimido, começa a ser derrotado pelo personagem do opressor e, é assim que começa o estímulo para participação das pessoas que estão “assistindo” o espetáculo. Quem está de fora, é convidado a fazer parte do espetáculo e substituir o personagem do oprimido que fracassou na resolução do problema, criando novas alternativas e possibilidades para que o opressor seja derrotado.

O Teatro Fórum – talvez a forma do TO mais democrática e, certamente, a mais conhecida e praticada em todo o mundo, usa ou pode usar todos os recursos de todas as formas teatrais conhecidas, a estas acrescentando uma característica essencial: os espectadores – aos quais chamamos de *Spect-atores* – são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e

estratégias que podem sugerir, ao grupo ao qual pertencem, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas: o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo. (BOAL, 2009, p.19. Grifos do autor)

No desenvolvimento de uma cena de Teatro Fórum, o “espectador” é convidado a fazer parte da cena proposta, e para incentivar essa participação, Boal criou o Curinga, que é um personagem com função polivalente e de extrema relevância em uma cena de Teatro Fórum.

O curinga encoraja as pessoas para entrarem em cena e tentarem outra possibilidade de modificar a situação de opressão que está posta, improvisando e reconstruindo novas alternativas para combater o opressor. O curinga é um elemento de intermediação das participações e recriações das cenas. O seu papel no Teatro Fórum é indispensável para que haja a garantia de participação e ressignificação das situações de opressões expressadas, possuindo função pedagógica imprescindível por isso, na maioria dos casos, possui formação em pedagogia, educação ou arte.

Cabe a ele explicar ao público as regras do jogo, corrigir os possíveis erros, instruir uns e outros para que a cena não pare [...]. Ele não é um conferencista, não é o dono da verdade: ele tratará apenas de fazer com que todos que saibam melhor expliquem o que saibam, com que os que ousem mais, ousem mostrar o que são capazes. (BOAL, 1988, p. 152)

A função do Curinga em uma sessão de Teatro Fórum e Teatro Legislativo é a de mediar os diálogos teatrais, estimulando assim uma efetiva participação dos “*Spect-atores*” na análise de ações de cunho sociais e concretas, viabilizando o estímulo de estratégias e alternativas que possibilitem a transformação da realidade encenada, para que a situação de opressão seja modificada. Segundo Teixeira (2007, p. 8), o curinga “(...) estimula a plateia, transforma o fenômeno da representação na soma das tentativas e soluções propostas pelos espectadores, com o objetivo de lutar contra uma determinada forma de opressão.” O Curinga é um artista com função pedagógica que compreende e assimila a representação estética e social do conflito, fomentando discussões e possíveis estratégias que contribuam para a transformação da situação de opressão que está em cena.

O “*Curinga*” é polivalente, é a única função que pode desempenhar qualquer papel da peça, podendo inclusive substituir o *protagonista* nos impedimentos deste, determinados por sua realidade naturalista. A consciência do *ator-coringa* deve ser a de autor ou adaptador que se supõe acima e além, no espaço e no tempo, dos personagens. Assim, todas as possibilidades teatrais são conferidas à função *curinga*. (TEIXEIRA, 2007, p. 8. Grifos da autora)

Com a responsabilidade de dar um novo direcionamento ao espetáculo a partir do estímulo feito aos *spect-atores*, o *curinga* possui diversas e complexas funções na realização de uma cena de Teatro Fórum. Ele encoraja as pessoas que estão de fora da cena, para que se sintam instigadas a fazer intervenções e construir novos resultados para a cena, de forma a derrotar as situações de opressões expostas. Nesse contexto, Boal (2002) explica:

A peça recomeçará sempre a partir do ponto que o espect-ator desejar examinar. Após cada intervenção, o *curinga* (que é o mestre-de-cerimônias do espetáculo) deverá fazer um claro resumo do significado de cada alternativa proposta, devendo igualmente indagar da platéia se algo lhe escapa ou se alguém discorda: não se trata de vencer a discussão, mas de esclarecer pensamentos, opiniões e propostas. (BOAL, 2002, p. 32. Grifos do autor)

A metodologia utilizada no Teatro Fórum é considerada por Boal (2002, p. 28) como “(...) um tipo de luta ou jogo, e, como tal, tem suas regras”, que precisam ser explicadas, respeitadas. Essas regras são elucidadas pelo *curinga*, para que em seguida o espetáculo continue e, as novas intervenções possam criar possibilidades para as superações dos conflitos e opressões expostas durante a cena.

O espetáculo segue com a apresentação da cena aos *spect-atores*, direcionando perguntas a eles para investigar se houve consenso com relação às temáticas encenadas e o enredo que essas tomaram, após serem estimulados pelo *curinga* a tomarem consciência das situações de opressão existentes na cena.

Informa-se aos espectadores que o seu primeiro passo é tomar o lugar do protagonista quando este estiver cometendo um erro, ou optando por uma alternativa falsa ou insuficiente, e procurar uma solução melhor para a situação que a peça apresenta. O espect-ator deve se aproximar da cena e gritar “Pára!”. Os atores deverão imediatamente congelar a cena, imobilizando-se em seus lugares. Imediatamente, o espect-ator deve dizer de onde quer que a cena seja recomeçada, indicando uma frase, momento ou movimento a partir do qual se retoma a ação. A peça recomeça no ponto indicado, tendo agora o espectador como protagonista. (BOAL, 2002, p. 31).

Na constituição das estruturas que fazem parte do Teatro do Oprimido, Boal criou também o método denominado de Arco Íris do Desejo, caracterizado como um conjunto de técnicas com influências terapêuticas e teatrais que geralmente são utilizadas para o aprofundamento de estudos de casos referentes aos opressores que de algum modo foram internalizados nos indivíduos.

Nesse sentido Boal (2009), considera que as técnicas do Arco Íris do Desejo são “técnicas introspectivas” que:

[...] usando Palavras e, sobretudo, Imagens, permite a teatralização de opressões introjetadas. Nestas Técnicas – que se voltam para dentro de cada um de nós, mas sempre buscando ressonâncias no grupo – mesmo nestas Técnicas, que são parte da Árvore do TO, o objetivo é mostrar que essas opressões internalizadas tiveram sua origem e guardam íntima relação com a vida social. (BOAL, 2009, p. 19)

O trabalho realizado a partir jogos e exercícios que compõem a dinâmica do Arco Íris do Desejo, consistem em trabalhar com demandas que de modo geral estão subjetivas para os sujeitos que participam do processo.

De volta ao Brasil no ano de 1986, Boal dá início a estruturação do Centro do Teatro do Oprimido – CTO no estado do Rio de Janeiro. Com a composição de uma equipe de curingas, surge mais uma técnica para compor o arsenal do TO, intitulada como Teatro Legislativo, esse novo método surge com o intuito de buscar experiências para a criação de propostas de intervenção e participação nas áreas legislativas e jurídicas.

No período correspondente aos anos de 1966 a 1993 as propostas do Teatro Legislativo foram efetivadas de forma concreta. Isso se deu pelo fato de Boal ter assumido o mandato de vereador no Rio de Janeiro, o que possibilitou a atuação direta nas atividades do poder legislativo. Desse modo, Boal (1996, p. 9) enfatiza: “Eu sou um homem de Teatro: fazendo política, uso os meios de que disponho – a cena!”.

Esse modo de fazer teatro e de incentivar a participação popular, contribui para a plena consciência crítica a respeito de inúmeras questões ligadas à cidadania, deveres e direitos que culminem na transformação social.

O Teatro Legislativo é feito por grupos populares que apresentam espetáculos de Teatro Fórum sobre temas diversos. Em cada apresentação, além dos espectadores intervirem diretamente na ação teatral, também encaminham, por escrito, alternativas para os problemas encenados, as quais, ao final do evento, são votadas pela platéia. As propostas aprovadas são encaminhadas como sugestões de ações para autoridades legislativas, judiciárias e/ou executivas, ou mesmo para ONG's, conforme a natureza de cada uma. (DALL'ORTO, 2008, p.07)

Com a participação e intervenção direta dos sujeitos, essa metodologia teatral é caracterizada pela implementação de assuntos, propostas, debates e conteúdos políticos que são trabalhados no âmbito do que propõe as dinâmicas do Teatro do Oprimido, com o propósito de garantir o engajamento dos cidadãos nos mais diversos processos sociais, possibilitando alternativas de transformação.

O Teatro Legislativo é um conjunto de procedimentos que misturam o *Teatro-Fórum* e os rituais convencionais de uma Câmara ou Assembléia, com o objetivo de se chegar à formulação de Projetos de Lei coerentes e viáveis. A partir daí, temos que seguir o caminho normal da sua apresentação às Casas da Lei e pressionar os legisladores para que os aprovelem. (BOAL, 2009, p. 20. Grifo do autor)

O Teatro Jornal é mais uma das técnicas que integram o método do TO idealizado por Augusto Boal. A proposta desse método é a de transformar textos que possuem caráter jornalístico, em cenas teatrais, sendo criadas a partir da integração de palavras e imagens:

O Teatro Jornal serve para desmistificar a pretensa imparcialidade dos meios de comunicação. Se jornais, revistas, rádios, e TVs vivem economicamente dos seus anunciantes, não permitirão jamais que informações ou notícias verdadeiras revelem a origem e a veracidade daquilo que publicam, ou a quais interesses servem – a mídia será sempre usada para agradar aqueles que a sustentam: será sempre a voz do seu dono! (BOAL, 2009, p.18)

Elaborado a partir de várias questões que precisam ser discutidas, o TO se dissemina criando possibilidades e ações concretas de expressão e ressignificação de ideias, palavras, sentimentos, pensamentos e práticas reflexivas de transformação. Todos os processos de criação e construção de textos e personagens, são elaborados coletivamente com a participação de atores e não atores que possuem algum desejo de mudar condições de opressões vivenciadas.

As intervenções, cenas e apresentações possuem caráter crítico que se fundamentam em fatos, acontecimentos, ideias, opiniões e histórias reais, garantindo discussões e estudos de inúmeras temáticas e situações do cotidiano, como preconceito, discriminação, violência, trabalho, desemprego, racismo, gênero, feminismo, violência contra mulheres, homofobia, política, e tantas outras relevantes abordagens que são tratadas a fim de possibilitar a construção da autonomia e libertação de condições que favorecem a opressão. “O Teatro do Oprimido, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é preparação para as ações futuras.” (BOAL, 2009, p. 19).

Possibilitar mecanismos de participação e transformação, são características que fundamentam as propostas metodológicas do Teatro do Oprimido em toda sua essência, criando condições para que os sujeitos sociais, idealizem a transformação por meio de um teatro com cunho político, que garante o desenvolvimento crítico e desempenha sua função social de inclusão e mudanças significativas.

6. EDUCAÇÃO POPULAR: HISTÓRIA E PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Para que exista uma educação libertadora sem práticas dominantes e alienantes dentro de uma sociedade capitalista, Mészáros (2005, p. 48) enfoca que: “Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem a lógica mistificadora do capital”. Romper com a lógica do capital, é antes de tudo, ter consciência crítica para poder perceber as opressões existentes e expandir a busca por libertação por meio das lutas de classes

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1970, p. 56)

Para Freire (1970), a construção de um “diálogo crítico e libertador” é um dos meios possíveis de possibilitar a criação de um modelo de sociedade com menos opressão, viabilizando o fortalecimento das ações coletivas e das lutas de classes para o empoderamento dos sujeitos.

Com vistas a implantação de um modelo de educação que proporcionasse às classes populares uma metodologia diferenciada de conhecimento e aprendizagem, valorizando as experiências e realidades, se inicia no Brasil após a Primeira Guerra Mundial, a partir de 1920, a consolidação de lutas em favor da implantação e fortalecimento de uma educação que valorizasse as especificidades históricas das classes populares, visando a busca de alternativas para a superação de desafios e criação de novas perspectivas para a construção de uma educação popular.

A educação popular possui características de uma modalidade de educação que propicia mecanismos para que os sujeitos sejam capazes de buscar alternativas para lutar contra distintas formas de opressões existentes na sociedade, como a desigualdade social, machismo, racismo, violência, a negação de direito às populações, a discriminação em diversas instâncias, entre outras ações que ferem

os direitos humanos ou impossibilitam uma vida com melhor qualidade e participação social.

Tendo em vista as várias modificações ocorridas com relação ao significado de educação popular na América Latina, faz-se impossível delimitar uma acepção fixa para o termo, considerando as várias interpretações que foram se reformulando ao longo da história: "(...) sabemos que a história é mudança, transformação e emergência do novo." (PONTUAL, IRELAND 2009, p. 77)

É válido considerar que a educação popular se consolida como um elemento de experiência do povo, e que está em constante movimento e modificações, possuindo características próprias a depender da regionalidade, do contexto inserido e das particularidades da população.

Com vistas a essa afirmação, Jara (1994, p. 91-92), considera que a educação popular tem como um dos seus propósitos: "llevar a cabo un proceso de encuentro y confrontación de las experiencias que se dan en distintos contextos nacionales y regionales, así como de los avances teóricos surgidos en dichos contextos."

Corroborando Mota Neto (2015, p. 106), a história da educação popular latino-americana possui suas diferentes significações, a depender do contexto e do período em questão, desse modo pode ser evidenciada a partir de momentos históricos como o período que compreendeu a ditadura militar e o modo de resistência encetada pelo povo; a organização dos operários sindicalistas que aconteceu no início do século XX; conflitos ocasionados em decorrência da globalização e do neoliberalismo na sociedade atual, esses e outros momentos históricos possibilitaram, por meio das lutas populares e da organização da sociedade civil, o estreitamento das relações entre o povo e a educação em suas variadas instâncias sociais.

Historiadores do século XX consideraram que o processo histórico de uma sociedade se dá por meio de composições estruturais, que se aprazam no decorrer do tempo, dando ênfase nas questões culturais, sociais e econômicas.

Essas estruturas estão também relacionadas de forma geral na América Latina, tendo em vista as mudanças ocasionadas na formação coletiva dos sujeitos e suas distintas formas de ampliação do conhecimento, nesse caso, destacamos o conhecimento adquirido por meio das experiências coletivas e individuais,

especificamente por intermédio da educação popular e as lutas sociais.

A década de 1960 se consolidou como um período de grande fervor, sobretudo nas questões ideológicas, destacando-se principalmente a primeira metade da década, em que, segundo Aranha (2006, p. 312) surgiram “(...)movimentos de educação e cultura popular, empenhados não apenas na alfabetização, mas também no enriquecimento cultural e na conscientização política do povo.”

Esses grupos que buscavam influências nas ideologias com propósitos marxistas e cristãos, atuavam de formas variadas e com recursos distintos que contribuía com a formação do povo, tais como exposições, documentários, filmes, animações culturais, teatro, cursos de formação entre outras atividades que possibilitavam a instauração de novos líderes para uma maior atuação nas comunidades e cidades, procurando sempre abranger as camadas populares que não possuíam acesso a esses mecanismos.

O popular da “educação popular”, desde os anos de 1960, optava exatamente pela promoção de práticas educativas “libertadoras”, para o desenvolvimento de sujeitos coletivos e populares, capazes de construir-se em protagonistas das necessárias mudanças sociais e políticas a favor da justiça, da igualdade e do desenvolvimento requeridos por nossas sociedades. (PONTUAL, IRELAND 2009, p. 77)

Entre os grupos que se destacaram de forma efetiva para a consolidação de uma forma diferenciada de cultura e educação para as populações, é válido evidenciar o surgimento dos Movimentos de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) no ano de 1961, o movimento foi instituído inicialmente com o propósito de levar às populações rurais, métodos de alfabetização.

Na medida em que foi se desenvolvendo de forma considerável, a “chamada ala progressista da Igreja” (ARANHA 2016, p. 312), o MEB tornou-se para a população, um instrumento que incitava a tomada de consciência crítica e a busca por alternativas viáveis de luta contra ações excludentes.

O primeiro passo dado com relação a essa tomada de consciência culminou para outras ações que fizeram com que o povo não compartilhasse mais com os ideários da elite dominante e incitasse um novo jeito de busca por mudanças e

transformações sociais para as classes. Essa postura passa a ganhar força no início da década de 1960, quando o papa João XXIII fez a reformulação da chamada “doutrina socialista cristã”, que segundo Aranha (2006):

Ensejou aos católicos outro tipo de ação, não mais passiva diante das desigualdades e conivente com as elites, mas orientada para o resgate da dignidade dos segmentos populares excluídos. Estendeu-se na América Latina a teoria cristã emancipadora da Teologia da Libertação, que repercutiu no Brasil de forma mais intensa. Jovens estudantes cristãos e também sacerdotes passaram a atuar criticamente, desenvolvendo programas de conscientização, ao lado de comunistas e socialistas, todos voltados para a “construção de um novo país”. (ARANHA 2006, p. 312)

Tendo como base as distintas transformações ocasionadas nas esferas sociais ao longo do processo histórico da educação popular na América Latina de modo global e regional, o final dos anos de 1950 ganha destaque como um período que se evidenciou fortemente, tendo a educação popular como um dos principais instrumentos de fortalecimento de diversos componentes de transformação das lutas encetadas pela sociedade civil, a exemplo dos movimentos sociais.

Com as aceleradas transformações incididas mundialmente e, sobretudo nos países da América Latina, a partir da metade da década de 1990 foram surgindo inúmeros estudos que abordaram sobre os desafios enfrentados no âmbito da educação popular, especificamente entre o final do século XX e início do século XXI, como elucida Pontual (2009, p. 92. Grifos do autor): “Esse debate, denominado *refundamentação* da Educação Popular, buscou redefinir seu papel, suas tarefas, sua concepção metodológica e criar novos instrumentos para sua intervenção.”

É a partir desse contexto e abordagens, que se discute a educação popular na América Latina e suas ressignificações como processos fundamentais para a construção de elementos que possibilitem o efetivo exercício da cidadania e a formação de cidadãos mais críticos, emancipados e autônomos nas ações do cotidiano.

A efetivação da autonomia deve estar orientada com o propósito primordial de uma educação que permita aos seus agentes de transformação, possibilidades concretas de participação e resolução de distintas problemáticas do meio social em que se inserem. Discutir sobre educação popular na esfera da construção da cidadania e sua relevância para o desenvolvimento das distintas camadas sociais é

uma das questões abordadas por Castilho e Osório (1997):

Uma EP que promova o desenvolvimento de aprendizagens para a compreensão da realidade complexa em que se vive, e a decisão sobre os modos de intervir sobre a mesma. Neste sentido, podemos dizer que a EP é uma pedagogia do público, da decisão, da construção de um sentido comum. A EP é ela mesma uma educação cidadã, uma esfera pública. Ao falarmos em EP nos referimos à criação em distintos âmbitos (escolares, bairros, movimentos sociais, famílias) de esferas públicas que permitam que as pessoas se reúnam em lugares diversos para falar, intercambiar informação, escutar, fazer negociações. (CASTILHO e OSÓRIO, p. 42-43)

Trazer o debate acerca da educação popular, seus desafios, perspectivas e estratégias, é um processo que culmina para várias outras vertentes e probabilidades inesgotáveis, tendo em vista que ao discutirmos sobre a temática, nos deparamos com reflexões que se relacionam de modo geral, com as teorias e práticas educacionais.

Relatar sobre educação popular e suas proposições, é uma questão que nos direciona também para a discussão sobre as experiências, dimensões sociais, educativas, econômicas e culturais dos sujeitos que fazem parte desse conjunto de possibilidades teóricas e práticas que, conforme Bondía (2002, p. 20) culminam para uma “reflexão emancipadora”, possibilitando contribuir com a formação de “sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política.”

A Construção e efetivação de uma educação reflexiva e crítica, só é possível com a participação coletiva, de modo a construir possibilidades que culminem para a efetiva transformação social, garantindo e estimulando os processos emancipatórios e mudanças sociais.

7. CONTEXTUALIZAR E REFLETIR: abordagens e caminhos inerentes ao campo de pesquisa e sujeitos construtores do processo

A proposta de realização dessa pesquisa, embasou-se em algumas das concepções e práticas metodológicas da pesquisa coletiva e teve como palco dessa ação, a Escola Família Agrícola Padre André – EFAPA, com envolvimento e participação de estudantes pertencentes às turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Médio técnico, monitores e professores da instituição de ensino.

No município de Correntina, oeste da Bahia, a EFAPA é a única escola que trabalha com o método de ensino e aprendizagem por meio da Pedagogia da Alternância, que consiste em alternar períodos de sistematização dos conteúdos na escola, por meio das aprendizagens teóricas e práticas, o “Tempo Escola”, com períodos de aplicação e vivência no meio, o “Tempo Comunidade”, criando possibilidades de valorização e desenvolvimento de atividades a partir dos pressupostos da agricultura familiar.

A agricultura familiar tem uma história de sucesso em todas as partes do mundo. A agricultura familiar defende e preserva a qualidade do solo e do meio ambiente e o grande latifúndio, ao contrário, tem uma história de exploração e destruição dos recursos naturais. A agricultura familiar emprega mais agricultores que a agricultura totalmente mecanizada. A Agricultura familiar evita que as pessoas partam para a cidade sem as mínimas condições de vida com dignidade e de realização pessoal. A agricultura familiar evita o crescimento desordenado das cidades, o que já está acontecendo em nossa região. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP, p. 03)

Assim, durante cada mês, os jovens permanecem 15 dias na escola realizando várias atividades, aprendendo, interagindo, compartilhando, ensinando e convivendo em um espaço de construção do conhecimento coletivo. Ao final deste período (metade de cada mês), os estudantes retornam para suas comunidades, onde continuam, durante a outra metade do mês, colocando em prática o que aprenderam no período que estão na escola. O conhecimento também é construído cotidianamente por meio das ações e convívios nas comunidades, desse modo, os jovens estudantes reafirmam e fortalecem os propósitos da alternância, que se configura como um processo de aprendizagem coletivo e permanente de teorias e práticas, garantindo e estimulando a consolidação da

autonomia, dos sujeitos envolvidos sendo atores sociais construtores de sua própria formação.

A educação baseada na Pedagogia da Alternância considera que a formação no meio rural, para ser completa, depende das experiências vividas na escola, na família e na comunidade. A Pedagogia da Alternância estabelece uma relação entre o meio em que vive o aluno e a EFA. Essas não são instituições antagônicas e excludentes, mas constituem de fato uma unidade na diversidade de situações. Do meio é que surgem as indagações, as inquietações e os problemas. Esse princípio educativo que concilia escola, vida e trabalho, consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na EFA, e no meio, permitindo o descobrimento da vida pela reflexão. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da EFA, buscando a conciliação entre a escola e o fazer, permitindo ao jovem não desligar-se da sua família e do seu meio. A EFA é o lugar privilegiado para a escuta e reflexão dos problemas que o jovem vive em seu meio. Por um lado receptora dos problemas e por outro, propulsora da ação refletida. O aluno é um sujeito ativo deste processo, numa dinâmica permitida por instrumentos metodológicos específicos. Capta as indagações e problematizações provindas das realidades de suas vidas familiar e comunitária e as leva a EFA, colocando em comum, comparando com as dos demais colegas, analisando, interpretando e generalizando. Dessa forma, considera que a pessoa se educa mais pelas situações que vivem do que apenas pelas tarefas que realiza na escola. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP, p. 13)

A EFAPA atende jovens agricultores e filhos de agricultores de vários municípios⁵ da região oeste, que se deslocam de suas comunidades em busca de um ensino diferenciado que contemple e se adeque às especificidades de quem vive e pretende permanecer no campo.

De maneira geral, o modelo educacional pautado nas metodologias da Pedagogia da Alternância, surgiu a partir da ausência de uma educação contextualizada que atendesse às necessidades e realidades dos agricultores e filhos de agricultores.

Essa falta de políticas públicas voltadas para a estruturação de uma educação que atendesse os sujeitos do campo, é parte de um processo histórico que veio enraizado de aspectos discriminatórios e opressores, encabeçado por uma sociedade elitizada que faz da educação, um instrumento de dominação e alienação

⁵ Além de jovens de comunidades pertencentes ao município de Correntina, a EFAPA também atende jovens de comunidades rurais dos municípios de Canápolis, Cocos, Coribe, Jaborandi, Santana, Santa Maria da Vitória, São Félix do Coribe e Serra Dourada, todos localizados na região oeste da Bahia.

das classes sociais menos favorecidas.

A primeira experiência de educação por regime de alternância aconteceu em 1935 na França, e posteriormente foi sendo implementada também em outros países, e somente no ano de 1969 é que se iniciaram os primeiros passos no Brasil.

Segundo Barbosa (2007, p. 45), com a necessidade de implementação de uma modelo educacional que fosse condizente com a realidade do homem e da mulher do campo, surgiram as primeiras iniciativas de organização popular, para a valorização e melhoria de vida do camponês.

No cenário brasileiro, em pleno auge do regime militar, no sul do estado do Espírito Santo, foi quando deu-se início às primeiras ideias, métodos, concepções e experiências da Pedagogia da Alternância, que posteriormente se espalhou por inúmeros territórios brasileiros:

O processo de expansão do método de Alternância, para além das fronteiras européias da França e Itália, chegou ao Brasil, através das ideias do padre italiano Humberto Pietrogrande, originário da região italiana onde foram implantadas as primeiras experiências daquele país. Diante da situação vivida no Espírito Santo, pelos camponeses, com o crescente êxodo rural, devido à desvalorização da pequena agricultura e a crise cafeeira, o padre, juntamente com as demais forças sociais da região e, impulsionado pelas orientações da Igreja Católica, lançadas nas Encíclicas Papais relativas à integração entre as nações e ao desenvolvimento do povo, encampou a criação de uma associação com objetivos de integração e cooperação entre a Itália e o Estado do Espírito Santo. (BARBOSA, 2007, p. 45)

Isso posto, é imprescindível destacar que a educação ao longo dos tempos se transformou em uma ferramenta de consolidação e afirmação de grupos sociais constituídos historicamente. Esses grupos se estabeleceram a partir de seus ideias de sociedade, tanto como para dominação, como cita Gadotti (2004, p. 74): “Enquanto a educação reproduz a sociedade, a contradição e o conflito não são tão manifestos porque a reprodução é dominante: a educação faz o que a classe dominante lhe pede”, quanto para alavancar processos de autonomia e emancipação dos sujeitos, pautados em uma educação que transforma: “Nesse contexto, o que poderíamos chamar de pedagogia transformadora? Certamente aquela pedagogia que não tenta esconder as contradições existentes na sociedade, mas tenta mostrá-las” (GADOTTI, 2004, p.74).

Com vistas a essas concepções, cabe ressaltar sobre a educação e sua

forma de implantação no Brasil, como um modelo que se corporificou com base nas estruturas de dominação, fazendo com que o camponês e seu espaço de produção de experiência e vivência, fosse inferiorizado e deixado às margens sociais.

É nesse contexto de entraves, que a Pedagogia da Alternância se estabelece como um método de rompimento das estruturas educacionais elitizadas e dominantes, dando lugar às necessidades dos povos do campo e valorizando suas identidades camponesas. É nesse âmbito que Caldart (2008, p. 149) salienta: “uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”

As metodologias utilizadas por meio da Pedagogia da Alternância, constituem-se como meios que propositam desenvolver e proporcionar aos atores sociais que compõem a dinâmica, um processo contínuo de formação que configura-se por intermédio da escola, vinculando teoria e prática, da família que é parte indissociável na formação dos estudantes, e da comunidade que possibilita a construção dos conhecimentos dos sujeitos por meio das experiências adquiridas e construídas com as vivências e organizações, valorizando suas especificidades identitárias e culturais.

Várias naturezas de aprendizagens decorrem da diversidade das situações vividas pelo alternante. Umas são frutos do tempo de vida e das atividades em famílias, no meio profissional e social. Outras resultam de atividades mais dirigidas em situação escolar, entre outras, e, para algumas, também, no meio profissional” (GIMONET, 2007 p. 141)

É imprescindível que existam as adequações necessárias no ensino para corresponder às necessidades e valorização do camponês, considerando a diversidade de características que compõe o seu ambiente de vivência. Assim, é imprescindível que existam ações concretas que valorizem essa necessidade de vinculação de uma educação condizente com as especificidades do campo e fortalecimento do protagonismo dos atores sociais. Essa é uma das características essenciais assumida pela Pedagogia da Alternância, afim de possibilitar uma educação contextualizada para os camponeses.

A Pedagogia da Alternância tem como objetivo trabalhar com os jovens e famílias camponesas. O seu propósito é tornar esses jovens protagonistas de sua própria história. Diante dessa proposta faz-se necessário ter pessoas no projeto que acredite, que comungue com os propósitos, para que os objetivos venham ser concretizados. (RELATO DE MONITOR - EFAPA, 2017)

É nesse cenário que as Escolas Famílias Agrícolas propõem um trabalho que surge das inúmeras necessidades vividas pelo povo camponês de uma determinada localidade, compreendendo estruturas que englobam aspectos essenciais como política, economia, cultura, organização comunitária e social dos trabalhadores e trabalhadoras do meio, propiciando dessa forma, estratégias viáveis para o desenvolvimento de metodologias adequadas para as atividades do campo, fomentando uma educação que contemple os anseios dos camponeses. Isso é o que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, garantir o ensino e as adequações necessárias para a população do campo:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesse dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho rural. (BRASIL, LDB - Lei nº 9.394/96, p. 21)

Discutir sobre a construção de uma educação do campo e para o campo, no qual a Pedagogia da Alternância se faz presente, significa dizer que as mudanças se efetivarão de maneira incessante e não de forma imediata, pois é preciso considerar os entraves e desafios constantes enfrentados para atendimento às peculiaridades que compreendem efetivamente as escolas do campo⁶, pois há uma

⁶ Será abordado nesse trabalho, de forma muito breve sobre a educação do campo, com o intuito de contextualizar os métodos educacionais da Pedagogia da Alternância e a metodologia aplicada nas Escolas Famílias Agrícolas, tendo em vista as estratégias que culminam para a autonomia dos sujeitos. A intenção é fazer essa contextualização de modo abrangente, para que assim possamos relacionar as concepções e práticas da Pedagogia do Oprimido, do Teatro do Oprimido e da Pedagogia da Alternância, como metodologias propulsoras para uma educação emancipatória.

construção histórica permeada de preconceitos e de negação do campo e seus sujeitos enquanto propulsores de sua autonomia.

Esse é um processo que provém de muitas lutas e conquistas lideradas pela escola, famílias, comunidades, associações, professores e monitores e todos que acreditam na alternância como uma metodologia válida e viável para os sujeitos do meio rural.

Sou sujeito de luta, de resistência e luto por um processo de ensino e aprendizagem que valorize a cultura local, bem como os costumes e modo de vida dos sujeitos em formação. Nesse projeto lutamos pela vida e pelo que é de direito, e incentivamos nossos jovens a ir à luta e buscar seus direitos, porém cumprindo seus deveres para com a sociedade, com a vida e com o ser humano. Buscamos além de sermos valorizados no campo, valorizá-lo e permanecer no campo, pois o mesmo é lugar de progresso, de qualidade de vida e é espaço de aprendizagem. (RELATO DE MONITOR - EFAPA, 2017)

São inúmeras adversidades que precisam ser enfrentadas em favor da construção e consolidação de uma política de educação camponesa, e isso é o resultado de processos longos, enraizados de lutas de classes, para que se efetive a garantia dos direitos e identidade do povo camponês.

Consideramos imprescindível compreender, para contextualizar as ações e métodos da Pedagogia da Alternância a partir de experiências e vivências concretas dos atores sociais que compõem essa dinâmica, que tem como um dos pressupostos a implementação de uma educação contextualizada com as peculiaridades do campo, fortalecendo a necessidade da existência de uma proposta metodológica específica que possibilite ao estudante, a construção do conhecimento por intermédio da sua própria vivência.

A partir de seus modos de aplicabilidade, esse modelo de educação, destaca-se pela ampla possibilidade de desenvolver nos sujeitos o conhecimento, construção dos saberes e experiências por meio da formação integral. As experiências concretas que embasam a vivência educativa dos atores sociais dessa dinâmica, respaldam-se no “conhecimento do meio”, como um dos pilares da Pedagogia da Alternância, que possibilitam de maneira autônoma, a construção de novas percepções de aprendizagens, por intermédio da relação teoria - prática no cotidiano, da família e comunidade.

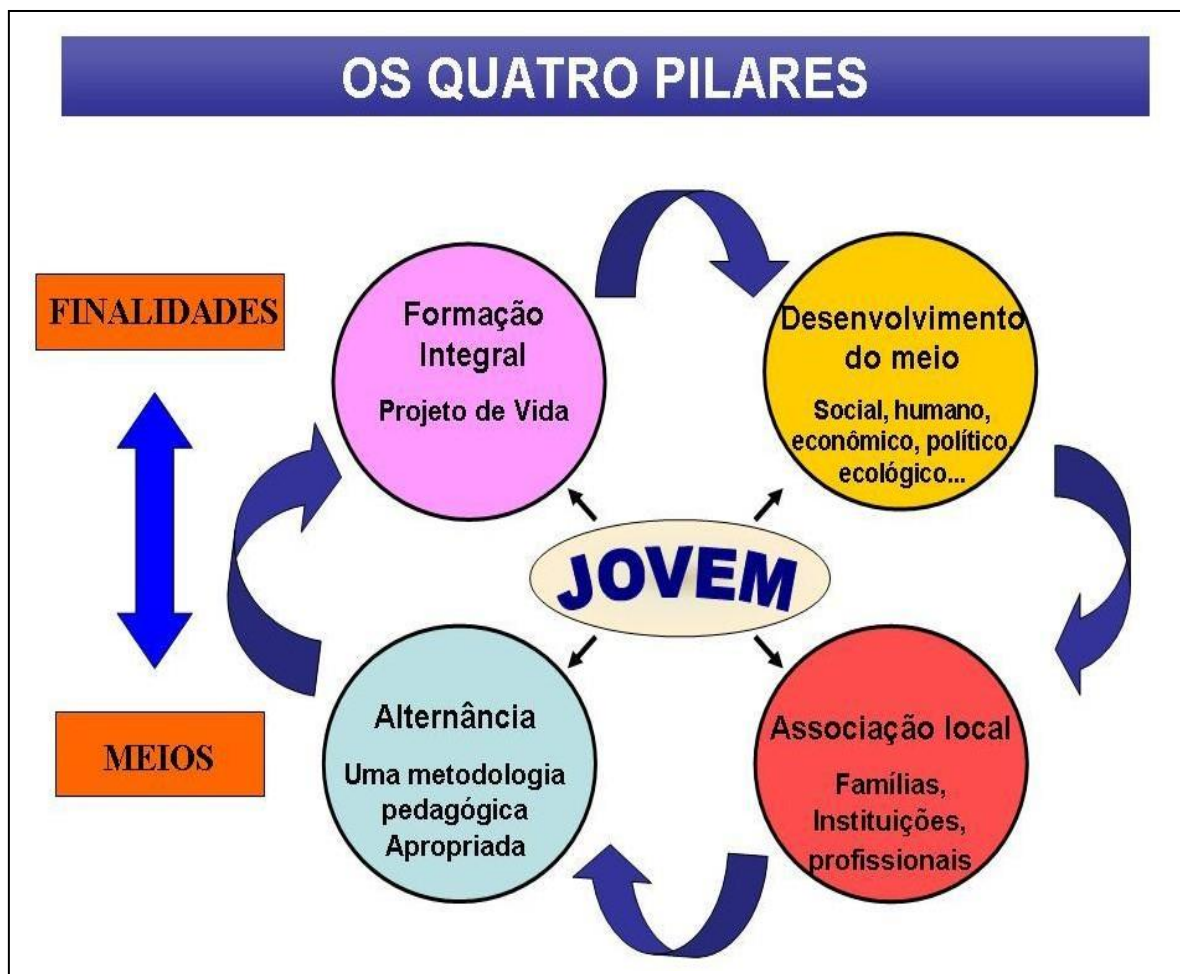
A alternância pode ser considerada como uma modalidade de formação, de educação, uma pedagogia para a adolescência porque ela oferece respostas às necessidades essenciais desta idade, porque oferece condições para essa passagem. (...) O adolescente tem, fundamentalmente, necessidade de ação porque transborda energia e desejo de empreender. **A alternância oferece respostas a essa questão porque leva à ação. Ela é uma pedagogia de ação.** Ela confere, deste jeito, um estatuto de ator profissional. (GIMONET, et al, 2002, p. 120-121. Grifos meus)

Nessa perspectiva, as EFAs se inserem no meio rural idealizando-se como uma ferramenta relevante que contribui com a formação pessoal, política, social, cultural e tantos outros aspectos que culminam para a construção do conhecimento e autonomia dos sujeitos, valorizando as experiências cotidianas a partir de metodologias apropriadas e condizentes com a realidade do camponês.

Para o desenvolvimento da educação constituída em regime de alternância, todas as escolas espalhadas pelo mundo que trabalham com essa metodologia possuem alguns princípios norteadores denominados como “pilares” que sustentam o desenvolvimento das atividades realizadas pela alternância.

Nesse sentido, esses pilares são considerados parte de um processo constituído historicamente por meio das bases identitárias, modos de funcionamento e organização das escolas, centros de formação e casas familiares que desenvolvem as metodologias correspondentes à Pedagogia da Alternância e seus princípios educacionais voltados para o povo camponês.

Dentro dessa estrutura constituída pelos quatro pilares, a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil – UNEFAB, considera dois desses pilares como os objetivos a serem efetivados, sendo eles: *a Formação Integral e o Desenvolvimento do Meio*. Os outros dois pilares, não menos importantes, fazem parte do processo composto por: *Associação Local e a Pedagogia da Alternância*, como explicitado por Calvó (2005, p. 29) na figura abaixo:



PILARES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
 Fonte: Calvó (2005, p. 29)

7.1. Contexto da Pesquisa e Caminho Metodológico

A necessidade de aproximação desse ambiente, mesmo já tendo convivido e participado de atividades relativas à Escola Família Agrícola, em outros momentos e com outras pretensões, abriu uma gama de possibilidades para ressignificação de novas percepções e interpretações que foram construídas mediante os mecanismos de ações conjuntas valorosas para a amplificação da educação, como elucida Makarenko *apud* Leudemann (2002. p. 274) em um dos seus textos: “Perante nós surge a coletividade como objeto da nossa educação”.

Com vistas a esse debate, que propositamos compreender melhor, o ambiente que engloba os saberes, ações e tantos outros elementos que contribuem para a disseminação da autonomia dos atores sociais que são parte integrante da

Escola Família Agrícola Padre André – EFAPA e do projeto da Pedagogia da Alternância. Essa metodologia de educação desenvolvida na Escola Família Agrícola Padre André – EFAPA, que anteriormente era denominada Escola Família Agrícola de Correntina – EFACOR, é destacada por Barbosa (2007) como elemento de fortalecimento das identidades e do protagonismo dos sujeitos:

Nesse sentido, a pedagogia da alternância desenvolvida na Escola Família Agrícola de Correntina, trabalha a educação de forma a afirmar e fortalecer a identidade do homem e da mulher do campo, colocando-os como protagonistas de sua história e sujeitos de transformação da realidade, bem como trabalha na perspectiva da sustentabilidade para a região, da coletividade e da conscientização e politização, visando construir uma convivência digna no campo, garantindo aos seus sujeitos os direitos básicos de todos os cidadãos, como terra, trabalho, moradia, educação, saúde; como também o acesso aos bens produzidos pela humanidade, a fim de potencializar a gama de possibilidades que o campo oferece para o crescimento e o desenvolvimento sustentável da sociedade como um todo. (BARBOSA, 2007, p. 17)

Com a motivação em compreender de perto essas inquietações e anseios que compreendem a dinâmica da EFAPA, bem como criar condições para a realização da proposta de pesquisa desse trabalho dissertativo, iniciei os primeiros contatos para efetivação da investigação, englobando metodologias da pesquisa coletiva, por compreender que esta possibilita a discussão e construção de dados e conhecimentos a partir da valorização dos coletivos envolvidos, nesse caso, estudantes, monitores e professores.

O contato inicial para aproximação e construção dos dados da pesquisa, foi efetivado em agosto de 2017, por meio de uma conversa realizada com o diretor da escola. Nessa ocasião fizemos uma breve conversa a respeito da proposta de investigação, interesse pela temática e a metodologia a ser utilizada para construção dos dados com os agentes mencionados, que compõem a dinâmica de ensino e aprendizagem da escola.

A conversa com o diretor foi um momento de apresentar-me enquanto pesquisadora e relatar sucintamente sobre a temática do trabalho e as propostas para o seu desenvolvimento.

O diretor foi bastante receptivo e demonstrou-se entusiasmado com as atividades a serem realizadas na instituição. Na ocasião, agendamos a reunião com

os monitores e professores, para apresentação da proposta da pesquisa a ser desenvolvida na Escola Família Agrícola Padre André - EFAPA.

Assim, iniciamos o primeiro contato com os monitores e professores na sede da EFAPA, localizada na comunidade de Harmônio, com uma distância de 15 quilômetros da cidade. Todos que participariam da reunião, já estavam na escola desenvolvendo suas atividades com as turmas ou com outras ocupações na sede da instituição.

O momento foi iniciado com a fala do diretor, que relatou brevemente o propósito da reunião, em seguida prossegui enfatizando sobre a proposta da pesquisa, os agentes envolvidos, bem como a metodologia a ser utilizada durante o processo, assim como já havíamos conversado anteriormente. Os professores e monitores presentes, acolheram positivamente as ideias, que posteriormente culminaram na realização das oficinas de construção de dados.

Uma questão abordada como dificuldade, foi com relação aos horários disponíveis, principalmente para a realização das oficinas com os professores e monitores, tendo em vista que nem todos teriam possibilidade de participar em um mesmo horário, pois além de exercerem funções na EFAPA, os professores também trabalham em outros ambientes fora da referida instituição. Além disso, os únicos que têm dedicação exclusiva, são os monitores, os professores de modo geral, lecionam a disciplina e seguem para outros locais onde trabalham.

Apesar da dificuldade de encontrar horários e datas que fossem acessíveis principalmente para todos os professores e monitores, conseguimos agendar as datas para realização das oficinas de construção de dados, que são parte imprescindível nesse processo da pesquisa coletiva.

Desse modo, ficaram estabelecidas as datas e horários para a construção dos dados com todos os estudantes das quatro turmas da escola, sendo essas de 1ª a 4ª séries do ensino médio técnico, também com os professores e monitores que se propuseram a participar. Feitas as adequações com vistas às disponibilidades e possibilidades dos agentes envolvidos, as oficinas⁷ foram estruturadas em três

⁷ Para facilitar a análise dos dados e identificação dos grupos que contribuíram para a construção dos dados dessa pesquisa, identificaremos as turmas de 1ª e 2ª séries como “Coletivo 1”, as turmas da 3ª e 4ª séries como “Coletivo 2” e o grupo dos professores e monitores será identificado como “Coletivo 3”.

momentos distintos, sendo organizado o primeiro momento com duas turmas, em que estariam presentes os estudantes da 1ª e 2ª séries, no segundo momento a oficina aconteceria com os estudantes das outras duas turmas, que correspondem à 3ª e 4ª séries, e por último, a realização da oficina com os monitores e professores.

As Oficinas de Construção de Dados com os estudantes do Coletivo 1, aconteceram em agosto de 2017 e, com os estudantes do Coletivo 2, em setembro de 2017 ambas no período noturno. A Oficina com o Coletivo 3, realizou-se no período matutino, na mesma data em que foi realizada com o Coletivo 2, diferenciando apenas os horários. Nas datas previstas, conduzimos o desenvolvimento dos trabalhos na EFAPA, com as indispensáveis contribuições dos respectivos coletivos envolvidos. Em todas as oficinas de construção de dados, foi possível chegar ao local um pouco antes do horário agendado, para que assim houvesse um momento de observação e familiarização com o ambiente e com os atores sociais do processo.

De modo geral, as atividades realizadas no espaço da escola, são momentos de coletividade, onde a pretensão maior é a de favorecimento de um ambiente que seja de responsabilidade e cuidado de todos.

No decorrer do dia, além das atividades efetuadas em sala de aula, existem várias tarefas que são distribuídas e efetuadas pelos estudantes, sempre com acompanhamento de algum monitor. O fato das EFA's trabalharem com um número menor de estudantes, facilita a construção do conhecimento tanto na teoria quanto na prática, bem como a aplicabilidade dos métodos da alternância.

O número reduzido de alunos facilita o contato e o conhecimento pessoal entre os mesmos alunos, entre os alunos e os monitores, entre estes e as famílias, entre as famílias, os monitores e os responsáveis pela alternância, etc... todos os atores da formação se conhecem ou deveriam conhecer-se pessoalmente. (CALVO, 2002, p. 130)

Os momentos de construção dos saberes coletivos, não acontecem somente dentro da sala de aula, eles são contínuos e fazem parte de todas as ações desenvolvidas diariamente.

Todas as ações de coletividade que acontecem na escola, compõem a construção do processo contínuo de aprendizagem, possibilitando a “autogestão da

coletividade”, mencionada por Makarenko *apud* Luedemann (2002, p. 278): “A coletividade como objeto da educação(...) A escola deixa de ter a sala de aula como centro. O centro é a autogestão da coletividade (...)”.

As bases metodológicas utilizadas pela EFAPA, compreendem esse processo de autogestão, autonomia e construções de ações de coletividades. Todos fazem parte das idealizações e são responsáveis pela efetiva produção dos conhecimentos, valorizando sempre as práticas realizadas dentro e fora do espaço escolar.

Na dinâmica de educação proposta pela Pedagogia da Alternância, todos possuem papel fundamental nas atuações em comunidades, famílias, associações, onde são sujeitos, agentes e atores sociais partícipes do desenvolvimento, englobando monitores, educandos, professores, familiares e parceiros que atuam contribuem para o fortalecimento de uma educação diferenciada para os jovens do campo.

Ser ator de desenvolvimento do meio, consiste então em conduzir uma ação de desenvolvimento de competências, de atitudes, de comportamentos, para o bem-estar econômico e social melhor das pessoas que vivem neste meio. **Fazer CRESCER as pessoas no plano individual, ao mesmo tempo em que se faz crescer o meio no plano coletivo.** (FORGEARD 1999, p. 65. Grifos do autor)

Nesse contexto de idealização das atividades no âmbito da coletividade, foi possível presenciar alguns desses momentos executados pelos estudantes, que já havia sido deliberado previamente sob orientação dos monitores.

Em um desses contextos que aconteceram antes do início das oficinas, pude observar algumas atividades coletivas de limpeza e organização do refeitório e cozinha, lavagem das louças utilizadas, limpeza das mesas e do chão, para que o ambiente estivesse pronto na manhã seguinte, facilitando o preparo das alimentações do dia.

Atividades simples, mas, valorosas para as aprendizagens e compreensão do senso de responsabilidade construída mutuamente. Entre tantas situações, esses são um dos vários momentos coletivos que os estudantes, monitores e professores realizam, dinamizam, constroem e potencializam a metodologia proposta pela Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, todos estão abertos à

construção do conhecimento, não somente os estudantes aprendem, mas todos que estão inseridos nessa dinâmica:

Dentro desse projeto de Educação do Campo, sou um mediador, onde meu trabalho é mediar os conteúdos com a realidade de cada sujeito que está nesse processo formativo. Sou também um sujeito que está em processo de aprendizagem, onde não só méio o processo de aprender, mas também de ensinar.” (RELATO DE MONITOR - EFAPA, 2017)

No horário estabelecido iniciamos as atividades, com os materiais organizados na sala onde foram realizadas as oficinas, em agosto de 2017 com o Coletivo 1 e em setembro de 2017 com a participação dos jovens Coletivo 2, que contribuíram para a construção dos dados.

A função de avisar os horários para a execução das atividades na escola, também é uma das tarefas que os estudantes realizam. Muitos estavam curiosos e na expectativa de como seriam desenvolvidas as atividades e de que maneira iriam contribuir para o processo de construção de dados dessa pesquisa.

As atividades das oficinas foram iniciadas com uma breve explicação sobre o propósito do trabalho a ser realizado, bem como as etapas que constituiriam o processo metodológico e a relevância da contribuição desses coletivos para a construção dos dados inerentes à pesquisa.

Após terem recebido uma folha de papel em branco, os estudantes foram orientados a refletirem e escreverem de maneira individual, a respeito da indagação: *“Quem sou eu enquanto estudante da EFAPA e integrante do Projeto da Pedagogia da Alternância?”*

Motivados a refletirem, os jovens estudantes, mesmo com pouca idade possuem uma consciência relevante sobre muitas questões relacionadas aos aspectos sociais, culturais, individuais e coletivos.

Consideramos que as respostas referenciam muito sobre suas identidades, sonhos, desejos e processos contínuos de construção dos conhecimentos a partir de suas reais vivências.

Destacaram em suas respostas referentes ao questionamento, algumas ideias, desde objetivos para o futuro, sociedade, cidadania e responsabilidade social com a escola do campo, comunidades e família e a maneira como estão construindo novos conhecimentos, transformando suas atitudes e mudando seus

comportamentos.

Muitas colocações dos estudantes que constituíram os Coletivos 1 e 2, foram direcionadas também para questões inerentes às relações afetivas de amizades construídas no espaço da escola, pois o ambiente propicia a oportunidade de conhecerem e se relacionarem com pessoas de várias comunidades pertencentes a outros municípios.

Elucidaram também sobre as aprendizagens adquiridas por meio da convivência, declarando que no ambiente da escola consideram-se como uma família e todos se ajudam mutuamente.

Por meio de suas abordagens, percebemos que esses estudantes reconhecem que são parte integrante e fundamental dentro do projeto da Pedagogia da Alternância e da proposta de educação do campo.

Nos relatos dos estudantes, evidenciamos a abordagem de temas relevantes sobre o modo como a dinâmica pedagógica proposta pela educação por alternância tem influenciado positivamente nas suas ações dentro das comunidade e propriedades onde moram, destacando as alternativas de produção de alimentos no campo, sem o uso de agrotóxicos, enfatizando a valorização da agricultura familiar e a produção orgânica como práticas de sustentabilidade, respeito à natureza e ao ser humano.

Para validar essas informações manifestadas por esses coletivos de estudantes, destacamos algumas das várias ideias⁸ relevantes que legitimam as reflexões feitas com base no questionamento:

“Quem sou eu enquanto estudante da EFAPA e integrante do Projeto da Pedagogia da Alternância⁹?”

⁸ A opção por destacar nesse trabalho, relatos individuais de alguns estudantes não se efetiva com o propósito de considerar desimportantes todas as informações obtidas, mas por considerar que os relatos escolhidos possuem uma maior quantidade de informações que podem contribuir de maneira mais aproximada com as discussões pretendidas nessa dissertação.

⁹ Com a pretensão de sermos fidedignos aos dados construídos para a pesquisa, bem como preservar a escrita e linguagem dos estudantes, por essas razões não foram realizadas alterações gramaticais nos textos. Assim, todos os relatos foram fielmente mantidos de acordo como foram escritos pelos coletivos de estudantes.

Eu sou uma jovem empenhada em obter conhecimentos e valores que possam me ajudar na minha formação cidadão e profissional, para que agraciada com os mesmos, possa auxiliar no processo da mudança da minha e nossa realidade vivida. E participando deste projeto de Pedagogia da Alternância possa iniciar o compartilhamento dos conhecimentos e valores obtidos, a minha família e comunidade, além de iniciar a minha própria mudança, quanto a formadora de opinião e futuro de nossa sociedade, bem como cidadã consciente, justa e melhor. (ESTUDANTE, COLETIVO 1, 2017)

(...) Jovem da comunidade de Nova Colônia município de Coribe, estudante da EFAPA desde do ano de 2014 (há quatro anos). Este lugar nos dá uma grande dimensão do que fomos, do que somos e do que iremos ser, pois nos deixa livre e nos ensina a conviver com as questões sociais, ambientais, comunitária e conflitos de interação pessoal. A alternância é uma forma de aprender na EFA e poder socializar, discutir e implantar na comunidade, enquanto estudantes ainda temos o fato de estudar e poder fazer, ou seja, implantar na comunidade. Além das questões de disciplinas, estudamos as matérias técnicas e ainda a questão da produção agroecológica, social e familiar. (ESTUDANTE, COLETIVO 2, 2017)

Eu me sinto com orgulho de estudar em um lugar como a EFAPA, um lugar onde aprendemos a conviver, porque eu mesma era muito difícil de conviver com tantas pessoas, e quase não conseguia conversar. Aqui nós aprendemos a conviver, criar várias amizades, aprendemos a perder a timidez, conseguimos conversar em locais públicos, dar palestras. (ESTUDANTE, COLETIVO 1, 2017)

Sou um participante deste vasto e maravilhoso mundo que é a pedagogia da alternância, ser parte da EFAPA é ser um cidadão que conhece seu lugar no mundo e luta pelos seus direitos. Me sinto muito bem por fazer parte do projeto EFA, pois nela aprendemos não só coisas da escola, a EFA prepara um cidadão para a vida e lhe dá autonomia. (ESTUDANTE, COLETIVO 2, 2017)

Sou responsável por aprender os conhecimentos passados pelos professores, conviver com os colegas e monitores como se fossem a minha família e também por representar a minha comunidade, além de levar os meus conhecimentos e aprendizados para repasa-los para minha família e comunidade para que possamos melhorar a forma que produzimos e assim melhorar a qualidade de vida. (ESTUDANTE, COLETIVO 1, 2017)

Sou um jovem aprendiz que busco conhecer o campo e viver para o campo. Sendo assim esse espaço nos ajuda a vivenciar as realidades do campo e assim podemos repassar nossos conhecimentos adquiridos na EFAPA. (ESTUDANTE, COLETIVO 2, 2017)

Sou o que sou e levo os conhecimentos que aprendo no espaço educativo da EFAPA para a comunidade. E sei que quanto a alternância eu levo o nome da escola comigo. E sei que isso é uma grande responsabilidade para zelar do nome da entidade que represento. (ESTUDANTE, COLETIVO 1, 2017)

(...) Sou um aluno que quando escolando da EFA conquistei a minha liberdade, a adquirir o respeito pelo meus colegas adultos, o projeto EFA mudou e vem transformando a minha vida para o caminho do bem de uma pessoa (jovem) melhor na sociedade, com suas participação na comunidade e também contribuindo com o crescimento de algumas pessoas da sociedade. Hoje mim sinto uma pessoa (jovem) cheio de conhecimentos e várias experiência de vida por ter vivido em um espaço gostoso que é o espaço EFA, uma Família. (ESTUDANTE, COLETIVO 2, 2017)

Eu sou uma pessoa que busca na EFAPA obter novos conhecimentos especialmente técnicos e por meio da pedagogia da alternância levá-los à comunidade e repassá-los para pessoas que estão ao nosso redor e também de certa forma aprender a não ter vergonha de chegar ao público e dizer eu sou produtor do campo. Busco também na EFAPA ser um cidadão exemplar pois de acordo com estudos, alunos de EFAs são diferenciados e cidadãos melhores. (ESTUDANTE, COLETIVO 1, 2017)

Sou apenas um aprendiz que busca um ideal para a vida. Dentro do projeto EFA eu sou uma pessoa que acredita no processo que é a pedagogia da alternância. Dentro do espaço EFA eu mim identifiquei como realmente eu sou, um filho de pequeno agricultor que tenta buscar melhorias para a comunidade. Sou uma pessoa que gosta de defender a sociedade. (ESTUDANTE, COLETIVO 2, 2017)

Eu sou uma pessoa muito feliz pois participo de uma escola que constrõe sonho e garante o futuro, mas desde quando eu estou em casa ou na escola eu mim sinto privilegiado por fazer parte de uma família coletiva onde envolve várias outras pessoas que buscam o mesmo destino e objetivo que é honrar o nome “Escola Família Agrícola” e ter um bom emprego e ser feliz. (ESTUDANTE, COLETIVO1, 2017)

Bom, eu sou uma pessoa que busco saber cada vez mais, sendo estudante e pesquisadora dentro e fora do espaço EFAPA, e busco aprender cada vez mais sobre novos conceitos e elementos que possam me ajudar a me tornar uma pessoa melhor. E também estou aqui para contribuir com as pessoas que estão ao meu redor, repassando todo o meu conhecimento apendido durante o tempo que estou aqui. Então, eu dentro da EFAPA e no período de alternância sou uma estudante que representa com muito respeito e orgulho a sua escola. (ESTUDANTE, COLETIVO 2, 2017)

Eu sou uma escolanda que se dedica o máximo e tento sempre entender as coisas ao meu redor. Mesmo diante das dificuldades, procuro superá-las e continuar em frente dos meus objetivos. Participando desse projeto da Alternância, mim sinto uma pessoa mais compreensiva, humilde e aprender a valorizar e respeitar o próximo de maneira igualitária. (ESTUDANTE, COLETIVO 1, 2017)

(...) eu me sinto muito privilegiada de ser estudante da EFAPA, pois aqui é uma escola que dá oportunidade das famílias rurais se desenvolverem e terem uma boa educação. Essa escola (EFAPA), dá muitas oportunidades para as pessoas da zona rural, aqui aprendemos muitas coisas, e também o que aprendemos aqui podemos passar para as pessoas da nossa comunidade. Diante disso sou muito feliz por estudar aqui e agradeço a Deus por existir as EFAS (...). (ESTUDANTE, COLETIVO 2, 2017)

A partir de suas experiências e colocações, os estudantes puderam fazer outras reflexões mais direcionadas a respeito da sua função social dentro e fora do ambiente da escola, bem como as responsabilidades individuais e coletivas que cada um exerce no contexto do projeto da Pedagogia da Alternância, da EFAPA e em outras instâncias, constituindo-se como atores de construção da autonomia e transformação social.

Após terem feito as contribuições de forma escrita, os coletivos de estudantes tiveram acesso a três pontos a serem analisados, para que a partir deles, pudessem construir e expressar suas ideias e opiniões de forma individualizada e posteriormente em grupos denominados com nomes de países da América Latina e Caribe: Argentina, Brasil, Colômbia, Equador, Guatemala e Haiti.

Finalizado esse procedimento, constituído como parte integrante das Oficina de Construção de Dados, efetuadas com os coletivos nas datas já mencionadas, logo após cada grupo foi simbolizado com os nomes dos países, prosseguimos para a próxima etapa da oficina. Mais uma vez os coletivos se reorganizaram em novas equipes, formadas por integrantes de cada um dos grupos anteriores, com essa dinâmica, cada novo agrupamento denominado como “Embaixadores”, teve a participação de um representante dos grupos dos “Países”.

As novas equipes de “Embaixadores” foram identificadas por uma ordem numérica, facilitando assim a organização. Nessa etapa, as equipes foram orientadas a discutirem sobre os registros que fizeram anteriormente nos grupos dos países, com a finalidade de discutir as ideias abordadas, problematizar e selecionar as ideias que forem de consenso do coletivo. Feitas as discussões e seleções de opiniões e ideias, os grupos de “Embaixadores” de cada um dos três coletivos, sistematizaram os dados. Todos os dados construídos e sistematizados pelos coletivos, estão anexados nesse trabalho.

De modo geral, a análise de dados dessa investigação foi sendo

desenvolvida ao longo do processo de escrita dos capítulos. Desse modo, compreendemos que é possível criar maiores possibilidades de reflexões com relação à pesquisa e os dados construídos coletivamente.

Os dados construídos com essa investigação, por intermédio das oficinas, viabilizaram as reflexões sobre as temáticas discutidas, sendo a Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Oprimido e Teatro do Oprimido, e outras sub temáticas interligada. Essas reflexões permitiram aprofundamentos expostos nesta dissertação. Com relação à metodologia utilizada para a pesquisa, consideramos que nos permitiu compreender as oficinas como elementos metodológicos possibilitadores ou da construção dos dados, e conseqüentemente, viabilizadoras de reflexões sobre a própria metodologia de pesquisa e as temáticas abordadas no decorrer do processo de construção desse trabalho dissertativo.

Os processos metodológicos utilizados a partir de elementos da Pesquisa Coletiva, possibilitaram a criação de momentos importantes em que os estudantes, professores e monitores da instituição, puderam contribuir e expressar de forma individual e coletiva, questões vivenciadas no cotidiano da escola, e assim, contribuir para que novas possibilidades de diálogos, reflexões e propostas de grupos ou o coletivo institucional sejam vivenciadas, despertadas, assumidas nesse processo de construção de uma educação que esteja vinculada à práticas educativas emancipatórias e libertadoras.

8. CONSIDERAÇÕES PARA REFLETIR, PROSSEGUIR E TRANSFORMAR

A construção dessa pesquisa foi efetivada com a participação de estudantes, monitores e professores da Escola Família Agrícola Padre André, que estavam em atividades na escola no ano de 2017. Com a atuação desses coletivos, buscamos compreender como as experiências com a Pedagogia da Alternância, desenvolvidas a partir das teorias e práticas na Escola Família Agrícola Padre André, se articulam com as proposições da Pedagogia do Oprimido e do Teatro do Oprimido na perspectiva de garantir protagonismo aos sujeitos.

A partir da busca dessa compreensão, por meio das experiências, práticas e vivências construídas diariamente, pelos sujeitos protagonistas da EFAPA e conseqüentemente da educação do campo na região, procuramos fazer uma análise de alguns dos principais elementos que entrelaçam as ideias da tríade Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Oprimido e Teatro do Oprimido dentro do cenário que compõe a EFAPA, tendo como palco o espaço da instituição, as comunidades dos estudantes, as famílias, associações, sindicatos e movimentos sociais, como alguns dos principais ambientes de participação desses sujeitos.

Buscamos traçar um caminho de discussões e aproximações dessa tríade, por considerarmos serem pertinentes os posicionamentos, viés ideológicos e práticas efetuadas a partir da compreensão de mundo dos sujeitos oprimidos e suas contribuições para a transformação social, política, educacional, cultural, humana e tantas outras características que possibilitam o entrelaçamento de ideias e ações entre as metodologias desenvolvidas pela Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Oprimido e Teatro do Oprimido em inúmeros cenários sociais.

Tivemos como base para a construção da compreensão dessa análise, princípios norteadores como o trabalho coletivo, conscientização, autonomia, prática de transformação, emancipação humana, superação das situações de opressão, protagonismo e interesses em comum, para tecer e articulam as ideias que buscamos construir na investigação.

Observamos ou evidenciamos que o processo de transformação e construção da autonomia dos sujeitos é permeado por suas práticas e interesses em comum, como protagonistas de suas histórias, diretamente ligadas às ações do

coletivo e suas lutas sociais.

Pudemos constatar, a partir dos dados construídos pelos coletivos de estudantes, professores e monitores, que a EFAPA procura desenvolver metodologias de cunho colaborativo, tendo suas raízes fincadas no terreno das lutas e causas sociais. Assim, os partícipes dessa conjuntura integram e desenvolvem uma gama de interesses coletivos que contribuem para uma dinâmica societária mais justa, solidária, sustentável, formativa, com a idealização e participação de todos os envolvidos.

Tanto a Pedagogia da Alternância, quanto a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido, possuem a capacidade de instigar nos sujeitos o desejo pela transformação, pela autonomia e protagonismo, descobrindo e desprendendo de situações opressoras e tornando-se construtores da “Pedagogia da luta social”, mencionada por Caldart (2004):

A pedagogia da luta educa para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo: *nada é impossível de mudar*, e quanto mais *inconformada* com o atual estado de coisas mais humana é a pessoa. O normal, saudável, é estar em movimento, não parado. Os processos de transformação são os que fazem a história. A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias, para que fiquem diferentes do que são. É a experiência de que quem conquista algo com luta não precisa ficar a vida toda agradecendo favor. Que em vez de anunciar a desordem provocada pela exclusão como a ordem estabelecida e educar para a domesticação, é possível subverter a desordem e reinventar a ordem a partir de valores verdadeira e radicalmente humanistas (...). (CALDART, 2004, p. 98-99. Grifos da autora)

As atividades realizadas como subsídios para a construção dos dados dessa investigação, transcorreram por intermédio de metodologias da pesquisa coletiva, tendo em vista que a mesma contribuiu de maneira imprescindível para que todos, como descreve Alvarado Prada (2006, 2008), se sentissem sujeitos-participantes, e se dispusessem a cooperar na construção coletiva dos dados. Mediante essa construção, também foi possível contribuir para o diálogo entre os vários sujeitos, de forma a tomar maior consciência de sua realidade e a denunciar situações de opressões.

Os diálogos permitiram compreender anseios e desejos dos sujeitos, compartilhados entre eles mesmos, respeitando-se em suas opiniões e visão de mundo, enunciadas a partir das vivências e experiências no âmbito da EFAPA,

comunidades, famílias e outros contextos nos quais estão inseridos construindo seus conhecimentos de opressão-libertação.

A escola que viabiliza aprendizagens respeitando o diálogo, pode se transformar em um ambiente em que todos possuam protagonismo e responsabilidades que culminam para os interesses e objetivos do coletivo.

*E quando a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a co-responsabilidade de educar o coletivo, torna-se um espaço de aprendizagem não apenas de formas de cooperação, mas principalmente de **uma visão de mundo**, ou de uma cultura, onde o “natural” **seja pensar no bem de todos** e não apenas de si mesmo. (CALDART, 2004, p. 100. Grifos meus)*

Entendemos que a educação do campo atravessou e continua atravessando inúmeros obstáculos para conseguir se estabelecer. Muitas lutas aconteceram e ainda irão acontecer para que seja possível combater as forças opressoras e construir uma escola do campo germinada a partir da ótica e das forças sociais do campesinato.

É dessa forma que a EFAPA, com suas especificidades, caracteriza-se como uma escola e educação do campo, sustentada nas bases das lutas e conquistas das classes trabalhadoras, sendo um projeto integrador das construções coletivas, a partir da tomada de consciência de classe contra ações opressoras, em favor da autonomia dos sujeitos. É uma escola, cujo processo pode ser lido em palavras de Arroyo “(...) é preciso partir do reconhecimento de que os sujeitos da ação educativa, educadores e educandos(as), desde crianças, e suas famílias e comunidades, padecem opressões históricas e lutam por sua libertação.” (ARROYO, 2012, p. 559).

Com suas raízes fincadas no solo das lutas, a Pedagogia da Alternância em suas dimensões e propostas educativas, possibilita aos sujeitos, a dinâmica de uma formação permanente e coletiva a partir do desenvolvimento de práticas transformadoras no contexto em que estão imersos.

As concepções e ações identificadas no contexto da EFAPA, viabilizaram reflexões acerca dos princípios norteadores da Pedagogia da Alternância nessa escola do campo, ao serem confrontadas com teorias e práticas que refletem a visão de mundo na Pedagogia do Oprimido, bem como no Teatro do Oprimido, os

instrumentos e reflexões que fazem parte do processo de construção identitária possibilitando a transformação e inserção dos sujeitos nas várias instâncias sociais.

É pertinente ressaltar que as considerações traçadas nesse trabalho, seguindo orientações da pesquisa coletiva, são resultados inacabados. Espera-se que com a metodologia de construção de dados, utilizada nesta pesquisa, o desenvolvimento da experiência do diálogo e a construção coletiva, continue sendo um elemento importante na gestão do projeto pedagógico que fundamenta a Pedagogia da Alternância na EFAPA. Aqui só apresentamos narrativas da experiência de pesquisa com o intuito de contribuir no desenvolvimento de novas discussões, ações e construções teórico metodológicas referentes às temáticas abordadas.

Ao participarmos de todo o processo de construção dos dados, inclusive nestas análises, pudemos compreender que os estudantes, monitores e professores que integram a EFAPA, são sujeitos que acreditam e sentem-se componentes essenciais para a conjuntura de construção de uma educação do campo e para o campo. Como sujeitos entendem que podem contribuir sendo construtores de sua autonomia. Entendem que com a tomada de consciência coletiva e com ampliação da visão de mundo, poderão cooperar na transformação da escola do campo, no desenvolvimento da pedagogia da alternância e a partir disso, em outros âmbitos de suas vidas.

É nessa relação da consciência coletiva e das transformações derivadas de tudo isso, que se busca compreender a autonomia, as concepções libertadoras, e as opressões arraigadas no seio da sociedade frente às ações e pressupostos da Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Oprimido e Teatro do Oprimido na EFAPA.

As próprias ações do cotidiano e as posturas identitárias de resistência e liberdade na EFAPA, nos possibilitou perceber a existência de relações que se entrecruzam de forma a fortalecer a dinâmica da escola e do protagonismo dos sujeitos.

Por intermédio das oficinas de construção de dados da pesquisa, realizadas com os três coletivos que se formaram para esse processo e, também, por meio das visitas, observações e leituras de documentos correspondentes à EFAPA e seus propósitos, enquanto escola do campo, pudemos compreender como seu projeto de Pedagogia da Alternância desenvolvido na instituição, se articula com

propostas do Teatro do Oprimido e a Pedagogia do Oprimido.

As propostas do Teatro do Oprimido e suas dimensões ideológicas e socioeducativas, vão além da representação em um palco com plateia, cenários e figurinos.

Para fazer Teatro do Oprimido, não é preciso ser ator ou atriz, pois as necessidades cotidianas de buscar a transformação estão nas ações diárias de construção da autonomia, no trabalho coletivo, na luta, na resistência e no poder de contribuir para a construção de uma sociedade em que todos tenham representatividade e protagonizem suas histórias: “todos devem representar, todos devem protagonizar as necessárias transformações da sociedade” (BOAL, 2013, p.14).

Buscamos compreender e relacionar os aspectos, teóricos e metodológicos que se convergem dentro dessa ótica das relações e suas práticas, a partir das necessidades dos sujeitos.

O ambiente da EFAPA serviu como “cenário-palco” cotidiano para essa observação/participação como espectadora/pesquisadora/participante, para que assim houvesse uma melhor compreensão das ideias, pensamentos, pontos de vistas e atividades práticas realizadas pelos professores, monitores e estudantes.

Foram as cenas cotidianas que compuseram a estrutura das obras observáveis em sua ação e pensamento de maneira individual e coletiva. Cenas para serem observadas, considerando e respeitando suas características de criações e experiências que cada sujeito traz e constrói por meio das vivências, possibilitando a articulação e construção de interesses em comum, enquanto oprimidas e oprimidos que protagonizam e dialogam, com o intuito de serem sujeitos construtores de uma educação e uma sociedade libertadora.

Compreendemos que essas discussões e reflexões iniciadas com essa pesquisa, não tem a pretensão de ser um processo encerrado, mas sim, o início de mais uma possibilidade de discussões envolvendo as similaridades entre as teorias e práticas da Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Oprimido e Teatro do Oprimido, para continuar no campo do diálogo coletivo, do fazer pedagógico que garante a abertura para construção de percepções reflexões e transformações das cenas de opressões da vida cotidiana dos sujeitos e suas ações de transformação no mundo.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO PRADA, L. E. **Pesquisa Coletiva na Formação de Professores.** Revista de Educação Pública, Cuiabá/MT, v.15, n.28, maio-agosto, p.99-118, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** 3 ed. São Paulo: Moderna 2006.

BARBOSA, Raquel da Costa. **Pedagogia da Alternância/Pedagogia da Resistência: o trabalho da EFACOR e sua contribuição para a permanência dos jovens no campo.** Monografia/Curso de Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2007.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro.** 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular.** 22 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. **Jogos para atores e não-atores.** 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Técnicas latino-americanas de teatro popular. Uma revolução copernicana ao contrário.** 3ª ed., São Paulo: Hucitec, 1988.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Trabalho de campo In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, Orlando Fals. **Conocimiento y poder popular. Lecciones com campesinos de Nicaragua, México y Colombia.** 2 ed. Bogotá – Colômbia: Siglo XXI editores de Colômbia, 1986.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; 3ª ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2008.

CASTILHO, A.; OSORIO, J. **Construcción de cidadanías en América Latina: hacia una agenda de la educación ciudadana,** 1997.

CALVÓ, Pedro Puig. **Centros familiares de formação por alternância.** In.:

Pedagogia da Alternância. UNEFAB, 2002.

_____. **Formação Pessoal e Desenvolvimento Local.** In UNEFAB. **Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável.** Brasília: UNEFAB, 2002.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, Jean et. Al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação.** 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CUCHE, Dennys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: EDUSC, 1999. 1 ed.

DALL'ORTO, Felipe Campo. **O teatro do oprimido na formação da cidadania.** Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. Abril/Maio/Junho de 2008, Vol. 5 Ano V. nº 2.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FORGEARD, Gilbert. **Alternância e Desenvolvimento do Meio.** In Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Brasília: UNEFAB, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis;** prefácio de Paulo Freire – 4ª ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2004.

GARCIA, Silvana. **Teatro da militância: a intenção do popular no engajamento político.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS.** Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Adolescência e Alternância.** In UNEFAB. **Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável.** Brasília: UNEFAB, 2002.

JARA, Oscar H.; FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Educação popular e sistematização de experiências.** In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). Educação Popular: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

LEUDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista.** In:

COGGIOLA, Osvaldo. (org.) **Manifesto do partido comunista** –Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: Boitempo, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Universidade Federal do Pará – UFPA, 2015.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma Escola Para o Povo**. 29 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PEIXOTO, Fernando. **O que é Teatro**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PONTUAL Pedro, IRELAND Timothy (org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

ROUBINE, Jean Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 24 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Flávio José Rocha da. **Uma história do teatro do oprimido**. Aurora: revista de arte, mídia e política, São Paulo, v.7, n.19, p. 23-38, fev.-mai.2014.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio educativas do teatro do oprimido de Augusto Boal: uma proposta de intervenção**. Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal**. 2007. 335 f. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade) – Departamento de Pedagogia Sistemática e Social, Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), 2007a.

ANEXOS

ANEXO A - Texto elaborado a partir da Oficina de Construção de Dados, realizada com estudantes da 1^a e 2^a séries do Ensino Médio Técnico.

Oficina de Construção de Dados

Sistematizado por: Vanderleia da Costa Barbosa

Texto elaborado para devolução de dados construídos pelos estudantes da 1ª e 2ª séries

Estimados, o texto que segue, foi sistematizado e elaborado a partir das contribuições partilhadas por 38 escolandos do curso Técnico em Agropecuária, por meio de questionários que foram elaborados com respostas do coletivo, na Oficina de Construção de Dados, ocorrida no dia 30 de agosto de 2017, na sede da Escola Família Agrícola Padre André – EFAPA. Esse processo de elaboração de dados por meio de oficinas, compõe uma das metodologias utilizadas pela Pesquisa Coletiva, que visa a construção coletiva das informações, por todos os participantes. Com esse intuito, esse texto foi elaborado a partir de ideias e compreensões expressadas por estes estudantes, a respeito do processo que contempla a EFAPA e o projeto da Pedagogia da Alternância. Para sequenciarmos com a metodologia iniciada na primeira Oficina de Construção de Dados, solicitamos ler o texto a seguir e, posteriormente reformular, revisar, retirar ou acrescentar o que considerarem importante para a redação. Favor utilizar esta mesma folha, caso seja necessário, utilize o verso indicando o número da linha que está sendo alterada.

PONTOS FORTES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PADRE ANDRÉ- EFAPA

Os estudantes descrevem como positiva a qualidade do ensino, considerando que a instituição não é apenas um ambiente de obtenção de conhecimentos propriamente dito, mas também um espaço familiar que leva em conta os valores e princípios necessários à formação de uma sociedade melhor. Consideram como ponto positivo a convivência harmoniosa e, vivem no espaço como uma família. O aprendizado é bastante produtivo e contribui na busca por mais objetivos, levando em conta que os monitores e professores são capacitados, ajudam e aconselham a seguir em frente em busca dos seus sonhos. Destacam ainda como positiva a metodologia de ensino que é voltada para o campo, a união entre os colegas, as visitas de estudos, o bom ensino na escola e a oportunidade de aprenderem com aulas práticas e teóricas bem elaboradas, facilitando muito a aprendizagem. Expõem a respeito da valorização dos educandos e do papel da família e comunidade no processo de construção de um cidadão melhor, disposto a mudar a

realidade exposta e vivenciada pela sociedade, além de poderem conhecer e conviver com pessoas de diversos lugares e municípios.

PONTOS FRACOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PADRE ANDRÉ- EFAPA

Referente aos pontos fracos os estudantes abordam sobre a falta de compromisso, representada pelo desfoco e pela desimportância de alguns educandos com relação ao que é definido e realizado na instituição, como também a existência de “brincadeiras” desnecessárias em alguns momentos, feitas pelos próprios estudantes. Expressam que é exigida muita perfeição dos escolandos e que os mesmos não são levados em conta, não têm poder de decisão e não são ouvidos. Destacam ainda como pontos fracos, os relatórios diários, a ausência de investimentos estruturais e a falta de colaboração de alguns escolandos. Relatam sobre a falta de acesso e liberdade aos educandos, mencionando que a infraestrutura é ruim em algumas partes da escola, sendo pontos fracos também as regras do local, os poucos horários livres que têm, além da falta de informação do que está acontecendo fora da escola, expõem sobre a ausência de consciência ecológica e os projetos que não são processados.

PROPOSTAS E COMENTÁRIOS

Mediante o exposto, os estudantes deixam como propostas, a melhoria nas condições de saúde, alimentação e imagem/estrutura da instituição, bem como maiores oportunidades aos escolandos e maior tempo para realização das atividades escolares. Propõem também que a escola obtenha novos livros didáticos para aumentar os conhecimentos e que seja liberada a utilização dos celulares no período que estão na escola. Sugerem que ouçam e considerem mais a voz dos alunos e que a escola procure investimentos e maiores recursos com os municípios, além de fazer a maior divulgação possível para a sociedade, sobre o que é proposto pela instituição, para que seja conhecida e valorizada. Os estudantes deixam como proposta, que o tempo seja melhor organizado e existam mais momentos de lazer. Ainda comentam sobre a necessidade de uma boa convivência com todos, respeito e um bom entendimento com o que é exigido, mais poder em relação ao uso dos aparelhos e melhoria na qualidade da alimentação.

ANEXO B - Texto elaborado a partir da Oficina de Construção de Dados, realizada com estudantes da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio Técnico.

Oficina de Construção de Dados

Sistematizado por: Vanderleia da Costa Barbosa

Texto elaborado para devolução de dados construídos pelos estudantes da 3ª e 4ª séries

Estimados, o texto que segue, foi sistematizado e elaborado a partir das contribuições partilhadas por 32 estudantes do curso Técnico em Agropecuária, por meio de questionários que foram elaborados com respostas do coletivo, na Oficina de Construção de Dados, ocorrida no dia 14 de setembro de 2017, na sede da Escola Família Agrícola Padre André – EFAPA. Esse processo de construção de dados com o método de oficinas, compõe uma das metodologias utilizadas pela Pesquisa Coletiva, que visa a participação dos agentes sociais e a construção conjunta das informações, aprendizagens e conhecimentos. Com esse intuito, a elaboração desse texto compartilhou de ideias e compreensões que foram expressadas por vivências e experiências distintas dentro do processo que contempla a EFAPA e o projeto da Pedagogia da Alternância. Para sequenciarmos com a metodologia iniciada na primeira Oficina de Construção de Dados, requisitamos que façam a leitura do texto e posteriormente, a reformulação, revisão, retirada ou acréscimo do que considerarem pertinente para a redação a partir das informações que foram prestadas anteriormente. Para isso, solicitamos que façam as contribuições, corrigindo, modificando, complementando ou retirando o que considere pertinente. Favor utilizar esta mesma folha, caso seja necessário utilize o verso, indicando o número da linha em que a alteração está sendo feita.

PONTOS FORTES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PADRE ANDRÉ- EFAPA

No entendimento desses estudantes, o espaço da Escola Família Agrícola Padre André – EFAPA, propicia a união entre os envolvidos, oportunizando alternativas para que sejam cidadãos melhores e contribuindo também para a permanência dos jovens no campo, além de ser um ambiente que contribuiu para a formulação de novas ideias. Destacou-se também como ponto forte, o aprendizado teórico que é seguido do conhecimento técnico, efetuado em visitas de estudos proporcionadas

pela escola, levando em consideração o Plano de Estudos de cada turma, que é elaborado tendo em vista a valorização das distintas realidades dos estudantes e suas respectivas comunidades. Consideram ainda como positiva, a intercalação entre teoria e prática, o que favorece a aprendizagem de maneira diferenciada, procurando trabalhar na perspectiva da produção orgânica, defendendo e respeitando a natureza. Mencionam sobre a relevância da troca de conhecimentos que existe entre as comunidades, EFAPA, professores e monitores, além dos laços de amizade que são construídos no decorrer dos anos. Expõem sobre a pertinência das visitas feitas pelos monitores às famílias e às comunidades dos estudantes, acentuando também sobre a existência de professores e monitores capacitados para exercer suas respectivas funções dentro do que é proposto pela Pedagogia da Alternância. Ressaltaram que por meio do conhecimento obtido, aprendem a lidar com várias questões da sociedade, a serem conscientes e conviver com pessoas de diversos lugares, com costumes e culturas diferentes, construindo um bom diálogo com a turma. Para os estudantes, outro ponto forte destacado está relacionado aos momentos que contribuem para o despertar da criatividade e atitudes diferenciadas, perante as questões sociais, possibilitando a reflexão por intermédio das aulas e palestras. Ressaltou-se a respeito da Pedagogia da Alternância, o Plano de Estudos, a valorização da agricultura familiar e o curso técnico em agropecuária como itens fortes na dinâmica da escola.

PONTOS FRACOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PADRE ANDRÉ- EFAPA

Com relação aos pontos fracos, os estudantes mencionaram algumas “brincadeiras” desnecessárias, feitas em certos momentos por estudantes e que atrapalham o bom andamento das atividades. Destacou-se sobre a falta de verbas para investimentos na estrutura da instituição, bem como a deficiência na infraestrutura e necessidade de salas organizadas com laboratórios de química, física, biologia e equipamentos pedagógicos que contribuam para a construção do conhecimento. Para os estudantes, a pouca, ou falta de comunicação com os familiares no período que estão na escola também é um ponto fraco. Abordaram sobre a necessidade de mais higiene nos dormitórios. Relatam que há falta de organização e planejamento e que

a equipe de monitores não aceita sugestões dos estudantes, avaliam que as instalações da escola são mal planejadas. Abordam como outros pontos fracos a falta de profissionais capacitados, as intrigas que acontecem entre os estudantes, carência de recursos e investimentos em telecomunicação, produção agrícola e pecuária. Destacam sobre a ausência de convênios para ampliação do projeto da Escola Família Agrícola, bem como a inexistência de apoio dos órgãos públicos. Apontam sobre alguns equipamentos que estão na instituição e que não são utilizados.

PROPOSTAS E COMENTÁRIOS

Diante disso, os estudantes propõem que cada um faça sua parte, no sentido de divulgar o nome da Escola Família Agrícola Padre André para algumas fazendas da região, para que assim que terminarem o curso técnico em agropecuária, tenham possibilidade de encontrar emprego na área. Além disso, propuseram que seja feita uma melhoria na área de produção referente a culturas e pastagens, nas estruturas de produção, tendo em vista que a entidade tem espaço e recursos naturais necessários para essas melhorias. Sugerem que a instituição proporcione cursos extras para contribuir na formação técnica, que sejam feitas melhorias na comunicação e que se consiga melhores estruturas e equipamentos para melhorias nas instalações da instituição, o que facilitaria a realização das aulas práticas. Os estudantes propõem que a EFAPA promova momentos de lazer e aumente o horário de descanso, além de buscar mais monitores especializados nas áreas técnicas, e que se faz necessário rever algumas ações. Sugerem que seja construído um espaço/auditório para realização de reuniões e encontros proporcionados pela escola, que tenha mais participação dos municípios para que possam contribuir com recursos, e que tenha um maior acompanhamento com relação ao repasse dos conhecimentos que são adquiridos na escola. Comentam sobre a necessidade dos alunos serem mais ouvidos pela equipe da EFAPA, e que diante de todos os pontos e propostas citadas, cabe a cada um, a valorização do espaço que é de todos. Finalizam destacando uma frase do filósofo Sócrates: "Só sei que nada sei, e o fato de saber isso, me coloca em vantagem sobre aqueles que acham que sabem alguma coisa."

ANEXO C - Texto elaborado a partir da Oficina de Construção de Dados, realizada com Monitores e Professores da EFAPA – Coletivo 3

Oficina de Construção de Dados

Sistematizado por: Vanderleia da Costa Barbosa

Texto elaborado para devolução de dados construídos pelos Monitores e Professores

Estimadas (os) professoras (es) e monitoras (es), o texto que segue, foi sistematizado e elaborado com base nas informações e contribuições prestadas por sete (07) monitores e professores da Escola Família Agrícola Padre André - EFAPA, por meio de questionários que foram elaborados com respostas do coletivo, na Oficina de Construção de Dados, ocorrida no dia 14 de setembro de 2017, na sede da EFAPA. Esse processo de construção de dados com o método de oficinas, compõe uma das metodologias utilizadas pela Pesquisa Coletiva, visando a participação dos agentes sociais e a construção conjunta das informações, aprendizagens e conhecimentos. A elaboração do texto que segue, efetivou-se por intermédio de ideias e compreensões que foram externadas pelas vivências e experiências distintas de professores e monitores que estão imersos no processo que contempla a EFAPA e o projeto da Pedagogia da Alternância. Para darmos subsequência com a metodologia iniciada na primeira Oficina de Construção de Dados, requisitamos que façam a leitura do texto e posteriormente, a reformulação, revisão, retirada ou acréscimo do que considerarem significativo para a redação, a partir das informações que foram prestadas anteriormente. Façam as contribuições, corrigindo, modificando, complementando ou retirando o que considerem pertinente. Solicitamos que utilizem essa mesma folha. Caso seja necessário, use o verso, indicando o número da linha em que a observação ou alteração está sendo realizada.

PONTOS FORTES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PADRE ANDRÉ- EFAPA

Em suas colocações, os professores e monitores que participaram da construção dos dados, consideram como pontos fortes, a gestão compartilhada entre equipe pedagógica de monitores e professores da escola, além do trabalho que é desenvolvido em conjunto, facilitando a prática cotidiana. Para o grupo, essa

socialização favorece a tomada de decisões e comprometimento com o projeto da EFAPA. Destacam sobre a credibilidade conquistada junto aos movimentos sociais e instituições, e a relevância da participação da família na escola e da escola na família. Ressaltam outros pontos pertinentes como, a independência que a entidade possui no que concerne ao poder público, o fortalecimento da agricultura familiar, a predisposição para relacionar teoria e prática na escola e as reuniões pedagógicas semanais para planejamento e socialização das atividades. Consideram como positivo, o fato de lidarem com um público de agricultores e filhos de agricultores, o que facilita a aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos. Apontam sobre a estrutura física e organizacional composta por EFA - ASSOCIAÇÃO, bem como a localização da entidade, que está no meio rural.

PONTOS FRACOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PADRE ANDRÉ- EFAPA

No entendimento dos professores e monitores, são pontos fracos, a equipe de profissionais que é reduzida e acúmulo de atividades. A falta de recursos financeiros para investimentos, faz com que a escola tenha uma equipe reduzida, dificultando assim a aplicabilidade da Pedagogia da Alternância na sua essência. Relatam que há disparidade no nível de escolaridade dos escolandos que ingressam na 1ª série, por virem de escolas e municípios com realidades diferentes. O Relacionamento com a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido - REFAISA é um ponto fraco destacado, devido a distância e acúmulo de funções, impossibilitando os monitores de terem maiores condições para participarem de todos os encontros propostos.

PROPOSTAS E COMENTÁRIOS

Isso posto, o grupo propõe que seja melhor definido os critérios de seleção de ingresso na EFA, para padronizar o nível dos escolandos, além de buscar projetos que viabilizem mais recursos e expandir a forma de educação, prestando assistência técnica às comunidades. Intensificar a formação das famílias para que as mesmas entendam o seu papel na formação dos filhos, para que os mesmos

coloquem em prática em suas propriedades, aquilo que aprendem na EFA. Sugerem viabilizar projeto de lei com recursos destinados para educação no campo, para que as atividades possam ser desenvolvidas com maior segurança e autonomia. Propuseram continuar trabalhando no sentido de trazer pais para participar de forma ativa, e buscar material didático contextualizado com a educação no campo. O grupo faz ressalva de dois aspectos que consideram relevantes: 1 – A EFA de Correntina inaugurada em março de 1994 por nome Escola Família Agrícola de Correntina - EFACOR, ao celebrar os 20 anos em 2014 recebe o nome do seu fundador, passando a ser nominada de Escola Família Agrícola Padre André – EFAPA;

2 – Integramos a Rede das Escolas Famílias Agrícolas do Semiárido - REFAISA, que abrange em torno de 12 escolas, sendo que a EFAPA é a única que está localizada em uma região que corresponde ao bioma cerrado, as demais escolas se localizam em regiões com bioma característico da caatinga, além disso, existe uma grande distância geográfica da EFAPA com as demais Escolas Famílias Agrícolas - EFA's

ANEXO D – Dados construídos pelos estudantes da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio Técnico – Coletivo 1

PONTOS FORTES- Países

Argentina

- A parceria dos escolandos. Ter mais oportunidades de aprender;
- Participação da escola no meio social, podemos conhecer pessoas de outros lugares diferentes;
- Aulas práticas, a força de vontade de cada um escolando.

Brasil

- A boa qualidade no ensino;
- Valorização do jovem e do papel da família e da comunidade na construção de um cidadão melhor, estando apto a buscar pela melhora da realidade exposta e vivida pela sociedade;
- Todos mantém uma relação de família, na qual todos são iguais e ninguém acha se superior ao outro.

Colômbia

- O ensino ótimo, união dos alunos, grande acolhimento dos professores e colegas;
- Convivência em família, conhecemos e formamos novos amigos;
- O diretor é uma pessoa sabia que gosta de ajudar os alunos.

Equador

- As aulas práticas, visita de estudo;
- Convivência, participação, a formação de cidadãos de bem;
- Matérias técnicas, as atividades propostas pela instituição

Guatemala

- Conhecer pessoas de outras comunidades, culturas e realidades diferentes;
- O aprendizado voltado para o campo;
- Parceria da escola com as comunidades.

Haiti

- Aprender na teoria e também na prática e isso facilita muito na aprendizagem;
- Conhecer e conviver com pessoas de diversos lugares diferentes, ou seja, de municípios;
- O método de ensino voltado para o orgânico e integração ao meio social;

ANEXO D – Dados construídos pelos estudantes da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio Técnico – Coletivo 2

PONTOS FORTES- Países

Argentina

- Aulas práticas para aprimorar o conhecimento;
- Profissionais qualificados, que favorece o conhecimento dos escolandos;
- Conhecimento de várias culturas e costumes diferentes.

Brasil

- É o modo de aprendizagem, não só por parte das disciplinas, mas nos ajuda a nos tornarmos cidadãos melhores;
- A convivência entre alunos de diferentes lugares, com realidades diferentes, além das amizades que construímos no espaço EFA;
- A troca de conhecimentos entre a comunidade e EFA, o que propicia a luta contra o agronegócio em defesa do cerrado e do meio ambiente.

Colômbia

- Contribui para a permanência do jovem no campo;
- Ensina nós escolandos a lidar com a sociedade;
- Valoriza a agricultura familiar.

Equador

- Compromisso, conhecimento da questão agroecológica e técnica adquirido principalmente nas palestras e visitas de Estudo;
- Ao mesmo tempo que o aluno aprende na sala de aula, ele tem oportunidade de mostrar, tanto no espaço da EFAPA, quanto na sua comunidade;
- O aprendizado quanto profissional e de conhecimentos gerais adquiridos com os professores e a convivência em grupo.

Guatemala

- União, amizade, respeito, dedicadas, consorciar a teoria com a prática, professores capacitados, o diálogo, aqui no espaço EFAPA também se conscientiza os alunos a fazerem o certo;
- Visitas e viagens de estudos que fazemos para conhecermos novos conceitos com pessoas qualificadas; visita as famílias da parte dos monitores; da preferência a realidade de cada um;
- O plano de estudo que é uma atividade que nós escolandos fazemos com a nossa comunidade

ANEXO D – Dados construídos pelos monitores e professores da EFAPA –
Coletivo 3

PONTOS FORTES – Países

Argentina

- A gestão da EFAPA ser independente do Poder Público, bem como ser uma gestão compartilhada entre a equipe de monitores e professores;
- Lidar especificamente com filhos de agricultores, facilitando a aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos e poder fazer relação teoria e prática;
- A estrutura física (da EFA) e organizacional da EFAPA e da Associação mantenedora, bem como a localização da mesma por estar no meio rural.

Brasil

A equipe de profissionais, pois os mesmos trabalham a construção do conhecimento vinculado à realidade e a prática cotidiana;

- A credibilidade conquistada ao longo dos anos, possibilitando o envolvimento dos atores da alternância nas atividades promovidas pela EFAPA, juntamente com os movimentos e instituições sociais da região;
- Fortalecimento da agricultura familiar (camponesa) e incentivo à permanência dos jovens no campo, bem como a continuidade dos estudos, por parte de alguns.

Colômbia

- Participação da escola na família e a família na escola;
- Reuniões periódicas / semanais da equipe para socialização das atividades, levando o aprofundamento e comprometimento dos trabalhos;
- Localização, boa estrutura que proporciona a convivência, aplicação do conhecimento na propriedade.

ANEXO E– Dados construídos pelos estudantes da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio Técnico – Coletivo 1

PONTOS FRACOS – Países

Argentina

- Muitas conversas paralelas, as brincadeiras fora de hora;
- A falta de infra estrutura da escola;
- A falta de compreensão de algumas pessoas, as regras muito rígidas.

Brasil

- A falta de interesse dos alunos e compromisso, representada pela desimportância e desfoco dos mesmos ao que é defendido pela instituição;
- Falta de estruturação e administração da instituição;
- Falta de poder de decisão da parte dos escolandos.

Colômbia

- Os alunos não são ouvidos, não se deixa utilizar o telefone em momento algum da sessão;
- O cuscuz, os conchões ruins e alguns equipamentos que não podemos usar como: a impressora e internet;
- Carteiras em condições precárias, falta de primeiros socorros

Equador

- Melhoramento da alimentação, falta de organização;
- Falta de consciência biológica, melhorar a infraestrutura;
- Falta de respeito, ouvir e considerar a opinião dos escolados.

Guatemala

- Melhorar a estrutura da escola (campo, pátio, curral, etc.);
- O escolando tem pouco poder de decisão;
- Pouco contato com a família.

Haiti

- Distância da família;
- Observação nos espaços dos monitores, nos dormitórios e salas as sujeiras;
- A falta de acesso com o mundo fora da escola.

ANEXO E – Dados construídos pelos estudantes da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio Técnico – Coletivo 2

PONTOS FRACOS – Países

Argentina

- Utilizar as máquinas e equipamentos para melhorar o conhecimento;
- Estrutura para aulas práticas;
- Sobrecarga de atividades durante o dia em alguns casos.

Brasil

- Falta de verbas para investir em estruturas na instituição;
- Falta de comunicação entre escolandos e familiares durante a sessão escolar;
- As infraestruturas da instituição

Colômbia

- Dificuldade em adquirir recursos para a entidade;
- Falta de profissionais capacitados;
- Dificuldade na comunicação entre alunos e a família.

Equador

- Infraestrutura de formação, falta laboratórios (Química, Biologia e Física);
- Que os horários das aulas seja exposto no mural, pois não são só os professores que precisam saber os horários e mais tempo de descanso;
- Apoio financeiro do governo para com os projetos da EFAPA, pois necessita de mais investimentos na infraestrutura, comunicação e produção.

Guatemala

- Falta de organização em alguns momentos nas aulas; falta de estrutura e equipamentos melhores; falta de maiores convênios; algumas “brincadeiras” fora de hora por parte dos escolandos;
- A comunicação também é um ponto fraco já que não temos um melhor acesso a internet e ainda em termo de não termos contato com a família.

Haiti

- Tempo muito corrido para desenvolver as atividades, estrutura para melhorar o aprendizado, as brincadeiras de mal gosto entre alunos;
- Um dos pontos fracos é as intrigas que tem de vez em quando entre alunos, falta de compreensão entre os profissionais e colegas, recurso para ampliar o projeto EFA.
- Falta de organização e planejamento, tem vez que não leva em conta as sugestões dos alunos, falta de respeito entre alunos e monitores e entre alunos e alunos.

ANEXO E – Dados construídos pelos monitores e professores da EFAPA –
Coletivo 3

PONTOS FRACOS – Países

Argentina

- A falta de recursos financeiros para colocar em prática tudo que é propósito da EFAPA;
- A sobrecarga de atividades para uma equipe reduzida levar à frente o trabalho da Pedagogia da Alternância;
- A disparidade do nível de escolaridade dos escolandos que ingressam na 1ª série, por vim de realidades de escolas e municípios diferentes.

Brasil

- Quadro pessoal reduzido – sobrecarga de atividades à equipe;
- Dificuldade financeira;
- Seleção de estudantes, dificultando as famílias a não entenderem e assumirem o projeto.

Colômbia

- Equipe reduzida para as inúmeras atividades e recursos financeiros que não cobrem;
- Falta de interesse dos alunos e quebra das normas de convivência;
- Relacionamento com a rede REFAISA, a equipe não tem condições de participar das atividades formativas, distância, recursos e acúmulo de funções.

ANEXO F – Dados construídos pelos estudantes da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio Técnico – Coletivo 1

PONTOS FORTES – Grupos dos Embaixadores

Grupo 1

- Qualidade do ensino, tendo em vista a instituição como não apenas ambiente de obtenção de conhecimento propriamente dito, mas também familiar que leva em conta os valores e princípios necessários a formação de uma sociedade melhor;
- Valorização dos educandos e do papel da família e comunidade no processo de construção de um cidadão melhor, disposto a mudar a realidade exposta e vivenciada pela sociedade.

Grupo 2

- Convivência em família, aprendizado bastante produtivo; uma convivência harmoniosa; buscar mais objetivos; monitores capacitados e nos ajudam e aconselham a seguir em frente pelos nossos sonhos;
- Aulas práticas e teóricas bem elaboradas, e mediador bem capacitado a passar conhecimento para os escolandos.

Grupo 3

- Metodologia de ensino voltada pelo campo; união dos colegas; monitores e professores (a) dispostos a ajudar.

Grupo 4

- Visitas de estudos;
- Aulas práticas.

Grupo 5

- O bom ensino na escola;
- Por mais que somos diferentes, convivemos como uma família.

Grupo 6

- Aprender na teoria e também na prática e isso facilita muito na aprendizagem;
- Conhecer e conviver com pessoas de diversos lugares diferentes e municípios.

ANEXO F– Dados construídos pelos estudantes da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio Técnico – Coletivo 2

PONTOS FORTES – Grupos dos Embaixadores

Grupo 1

- Os pontos fortes foram, união, ajuda a nos tornarmos cidadãos melhores, permanência do jovem no campo, espaço para formular ideias;
- Ensina os escolandos a lidar com a sociedade, conscientização dos alunos, convivência de alunos de diversos lugares, diálogo da turma, amizades construídas.

Grupo 2

- Aprendizado teórico em sala de aula e conhecimento técnico em visita de estudo, os quais são propiciados pela EFA, de acordo ao Plano de Estudo de cada turma, e a realidade em que vivemos;
- Momentos em que despertam a criatividade e a atitude dos escolandos, perante a sociedade (momentos de reflexão, aulas, palestras).

Grupo 3

- Permanência do homem do campo, consorciar a teoria e a prática. Procura trabalhar organicamente defendendo a natureza e respeitando-a;
- Pedagogia da Alternância e o convívio de alunos com realidades diferentes e diversidade de lugares. Também o Plano de Estudo.

Grupo 4

- Contribui para a permanência do jovem no campo;
- Valoriza a agricultura familiar.

Grupo 5

- Aprende-se a viver troca de conhecimentos entre comunidade e EFAPA. Quadro de professores e monitores;
- O curso técnico em agropecuária, aulas práticas, visita de estudo.

Grupo 6

- Amizades, viagens de estudo; visita as famílias; Pedagogia da Alternância; professores capacitados;
- Os Plano de estudos; conhecimentos e costumes de culturas diferentes.

ANEXO F – Dados construídos pelos monitores e professores – Coletivo 3

PONTOS FORTES – Grupos dos Embaixadores

Grupo 1

- A gestão e equipe de professores, trabalho conjunto facilitando a prática cotidiana. Credibilidade conquistada junto aos movimentos sociais e instituições. Participação da família na escola e escola na família;
- Fortalecimento da agricultura familiar. Relacionar teoria e prática na escola.

Grupo 2

- Ter uma gestão compartilhada entre equipe de professores e monitores, ter a participação da família na escola e da escola na família;
- Ter reuniões pedagógicas semanais para planejamento e socialização das atividades e por lidar com filhos de agricultores facilitando a aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos, relacionando teoria e prática.

Grupo 3

- Gestão, entidade independente do poder público, gestão compartilhada entre direção – equipe pedagógica, socialização facilita tomada de decisões e comprometimento com o projeto;
- Estrutura física e organizacional – EFA – ASSOCIAÇÃO, bem como a localização – meio rural e seu público agricultores, filhos de agricultores facilitando na aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos.

ANEXO G – Dados construídos pelos estudantes da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio Técnico – Coletivo 1

PONTOS FRACOS – Grupos dos Embaixadores

Grupo 1

- Falta de compromisso, representada pelo desfoco e pela desimportância dos educandos pelo que é definido e realizado na dada instituição;
- Falta de acesso e liberdade aos educandos.

Grupo 2

- As brincadeiras sem graça fora de hora; exige muita perfeição dos escolandos; os alunos não são levados em conta;
- As brincadeiras sem graça fora de hora; exige muita perfeição dos escolandos; os alunos não são levados em conta;
- Infraestrutura ruim de algumas partes da escola.

Grupo 3

- Escolandos não tem poder de decisão. Os relatórios diários;
- As regras do local; poucos horários livres.

Grupo 4

- Falta de respeito por parte dos escolandos com os monitores
- Falta de informação do que está acontecendo lá for a

Grupo 5

- Os alunos não são ouvidos;
- Falta de consciência biológica, melhorar a infraestrutura.

Grupo 6

- Falta de investimentos estruturais; falta de colaboração de alguns escolandos;
- Projetos não processados.

ANEXO G– Dados construídos pelos estudantes da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio Técnico – Coletivo 2

PONTOS FRACOS – Grupos dos Embaixadores

Grupo 1

- Brincadeiras fora de hora por partes dos alunos, falta de verbas para investir em estruturas da instituição;
- Falta de comunicação com os familiares quando estamos no tempo escolar; falta de profissionais capacitados; intrigas entre alunos.

Grupo 2

- Infraestrutura de formação (salas estruturadas, laboratórios de química, física e biologia, equipamentos pedagógicos);
- Falta de recursos e investimentos em infraestrutura, telecomunicação e produção agrícola e pecuária.

Grupo 3

- Falta de melhores estruturas e equipamentos, falta de comunicação com a família;
- Convênios para ampliar este projeto. Falta de apoio dos órgãos públicos.

Grupo 4

- A higiene é péssima com relação aos dormitórios;
- Falta de comunicação com os familiares.

Grupo 5

- Pouca comunicação entre escolandos e familiares no período de aula, várias avaliações no mesmo dia;
- Falta de verbas para investir na instituição.

Grupo 6

- Falta de organização e planejamento; sugestões não aceitas pelos monitores; instalações mal planejadas;
- Equipamentos que não são utilizados; falta de equipamentos para a construção do conhecimento.

ANEXO G– Dados construídos pelos monitores e professores da EFAPA–
Coletivo 3

PONTOS FRACOS – Grupos dos Embaixadores

Grupo 1

- Equipe reduzida e acúmulo de atividades. Falta de recursos financeiros para investimentos. Disparidade do nível escolar dos alunos;
- Relacionamento com a REFAISA, devido a distância e acúmulo de funções, os monitores não têm condições de participar de todos os encontros propostos.

Grupo 2

- A falta de recursos financeiros leva a ter uma equipe reduzida, dificultando assim a aplicabilidade da Pedagogia da Alternância na sua essência;
- A disparidade do nível de escolaridade dos escolandos que ingressam na 1ª série, por vir de realidades de escolas municipais diferentes.

Grupo 3

- Equipe reduzida para atender todas as demandas e os recursos financeiros que não cobrem as despesas com mudanças de seus membros.
- A disparidade do nível de escolaridade dos escolandos que ingressam na primeira série, por vir de realidades e escolas e realidades, municípios diferentes.

ANEXO H – Dados construídos pelos estudantes da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio Técnico – Coletivo 1

PROPOSTAS E COMENTÁRIOS – Grupos dos Embaixadores

GRUPO 1

- Melhorar nas condições de saúde, alimentação e imagem (estruturação) da instituição, bem como maiores oportunidades aos escolandos e maior tempo a realização das atividades escolares;
- Divulgar o maior possível a sociedade do que é definido pela instituição, para que sendo conhecedores, possam buscar se adequar ao que é definido e valorizado pela mesma.

GRUPO 2

- Obter novos livros didáticos para aumentar os nossos conhecimentos;
- Melhoramento na infraestrutura da escola; melhor organização do tempo.

GRUPO 3

- Liberação dos celulares;
- Organização, mais lazer;
- Uma boa convivência com todos, respeito e um bom entendimento com as coisas exigidas; mais poder em relação ao uso dos aparelhos.

GRUPO 4

- Melhoria na alimentação e infraestrutura;
- Os monitores devem ouvir mais as propostas dos escolando.

GRUPO 5

- Ouvir e considerar mais a voz dos alunos;
- Melhorar a infraestrutura da escola;
- Melhorar a qualidade da alimentação.

GRUPO 6

- Procurar investimentos e recursos maiores com os municípios;
- Melhorar cada vez mais a forma de ensino.

ANEXO H – Dados construídos pelos estudantes da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio Técnico – Coletivo 2

PROPOSTAS E COMENTÁRIOS – Grupos dos Embaixadores

GRUPO 1

- Que cada um faça sua parte, divulgar o nome da Escola para algumas fazendas para quando os alunos se formarem tem possibilidade de emprego;
- Temos que rever algumas ações.

GRUPO 2

- Melhorar a área de produção (culturas e pastagem), estruturas de produção, pois a entidade tem espaço e recursos naturais necessários a essas melhorias.

GRUPO 3

- Proporcionar cursos extras para ajudar na formação do Técnico, também melhorar a comunicação e conseguir melhores estruturas e equipamentos;
- Construção de um espaço para reuniões e encontros que a EFAPA proporciona (auditório);
- Que os alunos sejam mais ouvidos pela equipe da EFAPA.

GRUPO 4

- Melhorar as instalações da EFAPA;
- Mais participação dos municípios contribuindo com recursos;
- Diante de tudo que foi citado só nos resta valorizar o espaço que temos.

GRUPO 5

- A EFA promover momentos de lazer, aumentar o horário de descanso.

GRUPO 6

- Melhorar a estrutura para facilitar as aulas práticas; mais monitores especializados nas áreas técnicas;
- Falta de acompanhamento no repasse dos conhecimentos adquiridos na escola.

ANEXO H – Dados construídos pelos monitores e professores da EFAPA–
Coletivo 3

PROPOSTAS E COMENTÁRIOS – Grupos dos Embaixadores

GRUPO 1

- Fazer melhor seleção, padronizar o nível dos escolandos. Buscar projetos que viabilizem mais recursos. Expandir a forma de educação, prestando assistência técnica às comunidades.

GRUPO 2

- Intensificar a formação das famílias para que as mesmas entendam o seu papel na formação dos filhos, para que os mesmos coloquem em prática aquilo que aprendem na EFA, em suas propriedades;

- Definir melhor os critérios de seleção de ingresso na EFA, bem como aplicabilidade das normas.

GRUPO 3

- Viabilizar projeto de lei com recursos destinados para educação no campo, para que as atividades possam ser desenvolvidas com maior segurança e autonomia;

- Continuar trabalhando no sentido de trazer pais para participar de forma ativa desse processo;

- Material didático contextualizado com a educação no campo;

- Ressaltamos dois aspectos bastante relevantes:

1 – A EFA de Correntina inaugurada em março de 1994 por nome EFACOR, ao celebrar os 21 anos em 2014, recebe o nome do fundador – EFAPA: Escola Família Agrícola Padre André;

2 – Integramos a rede das escolas famílias agrícolas do semiárido, denominada REFAISA, em torno de 12 escolas, sendo a EFAPA a única no cerrado, as demais na caatinga, além da grande distância geográfica entre as demais.