

O teatro de temática científica na educação profissional: uma estratégia para o desenvolvimento omnilateral dos alunos

The theater of scientific thematic in professional education: a strategy for the students 'omnilateral development

El teatro de temática científica en la educación profesional: una estrategia para el desarrollo omnilateral de los estudiantes

Aline Rocha Santana da Silva

Colégio Pedro II

alinerocha@cp2.g12.br

<https://orcid.org/0000-0002-0744-9156>

Marta Ferreira Abdala Mendes

Instituto Federal do Rio de Janeiro

marta.mendes@ifrj.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-5573-4317>

RESUMO

Propomos, nessa pesquisa, promover o desenvolvimento de competências para a formação omnilateral dos alunos do PROEJA, por meio do teatro de temática científica (TTC). Para alcançar os objetivos deste trabalho foi realizada uma pesquisa qualitativa, na qual foi acompanhada uma turma do ensino médio-técnico em administração do Colégio Pedro II/campus Tijuca - RJ, para o desenvolvimento de um roteiro de TTC, que foi produzido, organizado e executado pelos próprios alunos. Para a produção e análise dos dados foram utilizados a observação-participante, com registro em diário de campo e análise de conteúdo das respostas dos alunos a um questionário. Os resultados mostram que a aplicação da estratégia de criação e aplicação de TTC na turma foi bem-sucedida, colaborando com o desenvolvimento de competências como a criatividade, a capacidade de trabalhar em equipe e ser empático, além da autoconfiança e o afeto entre os participantes.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Teatro de Temática Científica. Competências. PROEJA. Ensino Técnico em Administração.

ABSTRACT

In this research, we propose to promote the development of skills for the omnilateral training of PROEJA students, through the theater of scientific thematic (TTC). In order to achieve the objectives of this work, a qualitative research was carried out, in which a class of high-tech administration in Colégio Pedro II / Tijuca campus - RJ was accompanied, for the development of a TTC script, which was produced, organized and performed by the students

themselves. For the production and analysis of the data, participant observation was used, recorded in a field diary and content analysis of the students' responses to a questionnaire. The results show that the application of the TTC creation and application strategy in the class was successful, collaborating with the development of skills such as creativity, the ability to work in a team and be empathetic, in addition to self-confidence and affection among the participants.

Keywords: Professional education. Scientific Thematic Theater. Skills. PROEJA. Technical Teaching in Administration.

RESUMEN

En esta investigación, nos proponemos promover el desarrollo de habilidades para la formación omnilateral de los estudiantes de PROEJA, a través del teatro de temática científica (TTC). Para lograr los objetivos de este trabajo se realizó una investigación cualitativa, en la cual se acompañó a una clase de administración de alta tecnología en el Colegio Pedro II / campus Tijuca - RJ, para el desarrollo de un guión TTC, el cual fue producido, organizado y realizado por los propios estudiantes. Para la producción y análisis de los datos se utilizó la observación participante, registrada en un diario de campo y el análisis de contenido de las respuestas de los estudiantes a un cuestionario. Los resultados muestran que la aplicación de la estrategia de creación y aplicación de TTC en la clase fue exitosa, colaborando con el desarrollo de habilidades como la creatividad, la capacidad para trabajar en equipo y ser empático, además de la autoconfianza y el cariño entre los participantes.

Palabras clave: Educación profesional. Teatro temático científico. Habilidades. PROEJA. Docencia Técnica en Administración.

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica pode ser entendida segundo uma dualidade acadêmica e prática em relação a sua finalidade. Moura (2014) expõe os extremos desta dualidade com a apresentação de dois projetos educacionais. Em um extremo, segundo o autor, o “projeto hegemônico” (Ibidem, p.31) está centralizado nos interesses do mercado de trabalho, refletindo uma formação direcionada a qualificação profissional exclusivamente para o desempenho de uma função dentro de uma organização. No outro extremo, o “projeto societário” (Ibidem, p.31) centralizado nos sujeitos, visando uma formação omnilateral, unindo trabalho, ciência, tecnologia e sociedade com foco na formação cidadã. Nesta concepção, busca-se uma formação para além dos ideais do capital econômico, com o objetivo de contribuir para uma ação mais crítica e emancipatória na sociedade.

Sendo assim, podemos focar as ações e políticas educacionais para uma formação omnilateral desses indivíduos ao valorizar o “processo que envolve a totalidade da vida

humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar” (DUARTE, 2017, p. 103). Nessa perspectiva, Barbosa e Moura (2013) salientam que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) requer uma aprendizagem significativa e contextualizada, que possibilite aos alunos a capacidade de resolver problemas e conduzir projetos em diferentes setores produtivos. Os autores apontam, ainda, que a aprendizagem em EPT deve se distanciar do que chamam de aprendizagem tradicional, baseada numa abordagem apenas teórica, em que o aluno depende do uso intensivo da memória. De forma a contribuir para um processo ensino-aprendizagem significativo, adotamos o teatro de temática científica (TTC) como ferramenta didática no ensino de Administração. Nesse sentido, procuramos ir além da finalidade de aprendizagem em conteúdos específicos, propondo contribuir para uma formação humana integral (CIAVATTA, 2005). A partir disso, refletimos sobre a contribuição do TTC para o desenvolvimento da formação omnilateral dos alunos no PROEJA, especificamente, do primeiro ano do ensino médio integrado ao Técnico em Administração, do Colégio Pedro II, campus Tijuca/RJ.

Assim, definimos como objetivo geral promover o desenvolvimento de competências para uma formação humana omnilateral nos alunos do ProEJA e como +objetivos específicos decidimos propor o TTC como estratégia didática e analisar a aplicação da proposta.

Propomos o planejamento, criação e apresentação de uma peça de TTC aos alunos no começo de agosto de 2019, que foi desenvolvida pelos estudantes em sala de aula, com auxílio da professora-pesquisadora. Na segunda reunião dos grupos de alunos, pensando no desenvolvimento do roteiro, os alunos decidiram criar a peça a partir do filme “O Diabo Veste Prada” (2006) e definiram o título “Discutindo o mundo do trabalho a partir do filme ‘O Diabo Veste Prada’”. A culminância foi a apresentação da peça em dezembro de 2019 no auditório do campus Tijuca para toda comunidade interna. Para a realização da pesquisa foi aplicada a observação participante durante todo processo e a aplicação de um questionário após o desenvolvimento da proposta de TTC para a coleta e análise dos dados da pesquisa.

Competências para uma educação profissional omnilateral

Segundo Deluiz (2001), no final da década de 1990, com o advento da Globalização, até os dias de hoje, o mercado de trabalho exige cada vez mais dos trabalhadores. No entanto, como salienta Manfredi (2017, p. 61):

ao mesmo tempo em que se passa a exigir do trabalhador uma formação técnico-científica mais abrangente e multifacetada, as condições de 'flexibilização' (ou melhor, de precarização) do emprego formal têm gerado novas incertezas e ambiguidades, tanto para os sujeitos quanto para a definição do papel e da função da escola.

Diante dessa perspectiva, as instituições educacionais passaram a adotar metodologias de ensino e de formação distintas. Algumas tentaram acompanhar as exigências do mercado de trabalho e formar trabalhadores para suprir lacunas, outras se negaram a formar unicamente para o emprego e buscaram uma formação omnilateral (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012), contribuindo não somente para o trabalho realizado dentro das organizações, mas também para os interesses individuais dos alunos, segundo uma formação crítica e emancipadora. Desde sua criação, em 1909, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica segue esta vertente.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada numa história de construção de 100 anos, cujas atividades iniciais eram instrumentos de uma política voltada para as 'classes desprovidas' (MEC, 2009).

Atualmente, configura-se como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso ao conhecimento e às conquistas científicas e tecnológicas. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidas neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia, o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos (MEC, 2009, p. 7).

O debate sobre o tipo de formação que a educação profissional e tecnológica deve privilegiar e a discussão acerca da relação da escola às exigências do mercado são pautas atuais e bastante discutidas no meio acadêmico. Para Manfredi (2017, p. 65), "ressignificam-se, sob rótulos de novas teorias, antigos paradigmas conceituais, como a

noção de 'competência'. Reacende-se a velha controvérsia entre formação geral e formação técnica e tecnológica”.

Deluiz (2001, p. 1) evidencia que o avanço da globalização, o capitalismo e a crescente competitividade entre as empresas levam ao “alinhamento definitivo das políticas de recursos humanos às estratégias empresariais, incorporando à prática organizacional o conceito de competência, como base do modelo para se gerenciarem pessoas, apontando para novos elementos na gestão do trabalho.” Este modelo de gestão pressiona as instituições educacionais ao exigir uma formação de trabalhadores com base nas competências que o mercado necessita para o desempenho de atividades laborais. Frigotto (2001, p.72) critica este ajustamento:

Cinicamente, no plano ideológico, o ideário que se afirma de todas as formas, mormente mediante as poderosas redes de informação, é o de que estamos iniciando um novo tempo - o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia - e do qual estamos defasados e devemos irreversivelmente nos ajustar.

Para Ramos (2002), a justificativa que se tem sobre esse ajustamento aos ideais do mercado de trabalho seria proporcionar aos jovens entrada menos traumática para o mundo do trabalho e, juntamente com os adultos, a construção de alternativas que supostamente minimizariam o risco da exclusão social. Como a autora destaca: “Nisso está a razão de a competência vir associada às noções de empregabilidade e de laborabilidade” (Ibidem, p. 402).

Diante da complexidade do conceito de competência, fazem-se necessárias reflexões acerca da origem e definição do termo. Não existe uma definição única e amplamente aceita, uma vez que a palavra possui vários significados em contextos diferenciados e foi conceituada por diferentes autores. Kuller (2013, p. 8) destaca que “competência é uma palavra polissêmica. Uma das razões da variabilidade de seu significado é a diversidade dos contextos e dos campos de conhecimento em que ela é usada”. Apenas para ilustrar, no Dicionário Michaelis (2018), podemos encontrar sete definições da palavra competência:

1. Aptidão que um indivíduo tem de opinar sobre um assunto e sobre o qual é versado.
2. JUR Legitimação de uma autoridade pública de julgar certos pleitos.

3. JUR Legitimação conferida a um indivíduo de atuar em seu próprio benefício.
4. Conjunto de conhecimentos.
5. FIG Indivíduo com profundo conhecimento de determinado assunto.
6. Afluência de pessoas para ocupar o mesmo cargo.
7. LING Conhecimento linguístico inconsciente que torna um indivíduo capaz de compreender e construir um número infinito de frases em sua língua, mesmo aquelas nunca ouvidas; gramática internalizada, gramática mentalizada.

Ramos (2002) cita dois propósitos que o conceito de competência deve envolver no contexto dos estudos sociológicos e pedagógicos que recuperam o debate sobre a qualificação, ao mesmo tempo em que se testemunha a emergência da noção de competência atendendo a, pelo menos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais.

Os cursos técnicos, disponibilizados em instituições públicas e privadas, visam preparar para o desempenho profissional, proporcionando uma formação que gere habilidades para o desempenho do cargo, porém algumas instituições se destacam por promoverem competências, que vão além do saber executar as atividades técnicas, na busca pela totalidade do desenvolvimento de um ser humano reflexivo e crítico.

Ao pensarmos em ruptura ou superação de uma formação unilateral e das determinações históricas de uma sociedade capitalista, tem-se como principal ação político-pedagógica a formação profissional de um ser social transformador ao remeter às complexas dimensões humanas como ética, afetividade, estética, intelectualidade, o saber-fazer, as sensações, as aptidões, as habilidades e os valores que são desenvolvidas socialmente para uma formação humana integral.

Nesse sentido, a Educação Profissional e tecnológica promove uma formação plena omnilateral por meio, por exemplo, da criação de momentos e/ou ações diferenciadas com a natureza, com a propriedade, com o semelhante, com as artes, com o conhecimento, por intermédio de relações éticas e coletivas de forma a contribuir na formação de cidadãos críticos, emancipados e capazes, não apenas de desempenhar uma função, mas de definirem suas trajetórias profissionais e pessoais.

Como salienta Ramos (2002, p. 408),

os conteúdos disciplinares deixariam de ser fins em si mesmos para se constituírem em insumos para o desenvolvimento de competências. Esses conteúdos são denominados como bases tecnológicas, agregando conceitos, princípios e processos.

Sendo assim, os conteúdos das disciplinas no ensino profissional não deixam de ter sua importância, mas devem servir como base para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

O teatro de temática científica para a formação omnilateral

Além de ser fundamental repensar a concepção de educação profissional e tecnológica, é preciso utilizar estratégias diferenciadas de ensino para estimular o aluno a compreender, refletir e aplicar criticamente os conteúdos trabalhados em sala de aula na prática, resolver problemas e tomar decisões, com o objetivo a uma atuação cidadã nos contextos social e profissional. Dentre diversas possibilidades didáticas, o teatro de temática científica (TTC) permite uma intervenção prática na realidade estudada, ao aliar temáticas científicas e a formação omnilateral (MEDINA; BRAGA, 2010).

O TTC, por se tratar de um trabalho coletivo e criativo, possibilita um desenvolvimento pessoal, que vai além da educação formal e não formal, pela a ampliação do senso crítico e do exercício da cidadania (MONTENEGRO et al., 2005). Adotamos, dessa forma, o TTC como uma estratégia pedagógica para inserir os conteúdos científicos da disciplina no cotidiano do aluno, em concordância com o que Moreira e Marandino (2015) apontam:

O teatro, enquanto arte, se propõe a discutir a vida, o homem, a existência. Quando a temática do espetáculo é científica, as discussões passam a abordar as dimensões vida, homem e existência na relação com a ciência e a tecnologia. Isso implica trazer para a cena: as relações humanas, os conflitos, os aspectos éticos, políticos e sociais. (MOREIRA; MARANDINO, 2015, p. 517)

O teatro de temática científica ocorre quando conhecimentos científicos são divulgados por meio de uma peça teatral. Pode ser usado de duas formas na educação: 1- fazendo os alunos participarem de peças de teor científico; 2- tornando os alunos espectadores de peças com teor científico (MOURA; TEIXEIRA, 2008).

Nosso trabalho traz uma proposta baseada no primeiro aspecto, em que os alunos elaboram o roteiro, produzem e participam como atores de uma peça com temática acerca de conceitos inerentes à disciplina Fundamentos da Administração Organização e Métodos do curso técnico em administração do PROEJA, segundo uma educação profissional humanista.

De acordo com Moreira e Marandino (2015), o TTC pode ser usado como estratégia pedagógica com foco no aluno (o caso desta pesquisa), na medida em que:

Ela fundamenta-se na ideia de que o atuante possa ser influenciado socialmente pelo próprio processo de construção do espetáculo e dos personagens, assumindo para si determinadas formas de agir e de posturas, bem como reproduzindo falas. [...] A intenção não é a de fixar ideias no atuante, mas, sim, de modificar o próprio método de pensar. A peça didática ensina no momento mesmo em que nela se atua (MOREIRA; MARANDINO, 2015, p. 516).

Ao trabalharmos o TTC como uma estratégia didática, procuramos favorecer o processo de ensino-aprendizagem e auxiliar no desenvolvimento de competências para uma formação social e profissional, uma vez que:

A capacidade de abstração, a capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, a capacidade de trabalhar em equipe, de disposição para procurar e aceitar críticas, etc., também são competências. Dessa forma, o teatro permite que os jovens encontrem o seu lugar num projeto, que se sintam compreendidos e reconhecidos, independentemente do seu percurso escolar. Mas há também outra faceta não menos relevante: ensina-os a viver e a trabalhar em conjunto com o seu semelhante, a respeitar os outros, a respeitar os seus compromissos, a cumprir regras e a ter disciplina (horário, fidelidade ao texto). Ajuda-os a tomar consciência de que o seu sucesso é importante para o sucesso do projeto e de que este sucesso só é possível com disciplina e trabalho em equipe (MEDINA; BRAGA, 2010, p. 318).

Nesse sentido, a proposição de TTC para uma formação humana integral está de acordo com que Silva, Souza e Lima (2018) defendem como atividades de ensino necessárias para articular os conhecimentos técnicos, científicos e sociais como produtos de uma construção sócio-histórica. Para os autores, isto é possível quando o estudante é o protagonista do processo ou da atividade proposta, por intermédio de ações que propõem aos alunos uma construção ativa de conhecimentos. Nesse sentido, buscamos aliar o TTC na educação profissional e tecnológica como uma possibilidade de momento teórico-

prático para a formação omnilateral dos estudantes, ao desenvolver a criatividade, os relacionamentos sociais, o senso crítico e a autoestima.

Metodologia

Para alcançar os objetivos deste trabalho, realizamos uma pesquisa qualitativa, a partir da observação participante (MÓNICO; ALFERES; CASTRO; PARREIRA, 2017), com o uso do questionário como instrumento de coleta de dados, para acompanhar e analisar o desenvolvimento de um roteiro de peça de TTC produzido, organizado e dramatizado pelos próprios alunos durante a disciplina Fundamentos da Administração, Organização e Métodos (FAOM).

Os sujeitos e as fases da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são alunos do primeiro ano do curso Técnico em Administração do Proeja do Colégio Pedro II – Campus Tijuca, maiores de dezoito anos, que estudam à noite, na modalidade PROEJA. Toda pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do IFRJ (parecer nº 3.438.435) e autorizada pela direção do campus Tijuca.

No dia 19/08/2019, a professora-pesquisadora apresentou a proposta da pesquisa aos alunos, propondo uma abordagem diferenciada para trabalhar o conteúdo e a formação para além do aspecto técnico. Nesse momento, foi conversado com a turma aspectos de uma formação integral, tais como: a omnilateralidade, a concepção ontológica e ontocriativa do trabalho FRIGOTTO (2015), e a ideia do desenvolvimento de competências sociais.

No momento do planejamento, foi apresentado o que é uma peça de Teatro de Temática científica (TTC) e como a dinâmica operacional seria desenvolvida como Moreira e Marandino (2015) expõem. O TTC foi trabalhado em sala de aula a partir dos conceitos científicos das Ciências Sociais Aplicadas, especificamente, da Administração, tais como: Liderança, relacionamento interpessoal e trabalho em equipe.

A professora sugeriu a divisão da turma em 3 grupos de trabalho com tarefas distintas: construção do roteiro, organização geral e dramatização. Nesse momento, os alunos tiveram autonomia para escolherem em qual grupo de trabalho gostariam de participar. Após a definição dos integrantes dos grupos, ocorreram reuniões semanais de 40 minutos (1 tempo) nas aulas seguintes, uma vez que a disciplina tinha 3 tempos, para

os grupos discutirem suas tarefas e tomarem decisões sobre a peça. O quadro 1 apresenta o que foi discutido em cada reunião:

26/08/2019	Foi discutido o cronograma para construção do roteiro e demais atividades para a realização da peça.
02/09/2019	O cronograma foi definido e as tarefas foram divididas entre os alunos dos grupos.
09/09	Construção do roteiro e organização de recursos para o cenário, o som e figurino.
16/09	Construção do roteiro e organização de recursos para o cenário, o som e figurino.
23/09	Construção do roteiro e organização de recursos para o cenário, o som e figurino.
30/09	Construção do roteiro e organização de recursos para o cenário, o som e figurino.
07/10, 14/10, 11/11, 18/11, 16/12	Ensaios

Quadro 1- Reuniões de planejamento e organização.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Na segunda reunião (dia 02/09/2019), os alunos também tomaram a decisão de criar a peça a partir do filme “O Diabo Veste Prada” e definiram o título “Discutindo O mundo do trabalho a partir do filme ‘O Diabo Veste Prada’”. Assim, um trecho do filme foi utilizado no roteiro e os alunos o complementaram com questões levadas ao público para debater e refletir sobre as situações encenadas que se relacionavam com as temáticas de liderança, relacionamento interpessoal e trabalho em equipe.

O recolhimento e análise dos dados

Antes da apresentação da proposta para os alunos, a professora-pesquisadora aplicou um questionário para levantamento de conhecimentos e reflexões anteriores à pesquisa, para melhor acompanhamento das percepções dos alunos a respeito dos assuntos que seriam trabalhados ao longo da pesquisa.

A observação participativa foi adotada durante todo o processo, com registro em um diário de campo, desde o dia em que o trabalho foi proposto aos alunos até o dia da apresentação da peça de TTC ao público interno, em 18 de dezembro de 2019.

Após a realização da peça, para a avaliação da estratégia didática e dos objetivos, foi aplicado um questionário no lugar da roda de conversa pensada para esta pesquisa, em decorrência da pandemia covid-19, ocorrida em 2020, que inviabilizou encontros presenciais. Foi cogitado o encontro virtual, porém muitos alunos demonstraram dificuldades em participar, seja por não ter domínio da tecnologia no celular, por não ter um aparelho, ter dados de internet insuficientes ou por não ter condições de acessar outros aplicativos.

Dos 19 questionários enviados, 14 foram respondidos. As respostas dos questionários foram analisadas pelo método da análise de conteúdo, segundo as 3 etapas definidas por Bardin (2015).

A pré-análise ocorreu com a leitura e organização das respostas dos alunos ao questionário, em seguida definimos o corpus de análise a partir dos seguintes critérios:

1. Critérios de exclusão:
 - Ideias repetidas
 - Fuga do tema da pergunta
2. Critério de inclusão:
 - Respostas mais completas e bem estruturadas

Resultados e discussão

A observação participante

Pela observação participante, foi possível registrar que a construção do roteiro não era realizada somente nos dias dos encontros em sala de aula. Os alunos se comunicaram virtualmente e discutiam o roteiro, construindo-o ao longo da semana. O dia da reunião formal ficava para a tomada de decisões, discussões e reflexões mais específicas. Além disso, os ensaios formais ocorreram nos dias de aula como exposto no quadro 1, no entanto, foi observado que os alunos também ensaiavam nos horários de intervalo, tempos vagos e até mesmo em casa de frente para o espelho, como relatado por alguns alunos.

Como o final do período letivo já se aproximava, os alunos estavam bastante atarefados, apresentando trabalhos, estudando e realizando testes e provas em diversas disciplinas. Por estes motivos, a apresentação da peça de TTC ocorreu no dia 18/12/2019.

Ainda segundo a observação participante, os alunos responsáveis pela organização foram ao CPII para construírem o cenário, no dia anterior à apresentação da peça (17/12/2019), deixando organizados os figurinos e o som com as músicas que seriam

tocadas em trechos estratégicos da peça. Esse momento foi importante para a percepção das práticas coletivas no trabalho em equipe, pois as decisões foram tomadas democraticamente, considerando e respeitando as ideias de todos. A comunicação assertiva que ocorreu, estimulou também a admiração entre os colegas e fortaleceu os laços de amizade.

A peça estava marcada para às 20h do dia 18/12, mas os alunos combinaram de chegar às 18h, para ensaiar até o horário da peça. Este último ensaio serviu para aliviar a tensão dos alunos-atores. A participação dos outros alunos da turma durante o ensaio foi fundamental para que os alunos-atores ganhassem ainda mais confiança, com os elogios, incentivos e aplausos dos colegas.

Pela observação participante, também foi possível o acompanhamento e a análise de cada etapa do desenvolvimento da pesquisa segundo as “competências coletivas” destacadas na pesquisa de Broman, Ruas e Rocha-Pinto (2019).

A fase de planejamento, que ocorreu do dia 19/08 a 02/09, foi o momento em que foi decidido o que, quem e como tudo seria feito. No dia 19/08, após a apresentação da proposta aos alunos, notamos um momento de preocupação dos alunos, a partir de alguns comentários, como:

- _ Não teria algo mais fácil pra gente fazer, professora? Porque eu acho que a gente não vai conseguir fazer isso [a peça]. (aluno 1)*
- _ Mas tem que apresentar na frente de todo mundo? Eu não consigo. (aluno 2)*
- _ Olha professora, eu acho que não vai dar certo porque aqui a galera falta muito, então a gente não vai conseguir nem ensaiar. (aluno 3)*

Utilizamos esse momento de questionamentos para explicar a proposta de um estudo diferenciado baseado na ideia de uma formação profissional para além da capacitação para o mercado trabalho, como as barreiras poderiam ser rompidas e de que forma a estratégia pretendia ajudar no desenvolvimento pessoal dos participantes. Outros alunos, principalmente aqueles já envolvidos com alguma vertente artística, gostaram e apoiaram a ideia imediatamente, reforçando o desafio proposto aos colegas de turma.

Inclusive, notamos que, ao longo de todo o processo, os alunos que mais se destacaram e ajudaram os colegas de turma a se desenvolverem e conseguirem realizar suas tarefas, foram uma aluna que é artista plástica, um aluno músico e um aluno fotógrafo, além de outros alunos que já haviam participado de outras atividades artísticas

esporadicamente e demonstraram maior adaptabilidade, flexibilidade e confiança no desempenho de suas tarefas em todas as fases.

No dia da apresentação, os grupos já começaram uma interação interessante, pois passaram a cooperar uns com os outros expondo ideias não somente para o desenvolvimento de tarefas que estavam sob sua responsabilidade, mas também contribuindo para a construção das atividades nos outros grupos.

A figura 1 mostra um momento em que integrantes do grupo responsável pela organização geral entraram em uma reunião do grupo responsável pelo roteiro, para contribuírem com ideias e sugestões que tiveram sobre o roteiro. Mesmo a tarefa da construção do roteiro não sendo uma das tarefas de incumbência do grupo responsável pela organização geral, eles conseguiram ter uma visão holística da proposta e perceber que para alcançar o objetivo não bastava se preocupar somente com as suas tarefas, mas sim cooperar e ajudar os demais colegas.



Figura 1- Alunos na primeira reunião de grupos de trabalho.

Fonte: Fotografia da autora (2019)

Nesta primeira etapa, foi possível observar o desenvolvimento da competência coletiva “construção de redes de relacionamento”, definida por Broman, Ruas e Rocha-Pinto (2019, p. 881). Essa competência ocorre quando uma equipe consegue enxergar além das suas próprias rotinas, observando o trabalho como um todo, construindo “relacionamentos facilitadores da troca de informações com outras áreas” (Ibidem, p. 881), contribuindo assim para a melhoria de todo o processo.

Na etapa de organização, identificamos uma mudança no entusiasmo e na motivação dos alunos em relação à proposta de TTC. Conforme eles foram conseguindo avançar na construção da peça, foram percebendo que eram capazes de realizar o projeto, começaram a ganhar autoconfiança e também, a confiar em seus colegas de turma. Os alunos faltosos passaram a se esforçar mais para estarem presentes nas aulas, pois não queriam desapontar seu grupo.

A cooperação ganhou ainda mais força nessa etapa. Alunos que antes optaram por não participar da apresentação da peça decidiram romper com barreiras como a timidez e a dificuldade de falar em público e participar da execução, essa atitude representou um apoio muito importante aos colegas que ficaram com a responsabilidade de dramatizar desde o início, e como eram poucos alunos, tinham ficado com muitas falas. Com a inclusão de mais alunos-atores, algumas falas puderam ser delegadas, facilitando bastante o trabalho de todos.

Ainda na etapa da organização, procuramos promover e desenvolver a competência coletiva de “disponibilização compartilhada”, citada por Broman, Ruas e Rocha-Pinto (2019, p.880), que ocorre quando “os membros das equipes aprendem o trabalho uns com os outros” (Ibidem, p. 880). Esta competência fortalece a capacidade de flexibilidade de compreensão, participação e adaptação dos alunos e traz segurança para a continuidade do trabalho em caso de falta de um dos participantes.

O momento da execução ficou marcado pela variação de sentimentos experimentados. Às 18h do dia da apresentação da peça, os alunos-atores, com o roteiro nas mãos, acomodaram-se em um canto para reler enquanto aguardavam a chegada do público. Já o grupo da organização mostrara-se ocupado e preocupado com os últimos retoques de cenário, som e figurinos, caracterização dos alunos-atores (lembrando que alguns organizadores também atuaram). Os alunos, que optaram por não atuar, estavam mais atentos e puderam ajudar os colegas com palavras de apoio e no que mais fosse solicitado e necessário. Naquele início, notamos diferentes emoções como ansiedade, nervosismo mescladas com a satisfação por conseguirem colocar em prática uma construção que foi toda elaborada pela turma.

No decorrer da peça, observamos a evolução de cada aluno que estava ali presente. Não apenas dos alunos-atores que demonstraram autoconfiança e domínio, mas também dos alunos da equipe de organização, que assistiam à peça com brilho nos olhos e

com expressões faciais de orgulho, no entanto, atentos aos detalhes e as condições para que o TTC fosse bem apresentado.

Ao final da peça, os sentimentos percebidos foram de reconhecimento, auto estima, alegria e amizade. O retorno positivo, recebido do público composto pela comunidade interna do CPII no final da apresentação, fez com que todos os alunos se sentissem mais autoconfiantes e cientes de como foi participar de todo processo. Após a peça e nas aulas seguintes, os alunos perguntaram quando poderiam apresentar novamente, discutiram sobre o que poderiam melhorar no roteiro e no cenário, em quais outros locais poderiam levar a peça e quais outros temas científicos poderiam ser abordados, como por exemplo os conceitos de motivação e as funções do administrador.

Na etapa da execução, foi promovida a competência coletiva “reconfiguração das rotinas” (Broman, Ruas e Rocha-Pinto, 2019, p.880), que ocorre quando o grupo passa a refletir sobre a melhoria e a reconfiguração das rotinas. Foi uma iniciativa que surgiu do próprio grupo, com o intuito de ir além do que foi proposto.

A análise de conteúdo

Para a análise de conteúdo, exploramos as respostas do questionário que aplicamos após a realização da peça e selecionamos partes do que foi respondido a partir de unidades de registro. A partir destes registros, identificamos palavras-chave e assim as agrupamos de acordo com assuntos similares, que deram origem às categorias iniciais. Com as categorias iniciais definidas, realizamos um agrupamento por temas e assim surgiram as categorias intermediárias conforme descrito abaixo, no quadro 2.

CATEGORIAS INICIAIS	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
A união da turma	Os alunos trabalharam juntos, unidos pelo mesmo objetivo e pelas relações afetivas conseguiram desenvolver uma comunicação satisfatória, utilizando os meios disponíveis presencialmente e à distância, para interagir discutindo ideias.	Aspectos relacionados à união e empatia.
A interação da turma		
A cooperação da turma		
Alcançar objetivos em grupo	A percepção do fato de o sucesso ter ocorrido principalmente por terem conseguido	Aspectos relacionados ao

A influência do afeto entre os participantes	trabalhar bem em equipe e pelo afeto e a empatia do grupo.	afeto e ao trabalho em equipe.
O medo da decepção		
Prazer e satisfação na realização do trabalho	O trabalho proporcionou satisfação, criatividade e ludicidade, principalmente na etapa de execução, tornando-se uma atividade prazerosa.	Sentimentos de satisfação pela contribuição do trabalho na
Identificação de capacidades e autoconfiança	Alunos que, no início da atividade, não se sentiam capazes de realizá-la, ganharam confiança em si e nos colegas.	autoestima e na autoconfiança dos participantes.
Superação das expectativas	Satisfação em perceber, pelo feedback do público, que o trabalho realizado deu mais certo do que os participantes esperavam.	Sentimentos de realização e reconhecimento.
Desejo de continuar e repetir a experiência		

Quadro 2 - Categorias intermediárias criadas a partir do aglutinamento das categorias iniciais

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2019).

As categorias intermediárias também foram aglutinadas e deram origem às categorias finais, como descrito no quadro 3.

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIAS FINAIS
Aspectos relacionados à união e empatia.	Relações mais empáticas e afetuosas, colaborando com o trabalho em equipe.	I – Aspectos relacionados à empatia, ao trabalho em equipe e à união na turma.
Aspectos relacionados ao afeto e o trabalho em equipe.		
Superação de dificuldades psicológicas que interferem na comunicação, criação e exposição do trabalho.		
Sentimentos de satisfação pela contribuição do trabalho na autoestima e	Mudanças nas expectativas e sentimentos dos alunos com relação à	II – Experiência sensorial para o desenvolvimento

na autoconfiança dos participantes.	proposta.	da criatividade, autoestima, autoconfiança e realização
Sentimentos de realização e reconhecimento.		

Quadro 3 - Categorias finais criadas a partir da aglutinação das categorias intermediárias.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2019)

A partir das categorias finais, que acolhem os conteúdos das categorias intermediárias e iniciais, consideramos para a última etapa da análise em relação ao tratamento dos resultados pela inferência e interpretação.

I – Aspectos relacionados à empatia, ao trabalho em equipe e à união na turma

Seguindo os conceitos formais do que se espera de uma sala de aula, até mesmo do ponto de vista do aluno ou do ser humano de uma maneira geral, é comum esperar a seguinte pergunta do aluno para o professor: “Isso cai na prova?”. Porém é essencial o entendimento do que é a “prova” e necessariamente o que se deve aprender na escola que serve para o mundo de uma forma geral, que necessariamente não está atrelado aos conceitos curriculares padronizados.

Coadunamos com a perspectiva de uma educação profissional e tecnológica para além das competências técnicas, sendo necessária a visão de uma aprendizagem subjetiva quanto a experimentação em sala para além da escola, com uma visão integrada de trabalho e da politecnia (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). Neste caso não se trata sobre o papel de uma avaliação, mas o que se aprende de maneira subjetiva para uma vivência social e cidadã com relação a participação mais empática, ativa e crítica na sociedade.

Os seguintes comentários dos alunos participantes refletem a importância de promover a prática de competências para essa vivência social do indivíduo:

Pela união da turma, interagindo um com outro acredito que tornaram melhor o desempenho das tarefas. (aluno 1)

Antes de tudo, somos uma turma, e quando você faz as tarefas em grupo tudo sai perfeito. (aluno 2)

Eu achei muito boa a atitude de os integrantes da organização também ajudassem no roteiro pois mais gente pensando surgem ótimas ideias e também os responsáveis pelo roteiro eram alunos que talvez não tivessem muito tempo disponível, uma faltava muito, outra grávida prestes a ter o filho [...].

Todos nós queríamos pensar como um todo e não somente nas tarefas destinada a nós porque éramos uma equipe. (aluno 3)

Gostei, inclusive era da organização e contribuí com ideias para o roteiro. Resolvemos nos unir para elaborar uma peça interessante, com

um conteúdo bacana pra quem estava participando e pra quem assistiria, além é claro do nosso afeto enquanto turma/grupo. (aluno 4)

Foi a energia que transmitimos um para o outro, a segurança de que se um cair terá o outro para ajudar. O medo de apresentar uma peça no palco era de todos, mas representar seus amigos e mostrar que tudo foi assimilado por nós durante o ano é a contemplação de todo professor(a). Saber que o recado foi dado e compreendido por todos nós. (aluno 5)

Nesses comentários, podemos perceber as seguintes competências promovidas segundo Medina e Braga (2010): trabalhar em equipe, pensar e propor soluções para um problema e ser flexível, crítico e colaborativo. Essas competências são construídas pelas ações e experiências vivenciadas, além do desenvolvimento dos aspectos teóricos trabalhados em sala de aula. O direcionamento foi para contribuir em diminuir as lacunas de conhecimentos sobre os conceitos científicos trabalhados nas Ciências Sociais Aplicadas e (re)significar a percepção dos alunos em relação a formação integral para uma atuação na sociedade além de uma formação para o mercado.

Tendo em vista que os alunos do PROEJA apontam em suas respostas competências que vão além da sala de aula, entendemos que o processo de formação omnilateral dos indivíduos é um caminho a ser incentivado e mostra-se possível em promover na formação profissional em nível médio. Em concordância com Duarte (2017), atuamos, pelo TTC, de maneira que os conteúdos do ensino técnico não estivessem limitados a sala de aula e, dessa maneira, promover a formação para além de competências técnicas aliada a formação integral para uma ação cidadã.

Pela observação de todo o processo de desenvolvimento da dinâmica do TTC em sala de aula até a finalização por uma avaliação virtual foi possível redirecionar um ensino para além do contexto escolar aliada ao contexto social e profissional. Na perspectiva de aliar teoria e prática, os conteúdos científicos foram tratados ao longo de todo processo até o momento final do TTC como fomentador do processo de ensino-aprendizagem. Nossa proposta de TTC evidenciou uma estratégia didática para a formação integral ao promover e incentivar o protagonismo estudantil, a busca de informações mediadas, habilidades comunicacionais, habilidades de raciocínio, trabalho em equipe, criatividade, novos recursos de aprendizagem e respeito aos vários estilos de aprendizagem, como afirmam Moreira e Ribeiro (2016, p.5).

II – Experiencia sensorial para o desenvolvimento da criatividade, autoestima, autoconfiança e realização.

A estratégia didática relacionou inicialmente pessoas com vontades e desejos próprios e para uma atividade pedagógica que propunha um desafio e um momento de ação e reflexão diferenciados. Num processo ontocriativo (Frigotto, 2015, p.237), procuramos relacionar, no processo de criação pedagógico do TTC, a reflexão do trabalho comum e, concomitante, a formação do sujeito crítico e político sobre sua atuação no mundo. Nesse processo, as competências trabalhadas no TTC permitem com que os indivíduos se conheçam e se definam como seres integrantes de uma sociedade, que os moldam, mas que não estejam submetidos e despreparados para uma ação cidadã.

A interação, que a estratégia didática estabeleceu entre os alunos, e a necessidade de criar algo coletivamente fizeram surgir e fortalecer a amizade e momentos de descontração que tornaram o percurso prazeroso. Vejamos alguns comentários sobre isto:

Foi muito prazeroso, nós nos sentimos atores. (aluno 4)

Foi muito divertido fazer a peça, isso animou a todos. Não sabíamos como seria a reação do público e pela boa recepção todos queriam fazer mais peças. (aluno 5)

Acho que como a resposta do público foi positiva, nos empolgamos e vimos que somos capazes. (aluno 6)

Percebemos que além da relação de afeto estabelecida entre os participantes, ficou evidente a satisfação de terem apresentado uma peça criada desde o início por todos, bem como o reconhecimento do público, o que contribuiu para a autoestima e a autoconfiança do grupo, como destacam Silva e Bonfim (2020, p.33): “Levar o conhecimento para outras pessoas de uma forma divertida parece ter sido uma experiência prazerosa para os alunos”.

Como exposto, o TTC mostrou-se uma estratégia didática para o reconhecimento do indivíduo enquanto parte de uma realidade social que necessita de uma formação humana integrada, ao trazer à tona dimensões além do conhecimento técnico como o autoconhecimento, o domínio do próprio corpo, o desenvolvimento da coletividade, do emocional e da autoconfiança.

Análise comparativa dos dados coletados por aluno

Do questionário aplicado antes da execução da proposta, selecionamos duas questões (descritas nos quadros abaixo), pois se relacionavam com as categorias finais da

análise de conteúdo. Ao compararmos as respostas de seis alunos à estas duas questões com as percepções da observação participante e as respostas especificamente à duas questões similares do questionário aplicado após a realização da peça, podemos perceber mudanças nas ações, reflexões e sentimentos dos alunos categorias finais geradas na análise de conteúdo:

CATEGORIA FINAL I: Aspectos relacionados à empatia, ao trabalho em equipe e à união na turma				
MÉTODO DE COLETA	PERGUNTA REALIZADA OU ASPECTO OBSERVADO	ALUNO(a) 1	ALUNO(a) 2	ALUNO(a) 3
Questionário anterior à execução da proposta	Trabalhar em equipe é fácil ou difícil? Por quê?	<i>“É difícil, porque cada um pensa e quer fazer as coisas de um jeito. É impossível agradar a todos”.</i>	<i>“É fácil, desde que as tarefas sejam divididas para que ninguém fique sobrecarregado”.</i>	<i>“Às vezes fácil e as vezes difícil, depende de com quem a gente trabalha”</i>
Observação participante	Como o(a) aluno(a) trabalhou em equipe.	O aluno destacou-se como um dos líderes, buscando o consenso em decisões democráticas e satisfatórias para todo o grupo.	A aluna propôs a divisão das tarefas entre os colegas e constantemente incentivava e ajudava aqueles que tinham mais dificuldades.	Apesar de concordar em participar, no início da execução do projeto a aluna se mostrou desmotivada, alegando que a falta de experiência da turma impossibilitaria a execução do projeto. No entanto, ao longo do processo, com o apoio e o incentivo dos colegas, ela passou a ganhar cada vez mais confiança e motivação.
Questionário posterior a	[...]Por que você acredita	<i>“Acredito que durante a</i>	<i>“Porque todos perceberam que o</i>	<i>“Eu fui uma das pessoas que precisou de ajuda</i>

execução da proposta	que os colegas tomaram a iniciativa de pensar no todo e não somente em suas tarefas?	<i>construção da peça fomos nos tornando cada vez mais unidos e passamos a nos importar mais uns com os outros. Nos tornamos uma verdadeira equipe”.</i>	<i>trabalho era um só e era de todos, então mesmo tendo suas tarefas era necessário colaborar com o alcance do objetivo final”.</i>	<i>com as minhas tarefas, porque eu nunca tinha feito nada parecido, então eu não me sentia capaz de ajudar na peça e já estava pensando em desistir, mas alguns amigos da turma me ajudaram e no final eu adorei, porque eu aprendi muito, fiz mais amigos na sala e vi que sou capaz sim”.</i>
INFERENCIAS		Percebe-se que, durante o processo de construção da peça, o aluno pôde refletir expandir seu entendimento sobre o trabalho em equipe, acrescentando a importância da união e da empatia.	Pode-se notar que houve mudança na percepção da aluna sobre a divisão das tarefas no trabalho em equipe.	Para a aluna, a realização da peça foi uma experiência que pôde colaborar em sua autoconfiança, na autoestima e nos relacionamentos sociais desenvolvidos no ambiente escolar.

Quadro 4 - Acompanhamento dos aspectos da categoria final I nos alunos 1, 2 e 3.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2019)

CATEGORIA FINAL II: – Experiência sensorial para o desenvolvimento da criatividade, autoestima, autoconfiança e realização.				
MÉTODO DE COLETA	PERGUNTA REALIZADA OU ASPECTO OBSERVADO	ALUNO 4	ALUNO 5	ALUNO 6

Questionário anterior à execução da proposta	Você se considera uma pessoa criativa? Por quê?	<i>“Sim, mas tenho que estar interessada ou motivada”.</i>	<i>“Não, porque muitas vezes eu preciso de ajuda para resolver determinados problemas”.</i>	<i>“Não, eu prefiro seguir um padrão”.</i>
Observação participante	Como o aluno desenvolveu sua criatividade.	A aluna se mostrava empolgada pela oportunidade de mostrar sua criatividade. Ela deu ideias importantes para a construção do roteiro.	O aluno auxiliou os colegas de turma, com excelentes ideias para ensaiar à distância, gravar as falas e apresentar-se em público.	A aluna teve ótimas ideias para a organização da peça, principalmente sobre o figurino, fotos e trilha sonora.
Questionário posterior a execução da proposta	[...] cite o momento em que você percebeu ser mais importante desenvolver a criatividade.	<i>“Na hora de fazer o roteiro. Foi trabalhoso, mas ficou muito bom e queremos apresentar mais vezes”.</i>	<i>“Acho que precisamos de mais criatividade quando apresentamos a peça para o público, eu por exemplo errei uma fala, mas improvisei e quem estava assistindo não percebeu”.</i>	<i>“Quando a gente teve que pensar no cenário e encaixar os sons na peça.”</i>
INFERÊNCIAS		A peça pode ter representado um momento de realização pessoal e ter contribuído para a autoestima da aluna, que se mostrou motivada desde o início e após a peça	Podemos perceber que o aluno, que não considerou-se criativo antes de sua participação na peça de TTC, alegando não conseguir solucionar “determinados problemas”, superou os desafios da	Apesar da aluna afirmar não ser criativa antes da realização da proposta, durante o processo ela colocou sua criatividade em prática e identificou isto após a peça.

	demonstrou satisfação ao indicar sua vontade de apresentar-se novamente.	proposta e ainda ajudou os colegas.	
--	--	-------------------------------------	--

Quadro 5 - Acompanhamento dos aspectos da categoria final II nos alunos 4, 5 e 6.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2019)

Considerações finais

Ao pensarmos em ruptura ou superação de uma formação unilateral e das determinações históricas de uma sociedade capitalista, tem-se como principal ação político-pedagógica a formação de um “eu social” transformador ao remeter às complexas dimensões humanas como ética, afetividade, trabalho, intelectualidade, o saber fazer, as sensações, as aptidões, as habilidades e os valores, que são desenvolvidas socialmente para uma formação humana cidadã.

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica pode participar de uma formação plena omnilateral por meio, por exemplo, da criação de momentos e/ou atividades para os alunos, com a natureza, com a propriedade, com o semelhante, com as artes, com o conhecimento, por intermédio de relações éticas e coletivas de forma a ajudá-los a tornarem-se cidadãos críticos, emancipados e capazes não apenas de desempenhar uma função, mas definirem suas trajetórias profissionais e pessoais.

Aplicar metodologias diferenciadas de ensino, e particularmente em uma sala de um curso EJA, não é simples tampouco complexo, mas resulta de um esforço para estimular o aluno a entender criticamente a informação na prática, compreender os conteúdos trabalhados, resolver problemas e tomar decisões, com o objetivo de construir conhecimento nos contextos social e profissional. Nesse sentido, promovemos o Teatro de Temática Científica, na formação profissional, como uma intervenção prática na realidade estudada, aliando o TTC e a formação omnilateral.

Nossa estratégia didática pretendeu associar os conteúdos das disciplinas como base para o livre desenvolvimento das potencialidades humanas. Ramos (2002, p. 408) salienta que “os conteúdos disciplinares deixariam de ser fins em si mesmos para se constituírem em insumos para o desenvolvimento de competências. Esses conteúdos são denominados como bases tecnológicas, agregando conceitos, princípios e processos.”

Consideramos, assim, a estratégia didática do Teatro de Temática Científica como uma proposta inovadora no PROEJA para o desenvolvimento do aluno na perspectiva da formação do ser social.

Referências

BARBOSA, Eduardo; MOURA, Dácio. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p.48-67, ago. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2015.

BROMAN, Samantha; RUAS, Roberto; ROCHA-PINTO, Sandra. A construção de competências coletivas na dinâmica das rotinas orçamentárias. **Cadernos Ebape.Br**, [S.L.], v. 17, n. , p. 871-885, nov. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395174729>.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, dez. 2005.

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p.1-16, mar. 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em: 17 nov. 2018.

DUARTE, Newton. Educação Escolar e Formação Humana Omnilateral Na Perspectiva Da Pedagogia Histórico-Crítica. In: Lombardi, José Claudinei. **Crise Capitalista e Educação Brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 101-122.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p.71-87, jan. 2001.

. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 7-26, dez. 2015.

; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

KÜLLER, José. Educação profissional e compromisso com o desenvolvimento de competências profissionais. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p.7-29, abr. 2013.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MEC, Ministério da Educação. **CENTENÁRIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. 2009.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

MEDINA, Marcio; BRAGA, Marco. O teatro como ferramenta de aprendizagem da física e de problematização da natureza da ciência. **Cadastro Brasileiro de Ensino de Física**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p.313-333, ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/14781/13531>. Acesso em: 24 nov. 2018.

MICHAELIS, Dicionário. **Competência.** 2018. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/competencia/>. Acesso em: 24 nov. 2018.

MÓNICO, Lisete; ALFERES, Valentim; CASTRO, Paulo; PARREIRA, Pedro. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, Salamanca – Espanha**, v. 3, n. 1, p. 724-733, 27 jun. 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>. Acesso em: 22 set. 2020.

MONTENEGRO, B.; FREITAS, A. L. P.; MAGALHÃES, P. J. C.; SANTOS, A. A.; VALE, M. R. O papel do teatro na divulgação científica: a experiência da Seara da Ciência. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 4, p. 31-32, 2005.

MOREIRA, Leonardo; MARANDINO, Martha. Teatro de temática científica: conceituação, conflitos, papel pedagógico e contexto brasileiro. **Ciência & Educação** (Bauru), [s.l.], v. 21, n. 2, p.511-523, jun. 2015. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150020015>.

MOREIRA, Jonathan; RIBEIRO, Jefferson. Prática Pedagógica Baseada em Metodologia Ativa: Aprendizagem sob a Perspectiva do Letramento Informacional para o Ensino na Educação Profissional. **Outras Palavras**, [S/i], v. 12, n. 2, p. 93-114, dez. 2016.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Mônica. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 20, n. 63, p. 1057-1080, dez. 2015. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782015206313>.

MOURA, Daniel; TEIXEIRA, Ricardo. O Teatro Científico e o ensino de Física: Análise de uma Experiência Didática. **Revista Ciência e Tecnologia**. Piracicaba. V. 11, 2008.

MOURA, Dante. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 39, p.30-49, jun. 2014.

RAMOS, Marise. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.401422, set. 2002.

SILVA, Aline; BONFIM, Marilyn. Estratégias de divulgação científica para além das ciências naturais: uma proposta para o curso técnico em administração. **Revista Ciências & Ideias** Issn: 2176-1477, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 17-36, 14 ago. 2020. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. <http://dx.doi.org/10.22407/2176-1477/2020.v11i2.1138>.

SILVA, Robson; SOUZA, Sarah; LIMA, Maria. Papel das metodologias ativas na formação humana integral na educação profissional e tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Espírito Santo, v. 2, n. 2, p.80-91, abr. 2018.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Elizeu Bandeira de Lima e Hozana Gomes Vieira*

Submetido em 30/09/2020

Aprovado em 17/03/2021

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)