

## A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS NO PROEJA: aproximações com o Teatro do Oprimido

LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIDOS EN PROEJA: aproximaciones con el Teatro del Oprimido

THE EDUCATION OF THE SENSES IN PROEJA: approximations with the Theater of the Oppressed

Ricardo Miranda<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-4091-1736>

Ana Carolina Rigoni Carmo<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-6989-4028>

### Resumo:

Na educação de jovens e adultos o conceito de trabalho – a partir das concepções marxistas, que o compreende em seu sentido histórico, como emprego assalariado e também em seu sentido ontológico, como forma de autorrealização humana – assume um papel de destaque, principalmente na integração da educação básica à educação profissional. A educação, nessa acepção, deve almejar a emancipação completa dos seres humanos, ultrapassando as dicotomias que separam fazer intelectual de fazer manual, corpo e mente, emoção e razão. Considerar uma educação dos sentidos, englobando um saber além do intelectualizado, mas produzido pelo próprio corpo, e nele organizado e encarnado antes do intermédio da consciência, é de primordial importância para a formação integral do ser humano, não o reduzindo a um ser cindido que se forma para atender somente às necessidades imediatas da sociedade capitalista. O presente artigo visa trazer contribuições, a partir do Teatro do Oprimido, para uma educação dos sentidos na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa utilizou-se de metodologia qualitativa, através de revisão bibliográfica e da aplicação de questionário online aos estudantes Proeja do Colégio Pedro II, instituição federal de ensino no Rio de Janeiro.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Educação dos sentidos. Trabalho e Educação. Teatro do Oprimido.

### Resumen:

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Colégio Pedro II. Orientador Educacional do Colégio Pedro II. E-mail: rics.miranda@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora pelo Programa Interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo). Professora Titular de Filosofia do Colégio Pedro II e do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: anacarolinarigoni@gmail.com

### Como referenciar este artigo:

MIRANDA, R. ; CARMO, A. C. R. A educação dos sentidos no PROEJA: aproximações com o Teatro do Oprimido. *Revista Pedagógica*, v. 23, p. 1-25, 2021

En la educación de jóvenes y adultos, el concepto de trabajo – desde las concepciones marxistas, que lo entiende en su sentido histórico, como empleo asalariado y también en su sentido ontológico, como forma de autorrealización humana – asume un papel destacado, principalmente en la integración de la educación básica a la educación profesional. La educación, en este sentido, debe apuntar a la emancipación total del ser humano, superando las dicotomías que separan el hacer intelectual del manual, el cuerpo y la mente, la emoción y la razón. Considerar una educación de los sentidos, que englobe un conocimiento que además de intelectualizado es producido por el propio cuerpo, y organizado y encarnado antes de la mitad de la conciencia, es de suma importancia para la formación integral del ser humano, no reduciéndolo a un ser fragmentado que se forma para satisfacer solo las necesidades inmediatas de la sociedad capitalista. Este artículo tiene como objetivo de traer contribuciones, desde el Teatro del Oprimido, a la educación de los sentidos en la Educación de Jóvenes y Adultos. La investigación utilizó un enfoque cualitativo, a través de la revisión bibliográfica y la aplicación de un cuestionario en línea a los estudiantes del Proeja del del Colégio Pedro II, una institución educativa federal en Rio de Janeiro.

**Palabras clave:** Educación de jóvenes y adultos. Educación de los sentidos. Trabajo y Educación. Teatro.

**Abstract:**

In the education of young people and adults, the concept of work - from the Marxist conceptions, which understands it in its historical sense, as wage employment and also in its ontological sense, as a form of human self-realization - assumes a prominent role, mainly in the integration from basic education to professional education. Education, in this sense, must aim at the complete emancipation of human beings, overcoming the dichotomies that separate intellectual making from manual making, body and mind, emotion and reason. Consider an education of the senses, encompassing a knowledge that “in addition to being intellectualized” is produced by the body itself, and organized and incarnated before the intervention of consciousness, is of paramount importance for the integral formation of the human being, not reducing it to a split human being that is formed to meet only the immediate needs of capitalist society. This article aims to bring contributions, from the Theater of the Oppressed, to an education of the senses in the Education of Youth and Adults. The research used a qualitative approach, through bibliographic review and the application of an online questionnaire to students at Proeja from from Colégio Pedro II, a federal educational institution in Rio de Janeiro.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Education of the senses. Education and work. Theater of the Oppressed.

### **INTRODUÇÃO<sup>3</sup>**

No campo da educação de adultos no Brasil, nas últimas décadas, poucos projetos inovadores tomaram forma. O maior destaque certamente é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e

---

<sup>3</sup> A pesquisa, por possuir a participação de seres humanos, foi submetida ao Comitê de Ética em pesquisa do Colégio Pedro II e à Plataforma Brasil, com o Certificado de apresentação para a apreciação ética nº 18622819.3.0000.9047, obtendo parecer favorável para sua realização.

Adultos (Proeja), que une a formação propedêutica à profissional, a partir dos pressupostos filosóficos da formação omnilateral, ou seja, a formação integral do ser humano, considerando todas as dimensões da vida social. Nessa modalidade, o trabalho assume papel de destaque, apresentando-se como princípio educativo tanto em seu sentido ontológico, “como processo inerente da formação e da realização humana” (RAMOS, 2008, p.3) quanto como prática econômica que, em sua forma histórica nas sociedades capitalistas, traduz-se em trabalho assalariado.

As concepções marxianas e engelianas pressupõem que, através do trabalho, homens e mulheres se humanizam. Segundo Marx (2004) e Engels (1990), em condições de liberdade, o trabalho é instrumento de autorrealização humana, atendendo às necessidades do indivíduo para uma vida digna e plena. No entanto, sobre os ditames do capital, o trabalho é fonte de alienação do homem em relação ao seu meio, em relação aos seus pares e consigo mesmo.

Uma educação que visa a formação integral do ser necessita reformular suas relações com o trabalho, assim como almejar a “emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos” (MARX, 2004, p. 109). Nessa perspectiva, é imprescindível que o modo de pensamento ocidental, forjado na modernidade e prevalecente até os dias atuais, que separa sujeito de objeto, corpo e mente, teoria e prática seja ressignificado, contribuindo para que o indivíduo seja capaz de reivindicar uma suplantação das formas de produção e reprodução do capital, possibilitando um trabalho que assuma papel de fomentador das potencialidades do ser humano. No Proeja, modalidade de ensino direcionada a sujeitos que, em sua maioria, possuem diversas experiências no âmbito social e laboral de suas vidas, constitui-se também como requisito indispensável a incorporação de seus saberes nas práticas formativas.

Considerar uma educação do corpo, dos sentidos, englobando um saber que, além de ser intelectualizado, é produzido pelo próprio corpo e, nele organizado e encarnado antes do intermédio da consciência, é de primordial importância para a formação integral do ser humano.

A partir dessas premissas, o presente artigo almeja discutir a importância do trabalho na formação humana e o papel do corpo e dos órgãos de sentido neste processo, para afirmar que a corporeidade e os saberes sensíveis não podem ser desconsiderados

em nenhum processo formativo, tendo especial relevância no Proeja, modalidade que atende sujeitos que tiveram seu direito à escolarização suprimido enquanto crianças e retornam à escola após vivenciarem inúmeras situações de opressão que os obrigaram a precocemente dedicarem-se às questões práticas para a sobrevivência, acumulando em seus corpos inúmeras experiências e saberes, que devem ser considerados no processo escolar. Apontaremos também o Teatro do Oprimido como um dos instrumentos que possibilitam o diálogo com a realidade e história de vida destes estudantes, integrando os saberes sensíveis e simbólicos na compreensão das situações de opressão vivenciadas e na busca por superá-las.

Na primeira parte do trabalho, refletiremos sobre a forma como o ser humano, através de um processo lento e gradual, distanciou-se dos animais, por intermédio da sua ação concreta no mundo, ou seja, através do trabalho. Trataremos também da forma como os órgãos de sentido foram se humanizando nesse processo, tornando-se assim sentidos humanos que conseguem ir além das necessidades imediatas de sobrevivência e da dimensão utilitária da vida, desenvolvendo a capacidade de apreciação estética. Em seguida, trataremos da importância de uma educação dos sentidos que considere o corpo em sua concretude, superando as dicotomias da racionalidade contemporânea que realiza uma cisão entre corpo e mente, priorizando o saber intelectual em detrimento dos saberes sensíveis. Por fim, exploraremos a importância da educação dos sentidos no Proeja que, como projeto de educação popular, fundamenta-se na interlocução entre trabalho, ciência e cultura, apontando o Teatro do Oprimido como possível aliado das práticas educativas que visam à educação integral, considerando o corpo em sua integralidade e abrindo espaço para a discussão e compartilhamento das vivências dos estudantes.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa que parte da análise bibliográfica e dos dados coletados através de um questionário *on-line* direcionado aos estudantes do Proeja de uma instituição federal de ensino, o Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro.

## **1 TORNAR-SE HUMANO E HUMANIZAR OS SENTIDOS**

Um longo caminho foi trilhado para que os homens e as mulheres alcançassem sua atual condição biopsicossocial. Foi, ao longo de milhares de anos, através de um processo

lento e gradual, que nossos antepassados deixaram a condição de homínídeos e desenvolveram-se, resultando nos seres humanos atuais. Para Engels (1990) o trabalho, visto como a capacidade da espécie de modificar a natureza para atender às suas necessidades, foi a condição básica para o desenvolvimento de toda vida humana, sendo através dele que forjamos nossas subjetividades e, ainda hoje, é através dele que os homens e as mulheres produzem a si mesmos.

Um dos primeiros passos, nesse longo processo de desenvolvimento, foi a liberação das mãos. Os primatas que nos antecederam, ao passarem para a posição ereta, liberaram as mãos para a execução de atividades cada vez mais complexas e variadas. Desse modo, a mão de nossos antepassados, que executava apenas atividades rudimentares, foi aperfeiçoada durante milhares de anos através do seu emprego em atividades manuais, adquirindo cada vez mais destreza e habilidade, atributos que foram transmitidos e aprimorados de geração em geração, resultando em nossas capacidades manuais do presente. Assim, “o domínio sobre a natureza que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas” (ENGELS, 1990, p. 9).

Engels, na obra *Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*, publicada em 1876, destaca que a mão, nessa perspectiva, não é apenas um órgão do trabalho, é também resultado dele, pois, à medida que ela modificava a natureza também se modificava e, através da seleção natural, modificava toda a espécie. O autor concebe que, conforme as mãos se desenvolviam, os homínídeos descobriam e transformavam a natureza e, através do trabalho, aumentava a necessidade de interação e ajuda mútua, pois a troca de atividades mostrava-se mais vantajosa para o indivíduo do que ações individuais, contribuindo inevitavelmente para a união dos membros da sociedade. A interação progrediu a tal ponto que a linguagem se tornou necessária, desenvolvendo a laringe e possibilitando o surgimento da fala, num processo lento e gradativo.

De forma análoga, Saviani (2007, p. 154) observa que a espécie humana surge quando “[...]determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida”. Esse fato evidencia algo que é próprio somente dos seres

humanos, a transformação da natureza para atender às suas necessidades, mesmo livres de carência física imediata.

Os animais também modificam a natureza, no entanto, só o fazem através de sua presença nela e atendendo a instintos mais básicos, já os seres humanos agem de forma planejada, desenvolvendo instrumentos, extensões de seu corpo, que o auxiliam no atendimento de suas necessidades e na satisfação de seus desejos, inclusive produzindo objetos que não apresentam utilidade imediata, conforme ressalta Marx (2004, p. 85):

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga, etc., no entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou para sua cria; produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na sua liberdade com relação a ela. [...] O animal forma apenas segundo a medida e a carência da espécie à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza.

Dessa forma, diferente dos animais, os seres humanos, por intermédio da articulação entre mãos, órgãos da linguagem e cérebro, foram aperfeiçoando a execução de atividades cada vez mais complexas, desenvolvendo não apenas a si mesmo como indivíduo, mas também a sociedade. De acordo com Engels (1990, p. 18), “o trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades”, contribuindo, dessa forma, com a socialização humana. Portanto, através da própria ação humana sobre a natureza que homens e mulheres se humanizaram. Diferente dos demais animais, a existência humana não é assegurada por seus recursos biológicos, pela natureza em seu estado original, mas produzida através do trabalho.

À medida que nossos antepassados se desenvolviam, seus órgãos dos sentidos também se aperfeiçoavam; o trabalho das mãos aprimorava o tato; o desenvolvimento da linguagem impulsionava o refino do órgão do ouvido e, assim sendo, tais órgãos e sentidos, distanciando-se cada vez mais dos sentidos rudes dos demais animais, tornavam-se sentidos humanos e o aperfeiçoamento dos sentidos impulsionava o desenvolvimento geral do cérebro (ENGELS, 1990).

Assim, nossos atuais sentidos – visão, audição, olfato, tato e paladar – não são apenas sentidos análogos aos sentidos dos demais animais, são antes sentidos humanos,

que não foram dados pela natureza, mas humanizados, conforme os homens e mulheres humanizavam a natureza e os objetos a sua volta.

Mészáros (2006, p. 182) observa:

Os sentidos humanos não podem ser considerados como simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano neles é uma criação do próprio homem. À medida que o mundo natural se torna humanizado – mostrando as marcas da atividade humana – os sentidos, relacionados com objetos cada vez mais humanamente configurados, tornam-se especificamente humanos e cada vez mais refinados.

Assim, toda a refinação ou humanização dos sentidos deu-se num processo histórico-social do ser humano tornar-se humano, objetivando-se no mundo através do seu trabalho e, ao mesmo tempo, subjetivando o mundo ao seu redor (MARX, 2004).

Com o desenvolvimento dos sentidos e do cérebro, a capacidade de abstração humana se expande, retroalimentando ainda mais o progresso da mente e do corpo; cresce a clareza de consciência e a capacidade de planejamento do ser humano. Para Engels (1990), o desenvolvimento da capacidade de planejamento possibilitou que o indivíduo que planejava o trabalho obrigasse mãos alheias a executá-lo. Assim, aos poucos o desenvolvimento e progresso humanos passam a ser atribuídos exclusivamente ao intelecto, às ideias, e surgem correntes com concepções idealistas do mundo, incapazes de conceber a influência do corpo e do trabalho no desenvolvimento da espécie humana (ENGELS, 1990).

Destarte, não basta a presença dos órgãos de sentido para que sejam considerados sentidos humanos em sua plenitude. Além do desenvolvimento histórico de refinamento e humanização dos sentidos, é necessário reivindicar o real papel de todo saber adquirido pelos sentidos, para uma formação integral do ser humano.

Mészáros (2006) ressalta que para Marx a sensibilidade deve ocupar lugar de destaque dentre os valores humanos, e, ao contrário da tradição idealista que concebe papel predominante ao intelecto em detrimento dos atributos corporais, para ele, tudo aquilo que é sensível não ocupa papel inferior, ao contrário, cada sentido humano possui uma essência peculiar que faz com que o ser humano seja afirmado no mundo objetivo através de todos os sentidos, não apenas pelo pensar (MARX, 2004).

Mészáros (2006, p. 183) acrescenta:

Os sentidos verdadeiramente humanos são caracterizados pela mais alta complexidade. A posse de olhos não é suficiente para captar a beleza visual. Para isso, é preciso possuir o sentido da beleza. Os sentidos humanos estão interligados não apenas uns com os outros, mas também cada um deles com todas as outras potências humanas, inclusive, é claro, o poder do raciocínio. Somente em virtude dessas interligações é possível o sentido da beleza. O homem se apropria da sua essência unilateral de uma maneira unilateral, portanto como um homem total. Separar os sentidos – que se tornaram, na prática, “imediatamente teóricos” – do raciocínio, para subordinar os primeiros ao segundo, é, portanto, artificial e arbitrário. É por isso que o retrato idealista dos sentidos deve ser rejeitado.

Sob essa perspectiva, a forma de relacionarmos com o mundo na sociedade capitalista ocidental, que se pauta numa razão instrumental a qual, segundo Duarte Junior (2000), pode ser descrita como uma razão que não se quer contaminada por nossa dimensão sensível, é rejeitado pelo marxismo, que reivindica uma “emancipação completa de todas as qualidades e os sentidos humanos” (MARX, 2004, p. 109).

Mészáros (2006) ressalta que tal emancipação se encontra longe de sua plena realização, pois de acordo com Marx (2004), tal fato acontece devido à alienação a que estamos sujeitos, fruto originário da propriedade privada. Assim, o ser humano não se apropria de sua essência unilateral na sua integralidade, ele tem sua atuação limitada apenas ao domínio da utilidade. O autor afirma que todos os sentidos humanos são substituídos pelo sentido do ter.

Mészáros complementa esse raciocínio reiterando que nesse cenário os seres humanos desenvolvem somente as necessidades relativas ao “[...] imediatismo da utilidade privada e da apropriação privada” (2006, p. 184), ocasionando um empobrecimento humano generalizado.

Ainda de acordo com Marx (2004, p. 108):

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é nosso (objeto) se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós, etc, enfim usado.

Assim, através da propriedade privada, um objeto passou a ser nosso apenas se o possuímos, ele só existe para nós de forma pragmática e utilitarista, como capital ou se é imediatamente consumido. Mészáros (2006) destaca que o marxismo evidenciou que

[...] estamos lidando com fenômenos históricos: um estado de coisas desumanizado devido à alienação capitalista. Nessa definição histórica concreta do problema ele pôde não só afirmar a possibilidade de transcender a desumanização capitalista dos sentidos, mas também, positivamente, identificar na emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos a razão de ser do socialismo (MÉSZÁROS, 2006, p. 185).

Portanto, é necessário buscar meios de combater a alienação capitalista que desumaniza nossos sentidos, através de novas condições objetivas de reprodução da vida social e, ao mesmo tempo, construir estratégias que busquem reabilitar as potências de nosso corpo, proporcionando mudanças subjetivas nos indivíduos.

## **2 FUNDAMENTOS POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS**

O racionalismo moderno, ao propagar a supremacia da razão humana em detrimento de todas as demais fontes de saber, acabou por desconsiderar a complexidade dos fenômenos do mundo, reduzindo-os a teorias e modelos explicativos que almejam substituir a realidade ao invés de se apresentarem como formas simplificadas dela (DUARTE JUNIOR, 2000). Certamente, tais teorias e modelos do pensamento clássico não abarcam os fenômenos em sua totalidade e, no entanto, almejam ser a única fonte válida de conhecimento.

Para Duarte Junior (2000), esse pensamento racionalista, instrumental e pragmático que se preocupa com a funcionalidade e eficiência, teve seu início na modernidade, tendo como uma das contribuições fundamentais o pensamento de René Descartes com sua célebre separação entre a mente e o corpo, atribuindo à primeira primazia e domínio sobre o segundo.

Descartes, [...] separa a relação homem/mundo em dois pólos distintos, o do sujeito que investiga e o do objeto que se deixa investigar, bem como restringe o saber confiável àquele passível de ser expresso em números, reduzindo a natureza e as coisas do mundo à extensão, isto é, à sua dimensão mensurável. Contribui ainda com o estabelecimento da célebre “dicotomia cartesiana”, ou seja, a separação entre o corpo e a mente dos seres humanos, reafirmando a prioridade desta em relação àquele. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 48).

A dualidade mente/corpo e a busca por uma objetividade no método científico, apoiado em ideias iluministas, acabaram por separar o sujeito cognoscente do mundo,

negligenciando a concretude dos fenômenos, atuando em um universo de abstrações. Assim, o tipo de conhecimento que se iniciou na modernidade e, apesar das críticas, ainda é predominante em nossa contemporaneidade, é um conhecimento que advoga a pretensa superioridade e exclusividade do saber intelectual em detrimento de qualquer outra forma de compreender o mundo, inclusive as formas de saber sensíveis, ou seja, o saber que adquirimos através da captação direta de nossos órgãos de sentido.

Duarte Junior (2000) elenca dimensões da vida contemporânea nas quais essa lógica da racionalidade instrumental, do pragmatismo e utilitarismo assumem lugar de destaque. Para o autor, nossas moradias deixaram de ser lugar de aconchego e afeto, extensões de nossos sentimentos e emoções e passaram a ser projetadas de forma estritamente utilitária, assim também nossa relação com a cidade onde existimos tem deixado de ser prioritariamente sensorial e emotiva, degradando-se juntamente com a degradação dos centros urbanos que passam a produzir e valorizar estímulos orientados para o consumo e não para a potencialização de nossos corpos e sentidos.

Nas formas de trabalho contemporâneas, as autênticas necessidades de nossa corporeidade também são negadas, as sensações, percepções e sentimentos ou são reprimidos em prol da eficiência ou são absorvidos pelo capital na tentativa de realizar uma “[...] subsunção real da subjetividade operária à lógica do capital” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 344). O trabalhador é obrigado a submeter-se a processos e ritmos de trabalho que se dizem científicos, mas, em nome do lucro, nem mesmo são respeitadas suas condições fisiológicas. Mesmo em trabalhos intelectuais as autênticas necessidades corporais são negadas, obrigando os trabalhadores a permanecerem horas na mesma posição. Antunes e Alves (2004) afirmam que, sob os domínios de um capitalismo manipulatório, instalaram-se processos de produção que têm como princípio a máxima eficiência e, para isso, almeja-se o engajamento total do trabalhador nos processos produtivos, buscando capturar não apenas a força física de trabalho e a intelectualidade dos trabalhadores, mas também seus sentimentos, desejos e vontades fazendo com que se engajem de “corpo e alma”, “vestindo a camisa da empresa”, expressões tão utilizadas atualmente.

Assim, o trabalho em sua configuração como emprego, muitas vezes assume um caráter desprazeroso e pouco sensível, desprezando nossos órgãos dos sentidos e afastando-se da possibilidade de um desempenho profissional autorrealizador e criativo.

Dessa forma, em todas as dimensões da vida cotidiana, em nossas moradias, em nossa alimentação, nas relações que travamos com o meio à nossa volta, nos processos educativos, em nossos trabalhos, os sentidos são silenciados, negligenciados em prol do intelecto, da eficiência e do pragmatismo (DUARTE JUNIOR, 2000).

O ser humano é separado do mundo com a divisão entre sujeito e objeto e cindido em si mesmo com a dualidade entre os polos razão/consciência/mente e corpo/sensações/emoções. Tal fragmentação reflete-se nos processos educativos que separam teoria da prática, subordinando qualquer fazer a uma teoria que a embasa. Nas formas de conceber o trabalho, também encontramos essa dualidade, que se expressa na separação entre o saber intelectual, de quem concebe a atividade produtiva, e o saber manual, de quem executa a atividade. Em todos esses casos é o polo intelectual da racionalidade que prevalece sobre o corpo, a ação.

Esse tipo de racionalidade e ciência construída ao longo dos últimos séculos, pautadas na instrumentalidade e funcionalidade, apresentou papel preponderante no modo como nos relacionamos com o nosso corpo e como o compreendemos. O domínio da razão sobre o corpo, da teoria sobre a prática, contribuiu para uma visão fragmentaria e mecanicista do corpo humano, que ainda hoje serve para embasar todos os processos da vida diária, desde nossas percepções de mundo até os processos educacionais. Nessa concepção, o corpo é receptáculo da mente e da consciência, e nossos órgãos de sentidos são meros instrumentos a serviço de nosso intelecto. Nesse cenário, pensar uma educação dos sentidos “é em primeiro lugar uma reabilitação dos sentidos e seu resgate da posição inferior [...]. Isto pode ser feito porque eles não são apenas sentidos, mas sentidos *humanos*” (MÉSZÁROS, 2006 p. 182 - grifo do autor).

O mundo que nos cerca é repleto de sons, cores, sabores, odores e texturas. Tais qualidades são registradas e ordenadas em nosso corpo, construindo uma rede de sentidos e significações que, antes de se tornarem matéria inteligível, apresentam-se a nós como objetos sensíveis. Assim, há um saber anterior aos processos de reflexão e raciocínio, ao qual devemos voltar nossa atenção. Nessa perspectiva, uma educação dos sentidos pode ser compreendida como uma educação que abarque a dimensão sensível do ser humano, possibilitando aos sujeitos a percepção de estarem encarnados no mundo que os cerca,

apreendendo os diferentes fenômenos e adquirindo um saber que não provem somente do intelecto (SILVEIRA, 2009).

Merleau-Ponty (2004), desenvolve seus pensamentos em recusa do raciocínio clássico cartesiano, que enaltece a abstração, reduzindo a complexidade e materialidade dos fenômenos e do indivíduo. Vivemos encarnados na concretude do mundo, envoltos em fios sensíveis que formam uma teia no mundo. Dessa forma, Merleau-Ponty (2004, p. 33) afirma: “eu não o vejo segundo seu envoltório exterior, vivo-o por dentro, estou englobado nele. Pensando bem, o mundo está ao redor de mim, não diante de mim”. Para o autor, nosso corpo e o mundo estão entrelaçados numa única substância que ele denomina “carne”. Em seu ensaio “O olho e o espírito” (2004), ele apresenta uma visão de mundo anterior a qualquer representação, um mundo vivido por nós em associação.

Ao estar com o mundo e não no mundo rompe-se a separação entre sujeito e objeto; o sujeito cognoscente deixa de analisar os fenômenos como um externo a ele e passa a vivenciá-los, não mais como um ser intelectual apenas, mas em sua integralidade, pois sujeito e objeto estão ambos no mundo, enquanto iguais:

Desta forma, não há separação entre sujeito e objeto, estes são, no mundo, enquanto conjunto. A percepção que se dá nessa inserção é uma percepção primordial, em que todas as dimensões do perceptivo estão em jogo, e não só sua capacidade de formular representações (SILVEIRA, 2009, p. 375).

Assim sendo, não é o ser racional que analisa intelectualmente os fenômenos, mas o indivíduo que os vivencia integralmente, primeiramente, através de seus órgãos dos sentidos.

Merleau-Ponty (2004) reflete sobre esse estado primeiro de nosso corpo como fonte primordial das significações que atribuímos ao mundo, estabelecendo uma rede de significado e sentidos que não são puramente cognitivos, mas também corporais. A nossa humanidade, segundo o autor, não é estabelecida pela racionalidade ou pela alma que, vinda de outra parte, ocuparia um corpo vazio. A humanidade surge da adesão entre o estado de consciente, de seres capazes de ter percepções de forma consciente, e o estado de sensíveis. É nesse espaço entre consciente e sensível, que nós encontramos no mundo, como corpos que se olham ao olhar, sendo, ao mesmo tempo, videntes e visíveis, podendo tatear e ser tangíveis.

Merleau-Ponty (2004, p. 15) afirma:

Mas a humanidade não é produzida como um efeito por nossas articulações, pela implantação de nossos olhos [...]. Essas contingências e outras semelhantes, sem as quais não haveria homem, não fazem, por simples soma, que haja um só homem. A animação do corpo não é a junção de suas partes umas às outras – nem, aliás, a descida do autômato de um espírito vindo de alhures, o que suporia ainda que o próprio corpo é sem interior e sem “si”. Um corpo humano está aí quando, entre vidente e visível, entre tocante e tocado, entre um olho e o outro, entre a mão e a mão se produz uma espécie de recruzamento, quando se acende a faísca do senciante-sensível, quando se inflama o que não cessará de queimar, até que um acidente do corpo desfaça o que nenhum acidente teria bastado para fazer.

Assim, é necessário reencontrarmos um corpo no qual consciência e sensibilidade estejam entrelaçadas, corpo que contraria o pensamento científico, mas precisa ser considerado e incluído no ambiente escolar.

Rubem Alves (2018) também defende o reencontro com o mundo que nos cerca e um despertar de dimensões desconsideradas pela racionalidade técnico-científica, tais como as dimensões afetiva, criativa, imaginativa. No entanto, o autor ressalta que nossos sentidos precisam ser estimulados. Metaforicamente, Alves (2018) afirma que cada indivíduo carrega em si duas caixas, e a tarefa educacional pode ser resumida em alimentá-las. Na mão direita a caixa das ferramentas, que são melhorias do corpo, relacionando-se à destreza e ao trabalho, na mão esquerda, mão do coração, o corpo traz a caixa de brinquedos. Para Alves (2018, p. 9),

Enquanto as ferramentas são utensílios e habilidades para aumentar o poder do corpo, os objetos da caixa de brinquedos não servem para nada prático, elas são da ordem do fruir, não servem para nada, são inúteis, porque não são para serem usados, mas para serem gozados.

Assim, o autor afirma que a finalidade da vida não está na utilidade, mas nos momentos de prazer e alegria. Dessa forma, os elementos da caixa de ferramentas constituem-se em instrumentos necessários para nossa sobrevivência, porém apesar de possibilitarem a vida não nos dão motivos para viver, eles são artifícios para acessar a caixa de brinquedos. Já os elementos do fruir, do brincar, tais como, jogos, contemplação da natureza, danças, teatro, artes em geral, atividades que muitas vezes são consideradas inúteis, são meios para que o corpo encontre a felicidade.

Tal como Marx, Alves afirma que os sentidos dos animais apresentam apenas função prática, são meios de vida, mas os sentidos humanos, saindo desta condição animal-bruta se tornam refinados, indo além de suas funções práticas, e tornando-se sensíveis ao estar com o mundo e com nossos pares, descobrindo prazeres e sentidos que fazem com que ultrapassemos a lógica capitalista e deixemos de “usar” o mundo, para fruir com o mundo.

Para Augusto Boal (2009), teatrólogo criador do Teatro do Oprimido (TO) que também foi influenciado pelas concepções marxianas, todos os seres humanos possuem duas formas interligadas de pensamento: o pensamento sensível, que é estruturado de forma não verbal, através das imagens e sons; e o pensamento simbólico, que é representado por palavras, tendo como expressão máxima a língua. Ambos são complementares e essenciais em práticas educativas que se querem integrais.

Desde nossa primeira infância somos estimulados por formas sensíveis e simbólicas de comunicação. Mesmo antes do nascimento o indivíduo é instigado a perceber o mundo através das sensações e emoções, e mesmo sem o domínio do pensamento simbólico o bebê comunica-se com o mundo ao seu redor fazendo-se entender e ser entendido. Esse tipo de comunicação Boal denomina como sensível.

Conforme crescemos, nossa sensibilidade torna-se condicionada aos valores que nos são impostos. O pensamento simbólico/racional assume proporções dominantes e nosso pensamento sensível é minimizado e moldado pela ideologia das classes dominantes, atrofiando-se. Augusto Boal (2009) nomeia esse processo de Invasão dos Cérebros. Segundo o autor, vivenciamos uma guerra dos sentidos que tem como propósito a dominação, não dos territórios geográficos, mas das subjetividades, dos cérebros. Assim, este processo embrutece e adormece nosso pensamento sensível, hipertrofiando o pensamento simbólico.

Boal (2009) ressalta que é através das formas sensível e simbólicas de pensar que as ideias da classe dominante penetram em toda a sociedade, legitimando a estética e os valores dominantes que se querem únicos, assim, os opressores legitimam e executam sua opressão, por consequência somente com o domínio destas duas formas complementares de pensar que os oprimidos poderão construir caminhos de libertação. É necessário que os sujeitos, apropriando-se das formas simbólicas e sensíveis de pensar, criem metáforas para

a representação de sua realidade opressiva, para a partir da conscientização vislumbrar ferramentas para transformar a realidade concreta.

Em “Manuscritos econômico-filosóficos”, Marx prega a necessidade da “emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos” (MARX, 2004, p. 109). É certo que, pela perspectiva marxiana, tal fato se daria somente com a extinção da propriedade privada, pois, a partir desta, as formas de produção e trabalho desenvolvida, principalmente no regime capitalista, conduzem à alienação do trabalhador, substituindo todos os sentidos humanos pelo sentido de ter, marcado pelo utilitarismo e eficiência.

Mészáros, em “A educação para além do capital” (2008), observa que, nas sociedades capitalistas, as instituições formais de ensino que deveriam advogar pela emancipação completa dos seres humanos, na maioria das vezes, acabam por transmitir os valores e conhecimentos necessários para a manutenção do sistema e a legitimação dos interesses dominantes. Promove-se, dessa forma, um rebaixamento dos sentidos humanos com uma formação pragmática e utilitarista que ao invés de promover a emancipação, coage os indivíduos a internalizarem valores e condutas que os mantenham na posição social que lhes foram impostas, assegurando assim a perpetuação e reprodução de um sistema excludente e injusto.

Para que a educação não seja apenas um processo de interiorização dos valores que legitimam a exploração do trabalho, para que ela fomente o afloramento de subjetividades autênticas e produza rebeldia e insubordinação contra um metabolismo capital que rebaixa nossa potência de ser, é necessário que ela redescubra suas relações com o trabalho, que supere a fragmentação entre corpo e mente, entre teoria e prática, que compreenda e busque formas de superação dos processos de alienação reproduzidos no interior das escolas, promovendo uma mudança radical nos modos de conceber os processos de ensino e aprendizagem com o intuito de promover uma educação integral e emancipatória.

Rosa sinaliza que, a partir do pensamento merleauPontyano, “uma pedagogia que se fundamenta na corporeidade não verá os corpos como objetos, assim como não aplicará conteúdos escolares [...] em suportes que não foram mediados pelos sentidos corporais dos estudantes e da comunidade de que fazem parte” (2020, p. 6).

Nesse sentido, o Teatro do Oprimido pode constituir-se como uma importante ferramenta nos processos educativos, ao fomentar o desenvolvimento interligado das

formas sensíveis e simbólicas de pensar, promovendo a reflexão e o compartilhamento das situações opressivas vivenciadas pelos estudantes a partir das experiências que trazem em seus corpos.

Acreditamos que o Teatro do Oprimido, aplicado aos estudantes do Proeja, possa ser um importante aliado, promovendo práticas que considerem a corporeidade dos discentes, tratando-os como seres humanos integrais dotados de pensamento sensível e simbólico, respeitando sua dimensão afetiva, fisiológica, sensorial, intelectual e emotiva.

### **3 A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS NO PROEJA E O TEATRO DO OPRIMIDO**

É partir das concepções de formação integral e omnilateral, tendo como eixos norteadores os pensamentos de Marx e Gramsci que Ramos (2008; 2010) concebe a possibilidade de se estabelecer bases realmente transformadoras para a educação em geral, e também para a educação de jovens e adultos.

Para a autora, a integração da educação básica à profissional, seja ela no ensino médio regular ou na EJA (Educação de Jovens e Adultos), deve ter como princípio filosófico fundamental a formação humana omnilateral, que se expressa na integração das diversas dimensões da vida, sendo as principais o trabalho, a ciência e a cultura, no processo de formação dos estudantes e trabalhadores. A integração neste sentido,

[...] implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008 p. 3)

A partir desta relação intrínseca entre trabalho, ciência e cultura podemos compreender o trabalho como princípio educativo, considerando o ser humano como produtor de sua realidade e, por isso mesmo capaz de apropriar-se dela e transformá-la.

A proposta do Proeja apresentada pelo Decreto nº 5.840/2006 e pelo Documento Base (BRASIL, 2007), que se constitui como um balizador para as ações implementadas nas

instituições federais de ensino para esta modalidade, também aponta o trabalho como o princípio educativo que deve nortear as práticas, esclarecendo que:

A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. (BRASIL, 2007, p. 38)

Certamente a dimensão técnica da formação profissional deve ocupar papel de destaque em qualquer projeto educacional de jovens e adultos, no entanto, um projeto que almeja uma formação integral do ser humano deve, ainda mais no Proeja, recolocar a centralidade dos processos educativos na dimensão humana, considerando os educandos como sujeitos em suas múltiplas dimensões.

[...] sujeitos esses concretos, que têm o direito de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade e produzir cultura, no sentido não de se adequarem à realidade dada, mas de compreendê-la, apropriar-se de seus potenciais e transformá-la. Espera-se que um projeto educacional com esses princípios pode estar comprometido efetivamente com a superação das desigualdades e das injustiças sociais. (RAMOS, 2010, p. 77)

Nesse sentido, as práticas formativas no Proeja devem considerar a dimensão do trabalho primeiramente em seu sentido ontológico, e depois enquanto sua manifestação histórica como emprego que é marcada pela contradição entre seu potencial de emancipação humana e o caráter de alienação e exploração que prevalece em nossa sociedade.

Assim, no Proeja, mais do que em qualquer outra modalidade de ensino, o trabalho deve ser considerado em seu sentido ontológico e histórico. Apesar de não ser a centralidade do processo formativo, a proposta deve abranger a formação profissional para o emprego, pois a relação dos estudantes com o universo do trabalho é muitas vezes anterior à própria retomada à escola, constituída de trajetórias marcadas por relações precárias e opressivas no universo do labor. A maioria desses sujeitos buscam nas instituições de ensino a possibilidade de construção de melhores condições de vida, inclusive materialmente. Para estes jovens e adultos, o sentido da instituição de ensino não está apenas em proporcionar os conhecimentos necessários para a compreensão sócio-histórica da vida em sociedade, mas em auxiliá-los a enfrentar os desafios objetivos que se

colocam em sua realidade concreta, muitas vezes ligados à necessidade de se qualificarem para o mundo do trabalho, seja para permanecer em seus empregos ou se inserir em novos postos. Ramos (2010, p. 76) ressalta:

A vida contemporânea tem aumentado significativamente os desafios que implicam essa relação. A reestruturação produtiva, somada às perdas dos direitos sociais, ameaça os trabalhadores com o desemprego, deles exigindo maior flexibilidade para enfrentar tanto as mudanças internas ao trabalho – caracterizadas pela automação da produção e dos serviços e pelos novos paradigmas de gestão –, quanto às externas, configuradas pelo trabalho precário, de tempo parcial, autônomo, desregulamentado, etc.

Assim, para lidar com os desafios impostos a educação de jovens e adultos assume-se como educação continuada, na qual é fundamental considerar a dimensão econômica nos processos de formação para os sujeitos trabalhadores, sem, no entanto, o direito à educação se restringir a um ensino instrumental de formação para o trabalho.

Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015) para Marx e Engels, uma formação integral ou omnilateral do ser humano deveria compreender a educação mental, a educação física e a tecnológica. A educação intelectual, nesse contexto, abrangeria todos os saberes culturalmente relevantes; a educação tecnológica não se resumiria ao aprendizado de diversas técnicas, mas à compreensão destas ao nível intelectual e, por fim, a educação física, sendo uma educação do corpo. Podemos concluir que Marx não pensava num corpo máquina que tem como valor a eficiência, mas num corpo integrado, que utilize seus órgãos de sentido para fruir com o mundo.

Araújo e Frigotto (2015) também definem o ensino integrado como uma proposição pedagógica comprometida com a formação inteira, que promovam o desenvolvimento das amplas faculdades físicas e intelectuais do sujeito, favorecendo a ampliação da compreensão do mundo e a capacidade de entendimento da realidade específica em relação à totalidade social. Compreender o ensino integrado como promotor da formação integral exige a recusa de perspectivas reducionistas que formam sujeitos cindidos, formando-os de maneira pragmática, com conteúdo mínimo para atender às necessidades imediatas do sistema de reprodução do capital, considerando o corpo apenas como uma máquina produtiva, atribuindo valor maior ao trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual e desconsiderando os saberes sensíveis.

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo verificar as potencialidades do Teatro do Oprimido na discussão sobre as opressões vivenciadas pelos participantes no universo do trabalho, levando em consideração a união do pensar simbólico e sensível. Obtivemos dados a partir de um questionário *on-line* direcionado aos estudantes do Proeja de uma instituição Federal de ensino. Foram obtidos sessenta e três questionários preenchidos, de jovens e adultos dos cursos Técnicos em Administração e Assistente Administrativo.

Os participantes apontaram que, além da busca por uma formação profissional, indicada por 59% dos respondentes como principal motivo para procura do Proeja, também buscaram no curso a possibilidade de se prepararem para cursarem uma faculdade no futuro e adquirirem mais conhecimentos (44% e 41% respectivamente). Tais dados revelam que a busca por estudar numa instituição referenciada internacionalmente na qualidade de ensino que oferta não corresponde somente ao desejo de qualificação profissional ou de certificação do ensino médio. Assim, apesar de a profissionalização ser apontada como o maior foco de interesse dos estudantes é importante ressaltar que o Proeja não deve reduzir-se a uma formação instrumental voltada para o mercado de trabalho. O direito à educação constitui-se como um direito social subjetivo, que deve garantir aos estudantes que tiveram seu direito negado na idade considerada apropriada o acesso a uma formação ampla e integral. Moura (2014, p. 40) ressalta:

Como o adulto é o ser humano no qual melhor se verifica sua condição de trabalhador, pois criança não é para trabalhar, e as pessoas na terceira idade também não, na fase adulta somos essencialmente sujeitos de trabalho. E o trabalho está relacionado, na nossa sociedade, com o exercício de alguma profissão. Isso potencializa essa relação entre EJA e a EPT. A questão é como essa profissionalização vai ser vista. Ser vai ser vista para os limites estreitos para atender às exigências do mercado ou se na perspectiva da formação humana integrada.

Assim, para além da profissionalização, a formação na EJA deve atender às necessidades dos educandos e considerar os saberes e vivências que estes sujeitos adquiriram nos diversos âmbitos de suas vidas, vivências estas que são permeadas por inúmeras situações opressivas e de negação de direitos e que se inscrevem em seus corpos. Dessa forma, as práticas pedagógicas nesta modalidade devem ser implementadas levando-se em conta as características dos jovens e adultos que a compõem. São necessários processos próprios de ensino e aprendizagem, que não reproduzam a lógica

do ensino regular tradicional, conteudista e conceitual, que privilegia saberes simbólicos em detrimento da corporeidade e das demais formas de saber. Tais sujeitos retornam à escola com estigmas e marcas de insucesso escolar, assim é necessário que estas experiências sejam ressignificadas, que os saberes e habilidades que constituíam em sua trajetória de vida, na e pela prática, sejam considerados nas propostas e práticas pedagógicas.

Os jovens e adultos do Proeja são sujeitos que possuem vasta experiência de vida e de trabalho, sendo produtores da realidade material da sociedade. Valorizar suas experiências laborais e auxiliá-los nos desafios que encontram deve constituir-se como fundamento do Proeja. Ramos (2010) ressalta que “um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais” (p. 77).

Mais da metade dos estudantes participantes da pesquisa (56%) já atuaram em mais de uma área profissional, possuindo diversos empregos ao longo de suas trajetórias laborais, trazendo assim inúmeras experiências em seus corpos. Em tais experiências constituíram saberes, não somente intelectuais, que possuem potencialidade para serem utilizados na escola, assim, consideramos relevante dado apontado na pesquisa que mostra que 93,6% dos participantes afirmaram que seus conhecimentos são considerados pelos docentes durante as aulas.

Acreditamos que além de considerar os saberes e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em suas experiências laborais, assim como nos demais âmbitos de suas vidas, para romper com a separação entre teoria e prática, corpo e mente é fundamental que se desenvolvam práticas que promovam uma reabilitação dos sentidos, regatando-os da posição inferior à qual foram relegados. Assim, acreditamos que os processos educativos no Proeja não devem reproduzir a separação entre intelecto e as formas sensíveis de perceber o mundo, não se reduzindo a conhecimentos abstratos que negligenciam a concretude do mundo e dos sujeitos que compõe essa modalidade de ensino.

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria também trabalhadores, se formam e são formados também por suas ações e experiências nos diversos âmbitos da vida social, constituindo conhecimentos e saberes para além dos somente intelectualizados, saberes presentes em seus corpos, assim, considerar os

saberes sensíveis no Proeja passa necessariamente por considerar a história de vida e os conhecimentos adquiridos pelos estudantes nos diversos âmbitos de suas vidas, não apenas os conhecimentos conceituais tão caros às instituições de ensino.

Dessa forma, a corporeidade e os sentidos assumem papel preponderante na formação no Proeja. Para verificar a pertinência de atividades que mobilizem o corpo como instrumentos de ensino, questionamos aos participantes se o desenvolvimento de atividades práticas, como jogos, nos quais os discentes necessitam movimentar-se, mostram-se atrativos.

**Gráfico 1**

Nas aulas, o desenvolvimento de atividades práticas, como jogos, nos quais você tem que se movimentar, mostram-se atrativos?  
63 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Mais da metade dos respondentes indicaram que tais atividades se mostram atrativas, quarenta e três respondentes, que representam 68,2% da amostra (somando-se os que responderam que tais atividades são atrativas sempre, às vezes e de vez em quando). Ainda, 17,5% (onze respondentes) afirmaram que nunca tiveram atividades deste tipo em suas vivências escolares. Vale ressaltar que somente 12,7% (oito respondentes) afirmaram que preferem atividades nas quais permanecem sentados. Assim, considerando que tais estudantes são em sua maioria trabalhadores, possuindo em muitos casos dupla ou tripla jornada, atividades dinâmicas que envolvem ações corporais são vistas como

atrativas, provavelmente como forma de compensar o exercício de aspectos meramente racionais da escola e do trabalho.

Acreditamos que a inserção de jogos e técnicas do Teatro do Oprimido na Educação de Jovens e Adultos pode contribuir para a superação de estruturas rígidas dos espaços dentro da escola, propondo novas dinâmicas com a participação ativa dos estudantes, mobilizando-os corporalmente e possibilitando momentos de troca e construção coletiva do saber, além de possibilitar o desenvolvimento do pensamento sensível em associação com o pensar simbólico, ferramentas fundamentais para a conscientização e superação das condições de opressão. Acreditamos que o TO no Proeja possa contribuir para a promoção de uma educação integral que considere os educandos também em sua corporeidade e possibilite o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões.

Para Boal (2009) somente pela apropriação interligada das formas sensíveis e simbólicas de pensar, expressas pelas palavras, imagens e sons que os oprimidos podem construir caminhos para o enfrentamento das opressões vivenciadas. Assim, a inclusão de práticas que considerem as vivências destes sujeitos e as ressignifiquem pode ser uma grande aliada na discussão sobre as opressões relacionadas ao trabalho na sociedade capitalista, e na promoção de uma educação comprometida com o enfrentamento das injustiças sociais, tal como proposto pelo documento base desta modalidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma educação dos sentidos é imprescindível para a superação de um modo de relacionar-se com o mundo de forma estritamente utilitária e pragmática, característica das sociedades capitalistas modernas e do pensamento científico contemporâneo. O Proeja, ao fundamentar-se numa educação integral e omnilateral, que visa não apenas à empregabilidade, mas a articulação de todas as dimensões da vida no processo formativo, não pode deixar de lado os saberes sensíveis, encarnados em nosso corpo antes do intermédio do intelecto.

A promoção de uma educação comprometida com a luta contra as injustiças sociais e que busque atender as necessidades dos sujeitos da aprendizagem não pode negligenciar a concretude dos corpos e as vivências dos estudantes.

Para a construção de uma nova sociedade, na qual o trabalho assuma um papel de autorrealização humana, e para o enfrentamento das opressões que os estudantes enfrentam no universo laboral não será indispensável somente a materialização de meios objetivos para a reprodução social fora da lógica capitalista, mas também a autolibertação dos indivíduos, com transformações subjetivas essenciais, transformações que passam pelo corpo e pela sensibilidade.

O novo sujeito não poderá ser mais aquele moldado pela modernidade com concepções iluministas, em que todo o saber é desencarnado, fragmentado e racional, ao contrário, ele deve constituir-se como um ser humano sensível, que não está no mundo, mas com o mundo, aberto aos fenômenos à sua volta e compreendendo-os em sua amplitude e intensidade.

Assim, a tarefa da educação, nessa perspectiva, não é somente oferecer os conhecimentos lógicos-conceituais para a inserção do sujeito na sociedade, submisso aos desígnios do mercado de trabalho e conformado com o *status quo*, mas, dentre outras coisas, ampliar sua ação para domínios sensíveis e corporais, rompendo com a fragmentação de corpo e mente, de teoria e prática e promovendo a formação de um sujeito integral que tenha condições de ultrapassar o sentido de “ter”, que substituiu todos os demais, e possa reivindicar formas de trabalho que promovam a autorrealização humana.

O Teatro do Oprimido na educação de jovens e adultos, além de possibilitar um espaço de discussão e levantamento de possibilidade para enfrentamento das opressões vivenciadas pelos estudantes-trabalhadores, também possibilita o desenvolvimento de jogos e exercícios sensoriais que potencializem nossos sentidos, trabalhando de maneira interligada as formas sensíveis e simbólicas de pensar e mostrando-se como um aliado às práticas pedagógicas que se querem integrais. Ele é capaz de estimular a produção de novos saberes, em espaços distintos da sala de aula tradicional, preparando para o adulto para a complexidade do mundo vivido (e não do mundo ideal), possibilitando novas formas de enfrentamento das opressões promovidas pelo capital, cada vez mais flexível e, portanto, gerador de grandes incertezas para o cotidiano da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2018. E-Book Kindle.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.52, n.38, p.61 -80, maio/ago. 2015.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 05 maio. 2019.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 3. ed. São Paulo: Global Editora, 1990. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000041.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito.** Tradução de Cassio de Arantes Leite. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOURA, Dante Herinque; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista brasileira de educação**, v. 20, n. 63, p. 1057 -1080, 2015.

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó**  
ISSN 1984-1566 (on-line) ISSN 1415-8175 (impressa)

MOURA, Dante Henrique. 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, jan./jun. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações políticas e pedagógicas da EJA Integrada à Educação Profissional. EJA e Educação Profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p.65-86, jan/abr. 2010. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227076006.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepções do ensino médio integrado**. Curitiba: Secretária de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em:  
[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 15 ago. 2019.

ROSA, Mauricio Bueno. Compreendendo a educação a partir da noção de experiência corporal em Merleau-Ponty. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, p. 152-180, jan/abr.2007.

SILVEIRA, Eduardo. A arte do encontro: a educação estética ambiental atuando com o teatro do oprimido. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v.25 n. 03 p. 369-394, 2009.

Enviado em: 19-05-2021

Aceito em: 11-07-2021

Publicado em: 05-08-2021