



**UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CFCH – CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EICOS – PSICOSSOCIOLOGIA DE**  
**COMUNIDADES E ECOLOGIA SOCIAL**

**THALIA RAMPAZIO VIANA**

**TEATRO DO OPRIMIDO COM AS JUVENTUDES URBANAS PERIFÉRICAS:**  
**PISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL**

Rio de Janeiro

2024

**UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CFCH – CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EICOS – PSICOSSOCIOLOGIA DE**  
**COMUNIDADES E ECOLOGIA SOCIAL**

**THALIA RAMPAZIO VIANA**

**TEATRO DO OPRIMIDO COM AS JUVENTUDES URBANAS PERIFÉRICAS:**  
**PISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do Instituto de Psicologia, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Psicossociologia.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dra. Beatriz Akemi Takeiti

**Coorientadora:** Profa. Dra. Joana da Costa Macedo

RIO DE JANEIRO

2024

## CIP - Catalogação na Publicação

R177t Rampazio Viana, Thalia  
Teatro do oprimido com as juventudes urbanas  
periféricas: pistas para uma educação decolonial /  
Thalia Rampazio Viana. -- Rio de Janeiro, 2024.  
116 f.

Orientadora: Beatriz Akemi Takeiti.  
Coorientadora: Joana da Costa Macedo.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa  
de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e  
Ecologia Social, 2024.

1. Teatro do Oprimido. 2. Educação Decolonial. 3.  
Juventude Urbana Periférica. 4. Psicossociologia de  
Comunidades. I. Akemi Takeiti, Beatriz , orient.  
II. da Costa Macedo, Joana, coorient. III. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

THALIA RAMPAZIO VIANA

TEATRO DO OPRIMIDO COM AS JUVENTUDES URBANAS PERIFÉRICAS: PISTAS  
PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social.

Aprovada em

---

(Beatriz Akemi Takeiti, Doutora. Universidade Federal do Rio de Janeiro)

---

(Mônica Machado Cardoso, Doutora. Universidade Federal do Rio de Janeiro)

---

(Eduardo Alexander Julio Cesar Fonseca Lucas, Doutor. Universidade Federal do Rio de Janeiro)

à todas as pessoas LGBTI+ que já sentiram  
não haver espaço para si no mundo.

## AGRADECIMENTOS

A experiência de construção do mestrado se deu juntamente com a minha experiência de vivenciar o território do Rio de Janeiro e eu não teria tido coragem se estivesse só. Por isso, gostaria de agradecer a minha família, por sempre ter demonstrado muito apoio e apesar de todos os medos, acreditarem nos meus sonhos. Agradeço em especial a minha irmã, Francielen, a sua existência faz eu sentir a segurança que nunca estarei sozinha. Agradeço à Marialice, por todo acolhimento e por me impulsionar a ter coragem de viver a vida do jeito que faz sentido para mim e sempre ver beleza nisso.

À Jéssika e Bianca, irmãs que eu escolhi para caminhar em conjunto comigo, mesmo quando nossos trajetos são diferentes. Agradeço a Kathyllen, que durante minha graduação dividimos a casa e depois disso se tornou lar pra mim, com quem eu compartilho minhas angústias e felicidades do cotidiano. Viver às vezes dá muito medo, sustentar as inseguranças, a sensação de ser tão pequena em relação a vida é difícil. Mas como a Maria Bethânia fala "Agradecer os amigos que fiz, que mantêm a coragem de gostar de mim. Apesar de mim". Agradeço a minhas amigadas que fizeram parte da minha trajetória e construíram um pouco também de quem eu sou hoje: Matheus, Anna, Aldo, Raphaela, Vivian, João, Maria Luiza, Júlia, Kahuana.

Me mudar para o Rio de Janeiro foi um grande desafio, que se tornou mais simples com afeto que eu tinha e fui construindo, agradeço a Lívia pela intensa parceria e troca durante tantos anos, agradeço à Lucinea por ter subido comigo muitas escadas de várias comunidades na busca de um cantinho possível pra eu morar no Rio de Janeiro. Agradeço a todas as pessoas que passaram pelo meu caminho através da arte e do teatro, transformando minha forma de me ver e ver o mundo. Agradeço à minha orientadora e professora Beatriz, por ter acreditado no meu trabalho e pelo seu olhar de afeto pelo processo que foi construído, me sinto muito honrada por ter sido orientada por você. Também sou agradecida pelas trocas acadêmicas, de angústias e carinho que foram feitas no LabCrias, assim como a disponibilidade da Joana de me auxiliar enquanto coorientadora.

Agradeço à Sabrina, minha parceira do mestrado. Eu te acolhi e você me acolheu. Você fez parte da minha primeira experiência organizando uma oficina e eu não teria uma pessoa melhor para ter do lado. Eu sempre acredito muito nas relações que fazem a gente olhar pra nós mesmos com mais carinho e você me faz realmente acreditar que eu sou

incrível, e isso diz muito mais sobre você do que sobre mim. Eu agradeço tanto a vida pelos encontros, principalmente aqueles que me fazem olhar mais bonito pro mundo.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos que tornou possível a realização desta pesquisa e permanência na universidade. Ao EICOS, todos os docentes e funcionários da UFRJ que contribuíram com minha trajetória de mestrado, assim como aos amigos que fiz durante esse processo. Também agradeço à banca pela contribuição afetuosa com meu trabalho. Ao Colégio Estadual Olga Benário, por através de suas parcerias ter possibilitado a entrada e execução desse trabalho.

Por último e mais importante, agradeço aos jovens que participaram das oficinas, trazendo suas perspectivas, trocas e se abrindo para uma construção potente e coletiva. Através de vocês, eu acolhi partes de mim e aprendi a importância de se apropriar da própria identidade no mundo. Através de vocês eu entendi que em coletivo a voz fica mais forte.

*Já não quero ir pro céu nem pro inferno,  
minha paixão é pela terra (que também sou).  
Dizem que querem nos perdoar,  
eu pergunto: de quê?  
Dizem que querem nos salvar,  
mas não estamos perdidos,  
nunca estivemos  
Quando as águas do rio me banham,  
me banham de graça,  
não me perdoam de nada,  
não me consideram suja de pecado nenhum  
O céu também é a terra,  
também faz parte dela  
O céu tá aqui pertinho  
Ele chove em mim, em nós  
Vejo daqui suas cores do dia, tarde, noite e madrugada  
Quando as gotas do orvalho hidratam as folhas,  
também há nelas um pouco de céu  
Quando as flores e frutas crescem,  
há nelas um pouco de chuva  
No néctar que a borboleta toma há um pouco de nuvem  
Em toda chuva,  
um pouco de rio  
Em todo rio,  
um pouco de céu  
O céu não é oposto da terra  
Céu não é paraíso,  
nem terra é inferno  
Nem o inferno é aqui nem o paraíso é lá  
Céu e terra são parte da mesma dança  
que transcende tanto a salvação quanto a condenação  
Não quero ir para o céu,  
nós somos o céu.  
(Geni Núñez)*



Rampazio, Viana Thalia. **Teatro do oprimido com as juventudes urbanas periféricas:** pistas para uma educação decolonial. Rio de Janeiro, 2024. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

## RESUMO

O presente trabalho propõe analisar os efeitos da metodologia do Teatro do Oprimido no debate sobre opressões interseccionais com jovens periféricos da rede pública do ensino médio do Rio de Janeiro, sendo adotada enquanto ferramenta para composição de uma Educação Decolonial. A Educação Decolonial dialoga com uma perspectiva crítica e contra-hegemônica de ensino, trazendo ao debate saberes invisibilizados dentro do paradigma moderno ocidental. O Teatro do Oprimido, utilizado aqui enquanto ferramenta para esse diálogo, foi utilizado com o objetivo que o sujeito seja transformador da sua própria realidade através da arte. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa participativa, utilizando a metodologia do Teatro do Oprimido como método, aprofundando de forma teórica e prática as ações culturais do Teatro do Oprimido para a juventude urbana do ensino médio do C.E. Olga Benário Prestes. Foram realizadas oficinas teatrais com estudantes matriculados na escola, localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro - RJ. Através das oficinas foi possível construir um espaço de compartilhamento coletivo de trabalho com o corpo, assim como diálogos de opressões que atravessam o cotidiano, principalmente relacionadas às questões que atravessam a população LGBTI+. Envolvendo os estudantes na promoção de debates e reflexões acerca das opressões interseccionais, com objetivo de estimular uma educação antirracista, de diversidade de gênero e sexual, decolonial e interseccional e a democratização do acesso à cultura.

Palavras-chaves: Teatro do Oprimido. Educação Decolonial. Juventude Urbana Periférica. Psicossociologia de comunidades.

Rampazio, Viana Thalia. **Teatro do oprimido com as juventudes urbanas periféricas: pistas para uma educação decolonial.** Rio de Janeiro, 2024. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

### **ABSTRACT**

This master thesis aims to analyze the effects of the Theater of the Oppressed methodology on the debate surrounding intersectional oppressions with peripheral youth from public high schools in Rio de Janeiro, being adopted as a tool for composing a Decolonial Education. Decolonial Education engages with a critical and counter-hegemonic perspective on teaching, bringing into discussion knowledge that has been marginalized within the Western modern paradigm. The Theater of the Oppressed, used here as a tool for this dialogue, was employed with the objective that the individual becomes a transformer of their own reality through art. This is a participatory qualitative research, utilizing the methodology of the Theater of the Oppressed as a method, delving theoretically and practically into the cultural actions of the Theater of the Oppressed for urban youth in high school at C.E. Olga Benário Prestes. Theater workshops were conducted with students enrolled in the school, located in the North Zone of Rio de Janeiro - RJ. Through these workshops, it was possible to construct a space for collective sharing of work with the body, as well as dialogues on oppressions that permeate everyday life, particularly those related to issues faced by the LGBTI+ population. Engaging students in promoting debates and reflections on intersectional oppressions aims to stimulate an anti-racist, gender and sexual diversity, decolonial, and intersectional education, as well as the democratization of access to culture.

**Keywords:** Theatre of the Oppressed. Decolonial Education. Urban Peripheral Youth. Psychosociology of Communities.

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COVID - Coronavírus

CTO - Centro de Teatro do Oprimido

EJA - Educação de jovens e adultos

FGB - Formação Geral Básica

GEPEM - Grupo de estudos e pesquisas em educação moral

ICIRA - Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária

IF - Itinerário Formativo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LGBTI+ - Lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, intersexual +

NEM - Novo Ensino Médio

ONU - Organização das Nações Unidas

PPP - Projeto Político Pedagógico

TO - Teatro do Oprimido

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1.** Jornal sobre a Primeira Feira Paulista de Opinião, realizada pelo Teatro de Arena de São Paulo sob direção de Augusto Boal. 1968. São Paulo.

**Figura 2:** Programa da peça “Revolução na América do Sul”, de autoria de Augusto Boal, apresentada no Teatro de Arena de São Paulo e material de divulgação. 1960, São Paulo.

**Figura 3:** Notas na imprensa sobre a experiência dos atores do Teatro de Arena em transformar notícias de jornal em cenas dramáticas. 1970. São Paulo.

**Figura 4:** Recortes de jornais referentes às peças realizadas pelo Teatro Experimental do Negro. No início de sua carreira, Augusto Boal participou como dramaturgo do Teatro Experimental do Negro (TEN). 1953-1958. São Paulo.

**Figura 5:** A árvore do Teatro do Oprimido - O cajueiro de Natal, desenho de Helen Sarapeck

**Figura 6:** O cajueiro de Natal

**Figura 7:** Mapa do Colégio Olga Benário

**Figura 8:** Entrada do Colégio Estadual Olga Benário Prestes.

**Figura 9:** Cartazes para divulgação das oficinas

**Figura 10:** Cartaz produzido pelos alunos com palavras que atravessam seu cotidiano

**Figura 11:** Oficina de Teatro do Oprimido (Jogo do espelho).

**Figura 12:** Oficina do Teatro do Oprimido (Andando pelo espaço).

**Figura 13:** Oficina de Teatro do Oprimido (Alongamento).

**Figura 14:** Elaboração do cartaz sobre o cotidiano.

**Figura 15:** Oficina de Teatro do Oprimido (Roda de conversa)

**Figura 16:** Oficina de Teatro do Oprimido (Roda de conversa)

**Figura 17:** Oficina de teatro do oprimido (Jogo: imagem de palavras)

**Figura 18:** Oficina de teatro do oprimido (Imagem de palavras)

**Figura 19:** Cartaz sobre palavras do cotidiano

**Figura 20:** Alguns dos participantes das oficinas

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

#### 1. INTRODUÇÃO

#### 2. OBJETIVOS:

2.1 - OBJETIVO GERAL:

2.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

#### 3. REFERENCIAL TEÓRICO E LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO:

3.1. Perspectiva Decolonial na educação - Desenterrando espelhos

3.1.2 A vivência escolar da Juventude Urbana Periférica: mecanização e disciplinarização de corpos?

3.2 O Teatro do Oprimido enquanto ferramenta psicossocial - Desatando as amarras do silêncio

3.2.1 Psicologia da Libertação de Martin-Baró e a relação com o Teatro do Oprimido: desmecanização dos corpos e desalienação do sujeito

3.3 Por outras pedagogias possíveis: Paulo Freire, bell hooks e Guacira Louro

3.3.1 - O Teatro do Oprimido na Educação

#### 4. CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

4.1 Atravessamentos da Zona Norte do Rio de Janeiro

4.2 - Sobre o Colégio Estadual Olga Benário

#### 5. METODOLOGIA

#### 6. CAMINHOS DA PESQUISA - RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Início das oficinas: Conhecendo e reconhecendo os jovens

6.1.1 PARTE 1: DESMECANIZAÇÃO DO CORPO

6.1.2 PARTE 2: ESCUTAR O QUE SE OUVE

6.1.3 PARTE 3: ATIVANDO VÁRIOS SENTIDOS

6.1.4 PARTE 4: VER O QUE SE OLHA

6.2 - Como os resultados da pesquisa dialogam com nossos referenciais teóricos:

#### 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

APÊNDICE B – REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RALE)

APÊNDICE C - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS JOVENS

APÊNDICE D - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DAS OFICINAS

APÊNDICE E - PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA

ANEXOS

## APRESENTAÇÃO

Início esse texto de apresentação contextualizando a colcha de retalhos que se deu para a construção dessa pesquisa. Por muito tempo eu pensei que fosse uma pessoa tímida, uma pessoa que não sabia falar ou que minhas ideias não se encaixavam no espaço, e isso por muito tempo foi reforçado em casa, na igreja, na escola, na graduação e assim por diante. Visualizo a autoestima como um fio condutor para a construção dos desejos e sonhos, mas muitas vezes, dependendo do seu contexto social e todos os atravessamentos que um corpo percorre, ela é frágil. Eu venho de Itaperuna, uma cidade do interior do Rio de Janeiro, o que também acaba atravessando a forma que eu sou no mundo, transpassada por contextos religiosos e conservadores - só consegui ampliar quem eu era enquanto sujeito e entender a mim e minha sexualidade quando me mudei de cidade para cursar a graduação.

Quando entrei na universidade em outra cidade, para cursar Psicologia na Universidade Federal Fluminense na cidade de Campos dos Goytacazes, nos primeiros períodos me questionava o que eu estava fazendo ali, tudo parecia impossível, era uma linguagem que eu não conseguia acessar e novamente me vi nesse lugar de me sentir pequena. Em discussões eu até tinha vontade de falar, mas era como se a voz não saísse, como se ficasse presa dentro de mim e fosse me corroendo cada vez mais. Os primeiros períodos foram bem difíceis, eu morava com os meus tios em um bairro distante, em um contexto também religioso e tive dificuldade de me introduzir no espaço social.

O teatro surgiu na minha vida quando eu tinha aproximadamente 13 anos, também fiz quando participava de um grupo teatral na igreja, mas em ambos os espaços eu fui criticada pela minha timidez e capacidade de atuação. Porém, ainda era um espaço que eu sentia a potência do meu corpo presente. Em um dado momento, em Campos, conheci uma pessoa que me apresentou a um curso teatral que era feito na cidade e isso mudou completamente o meu rumo, tanto na graduação quanto na cidade. Não me fechar apenas na graduação fez eu ampliar o conhecimento que era feito no território e também questionar o meu caminho dentro da Psicologia. Eu ainda não conseguia falar nos debates, mas conseguia escrever para além da linguagem acadêmica, que para mim talvez seja a mais importante das escritas: a escrita sobre si:

A palavra tem poder, disse o pastor na igreja

A palavra corta mais do que faca, disse um velho ditado

A palavra...

A palavra fica na garganta

A palavra fica na cabeça

Não engole a palavra... Solta  
VOMITA, vomita não..  
Sopra.  
Para fluir que nem vento  
para sentir que nem mar  
Na poesia  
É mais fácil dela falar.  
(Dos meus escritos, 18 de Março de 2019)

Esse grupo de teatro, em conjunto com o meu processo terapêutico pessoal, fez eu me ampliar em muitas perspectivas e naquele momento foi o que levou energia para o fio condutor da minha autoestima. Percebendo a potência daquele espaço não só para mim, mas para as outras pessoas que estavam ali presentes, eu fui convocada a levar essa linguagem para a graduação, levar aquilo que realmente fazia sentido.

No mesmo período que eu estava participando do curso de teatro, eu conhecia o território da cidade de Campos dos Goytacazes e estava cursando as disciplinas de Psicologia de Comunidades e de Saúde Mental. De alguma forma essas três referências fizeram sentido na colcha de retalhos que eu estava construindo na graduação. Através da disciplina de Saúde Mental, tive acesso a história da Stella do Patrocínio, conhecida como “A mulher que falava coisas”, uma mulher negra poeta que foi internada compulsoriamente no hospital psiquiátrico e permaneceu até sua morte. Na disciplina de Psicologia de Comunidades eu tive acesso a Psicologia da Libertação de Martin-Baró, conceitos como desalienação, memória histórica e a perspectiva crítica da Psicologia fizeram sentido para mim.

Decidi levar para o curso de teatro que eu fazia parte a história de Stella do Patrocínio e propor exercícios corporais e de fala. Foi então que, após algumas pesquisas, encontrei o Teatro do Oprimido. Eu já havia realizado alguns exercícios da metodologia no teatro, mas ao me aprofundar na teoria percebi o quanto fazia sentido o teatro dentro da Psicologia como sendo aquilo que amplia o sujeito, já que/uma vez que as instituições podem muito daquilo que se é, de forma mecanizada e disciplinar àquilo que cabe a normatividade. O tempo não é algo que nos pertence, assim como a escrita poética e fluida vai se perdendo para dar lugar às palavras “adequadas”. Quem cria esse parâmetro do adequado? O tempo de uma pesquisa, a forma, as páginas, a escrita.

eu já fui operada várias vezes  
fiz várias operações  
sou toda operada  
operei o cérebro, principalmente  
eu pensei que ia acusar  
se eu tenho alguma coisa no cérebro  
não, acusou que eu tenho cérebro  
um aparelho que pensa bem pensado  
que pensa positivo  
e que é ligado a outro que não pensa  
que não é capaz de pensar nada e nem trabalhar  
eles arrancaram o que está pensando  
e o que está sem pensar  
e foram examinar esse aparelho de pensar e não pensar  
ligados um ao outro na minha cabeça, no meu cérebro  
estudar fora da cabeça  
funcionar em cima da mesa  
eles estudando fora da minha cabeça  
eu já estou nesse ponto de estudo, de categoria

(Stella do Patrocínio, 2001)

Meu trabalho de conclusão de curso foi sobre Psicologia Decolonial e o Teatro do Oprimido como ferramenta. No mestrado, meu desejo em me aprofundar na educação é perceber que em todos esses caminhos as instituições educacionais foram as menos produtoras de autoestima e espaço de produção de subjetividade. Vem de um desejo de querer ter tido essas experiências coletivas de debate, questionamentos, encenações e espaço de fala dentro da escola. Na escola eu não ouvi sobre sexualidade, sobre questões raciais, de gênero, classe, e tudo isso é o que permeia nosso olhar sobre o outro e sobre nós mesmos. A educação crítica e da libertação é abrir espaço para os diversos tipos de conhecimento, inclusive o que cada sujeito tem a acrescentar. O Teatro do Oprimido é sobre perceber seu lugar no mundo e ter um espaço para falar sobre ele. Espero que nesse trabalho, apesar das normativas e adequações, tenha espaço também para minhas marcas, já que minha crítica não é somente a escola, mas também a academia.



## 1. INTRODUÇÃO

Martin-Baró (2017), ao trazer o conceito de Psicologia da Libertação coloca que para haver de fato esta perspectiva, é preciso que haja uma libertação da psicologia, ou seja, revisitar seus métodos, ser um psicólogo do povo que se comprometa com as questões sociais e políticas. É uma descrição que cabe também na proposta de Educação Libertadora, como Freire (1991) pontua: a transformação da educação se estabelece com a transformação da sociedade, sendo um instrumento de democratização, diálogo e participação; porém, para que isso aconteça, é preciso uma libertação do método educacional nas escolas.

Bento (2012) caracteriza o espaço escolar como reprodutor de valores hegemônicos, o que pode ser percebido pela matriz curricular, assim como na perspectiva em relação aos sujeitos ali presentes. Através da reprodução do discurso hegemônico são dadas denominações a quem se apresenta enquanto "normal" e aquele que desvia do caráter normativo de gênero, sexualidade, raça, classe e tudo que foge do padrão é visto enquanto "outro". A escola reflete aspectos da sociedade e, dessa forma, também tem uma potência de transformação, já que também pode ser utilizada como um espaço de diálogo crítico.

Ao pensar sobre o papel da psicologia no ambiente escolar, Andrada *et al* (2019) aponta que a escola traz em seu espaço institucional uma diversidade de sujeitos sejam eles os alunos, pais, coordenação, secretaria, equipe de limpeza, professores, porém, essa partilha de um mesmo espaço composto por diversos sujeitos que possuem determinados papéis, não traz uma garantia da coletividade, já que a mesma trata-se de um processo. Dessa forma, é possível pensar na construção de comunidade e coletividade a partir da diferença, através de uma psicologia crítica e uma educação libertadora construindo ações com o objetivo de:

Ampliar nossa compreensão sobre o papel das emoções e dos afetos na constituição dos modos de relação dos sujeitos com o mundo; e construir práticas que promovam a sua expressão e transformação, visando o aumento da potência de ação dos atores escolares, rumo à superação das condições concretas que causam seu sofrimento e adoecimento. (p.7)

Elaborando métodos alternativos para o diálogo dos estudantes e construção de coletividade no espaço escolar, propõe-se nesta pesquisa a utilização da metodologia teatral do Teatro do Oprimido (TO), construída pelo dramaturgo Augusto Boal. Boal (1975) traz em suas obras a perspectiva política do Teatro do Oprimido, um método que busca a

transformação da sociedade através da libertação dos oprimidos. Um método difundido pelo mundo todo e utilizado em diversos espaços institucionais, como por exemplo, na escola. O autor aponta que:

o teatro do oprimido jamais foi um teatro equidistante que se recusa a tomar partido - é teatro de luta! É o teatro dos oprimidos, para os oprimidos, sobre os oprimidos e pelos oprimidos (...) todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena. (p. 24)

Dessa forma, a articulação de tais conceitos/metodologias/autores vieram a partir da minha vivência, se tornando parte da minha experiência enquanto pesquisadora e “ativista”<sup>1</sup>, tendo atuado em espaços teatrais e intervenções psicossociais com a juventude na saúde mental e comunidades rurais. Além disso, tendo construído formações dentro da Psicologia Decolonial e o Teatro do Oprimido. Dessa forma, o TO se configura enquanto uma metodologia decolonial e libertadora, podendo ser utilizado enquanto ferramenta multidisciplinar, e, nesta pesquisa, foi utilizado como recurso para refletir sobre o cotidiano da juventude urbana periférica no contexto escolar de uma escola pública do ensino médio.

A pesquisa se perfaz em uma questão norteadora: De que forma a metodologia do Teatro do Oprimido pode contribuir para os debates sobre opressões interseccionais com jovens periféricos da rede pública do Rio de Janeiro, sendo adotada enquanto ferramenta para composição de uma Educação Decolonial? A proposta parte da premissa de que, ao interligar a metodologia do TO enquanto intervenção psicossocial à uma prática decolonial na Educação, pensa-se em políticas educacionais e culturais, promovendo participação social, desmecanização corporal e a disseminação de diferentes saberes.

Santos (2016) traz o Teatro do Oprimido como uma ferramenta eficiente de comunicação e busca de alternativas concretas para resolução de conflitos reais, criando, dessa forma, condições para que sujeitos oprimidos possam se apropriar da forma de produção do teatro e ampliar as possibilidades de se expressar no mundo. Através do diálogo é possível compreender as implicações dos sujeitos sociais em cena assim como dos sujeitos fora dela: todos são “espect-atores”<sup>2</sup>, e os que assistem também interferem no diálogo a partir

---

<sup>1</sup> “O ativismo distingue-se pelo uso de métodos colaborativos de execução do trabalho e de disseminação dos resultados obtidos. Desta forma, é característico desse tipo de arte política a participação direta, configurando formatos de situações que vai do artista crítico até o engajado ou militante. O artista ativista situa-se no interior de uma relação social, isto é, engendra uma esfera relacional fundada no desejo de luta, na responsabilidade ou na vocação social que reconhece a existência de conflitos a serem enfrentados de imediato. Portanto, torna-se fundamental no ativismo o reconhecimento do outro e também a crítica das condições que produzem a contemporaneidade. Neste forte envolvimento social, tem-se, assim, reduzida a autonomia da arte e, em contrapartida, amplia-se a relação entre ética e estética” (Chaia, 2007, p.10).

<sup>2</sup>No Teatro do Oprimido, Boal nomeia como os sujeitos inseridos no espaço teatral como “espect-atores”, pois acredita que os sujeitos que estão em cena e estão assistindo são os mesmos que modificam o cenário, sendo protagonistas de sua narrativa, seja no espaço de espectador ou de ator, já que ambos se fundem (Boal, 2009).

da sua percepção da cena, tecendo alternativas para o problema apresentado. Sendo assim, o Teatro do Oprimido é um instrumento de transformação crítica, ao ser inserido na escola enquanto recurso para o debate acerca das opressões que atravessam o cotidiano dos alunos, visando a experimentação e o diálogo daquilo que os atravessam.

A escola envolvida na pesquisa é inserida em um território periférico, o que também traz ao debate as vivências da juventude urbana periférica do Rio de Janeiro. Dessa forma, adota-se uma perspectiva interseccional, visando o resgate e a valorização da memória sócio histórica dos participantes inseridos, assim como, as contribuições artísticas e culturais que estão presentes no território. Sendo possível, cada um visualizar sua história e também modificá-la em cena. Nesse sentido, Akotirene (2019) traz que a interseccionalidade é um conceito criado a partir da experiência de feministas negras que visualizaram a necessidade de ampliação e atravessamento do debate acerca da opressão de gênero e raça.

De tal maneira, sua relevância será expressiva no contexto dessa pesquisa, visto que auxiliará no objetivo de focalizar múltiplos sistemas de opressão articulando raça, gênero e classe. Através dessa ferramenta teórico-metodológica é possível compreender múltiplas opressões, não estabelecendo uma hierarquia ou somatória, mas entendendo que o lugar de fala de cada indivíduo é referenciado a partir das suas experiências e lugar no mundo.

Ao que se refere ao alinhamento com o programa e a linha, o presente trabalho possui um diálogo com a linha de pesquisa “Psicossociologia crítica, comunidades e redes”, que tem como objetivo a compreensão dos processos psicossociais relacionados à construção de conhecimento e práticas por parte de grupos e comunidades. Tendo uma abordagem interdisciplinar que busca compreender as culturas comunitárias, baseando-se nos campos dos processos grupais. Além disso, combina conhecimentos históricos, pedagógicos, entre outros com abordagens psicossociológicas, especialmente às dinâmicas, discursos e narrativas comunitárias.

Dessa forma, as pesquisas inseridas focalizam as sociabilidades e políticas que surgem na contemporaneidade, abordando questões multiculturais como memória social, ocupações e deslocamentos, exclusões sociais e direitos humanos de diferentes gerações (como adolescência e juventude) na sociedade atual. São exploradas também questões relacionadas à identidade comunitária em áreas da vida cotidiana, como trabalho, saúde e educação, considerando fatores como gênero, raça/etnia, gerações e condição socioeconômica, bem como suas manifestações culturais e políticas. Adotando uma abordagem crítica fundamentada na cultura e na comunicação, onde as esferas da subjetividade, espaço público do sistema sócio-político-econômico e mediações psicossociais se conectam.

A dissertação está dividida em capítulos. Nesta introdução, apresentamos a questão de pesquisa que nos move para o estudo. Em seguida, são apresentados os objetivos geral e específico que se pretende alcançar. No que se refere ao referencial teórico que baseia essa pesquisa, bem como o levantamento bibliográfico realizado, o capítulo 3 aborda a Perspectiva Decolonial na Educação, trazendo o contexto da colonização e como o mesmo transpassa o sujeito em sua experiência vivencial, apresentando o debate de autores para se pensar decolonialidade como Lélia Gonzalez, Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, assim como a interceptação da perspectiva hegemônica no contexto educacional e os efeitos disso na escola, tendo como subcapítulo “A vivência escolar da juventude periférica, trazendo o que atravessa a juventude, a periferia e quais são os efeitos do cotidiano escolar”.

O capítulo 4 aborda o Teatro do Oprimido enquanto ferramenta Psicossocial, discorre sobre a construção do Teatro do Oprimido, seus objetivos, efeitos no sujeito e coletivo. A fim de complementar teoricamente com a perspectiva de Martín-Baró, o subcapítulo traça a relação da Psicologia da Libertação de Martín-Baró com o Teatro do Oprimido, buscando os conceitos que se amarram em ambas as teorias.

O capítulo 5 traz, como base para reflexão prática, educadores que possuem propostas para a construção de uma pedagogia crítica sendo elas: Guacira Louro, bell hooks e Paulo Freire, dialogando de forma interseccional aspectos de gênero, raça e sexualidade dentro do contexto educacional, a fim de construir uma Pedagogia da Libertação. Como subcapítulo traz enquanto aporte qual a relação que o Teatro do Oprimido tem com essa pedagogia crítica para uma educação emancipadora.

No capítulo 6, é feita uma contextualização do campo de pesquisa trazendo para a discussão: os atravessamentos da Zona Norte do Rio de Janeiro e sobre o Colégio Estadual Olga Benário Prestes. Essa contextualização é importante porque os sujeitos são atravessados pelo território que transitam, assim como o território é atravessado por eles. A proposta metodológica é apresentada no capítulo 7 e refere-se a inserção de oficinas do Teatro do Oprimido enquanto uma ferramenta multidisciplinar, dentro da educação.

Através das oficinas do Teatro do Oprimido realizadas para os estudantes do ensino médio na rede pública do CE Olga Benário Prestes no Rio de Janeiro, foi possível promover debates acerca das opressões interseccionais, a fim de fomentar uma educação antirracista, decolonial e interseccional. Além de trazer novas perspectivas de trabalho para a comunidade escolar, o trabalho também se justifica em democratizar o acesso à cultura e arte na educação, visto que “a imaginação é uma das formas mais poderosas de resistência que pessoas oprimidas e exploradas podem usar” (hooks, 2020, p.105).

Através da arte é possível viabilizar diferentes vias sensoriais de expressão, possibilitando um corpo que muitas vezes foi reprimido ao se expressar. Considera-se a linguagem como um mecanismo de manutenção de poder, sendo assim, como pontuado por Ribeiro (2017), o falar como modo de expressão não se limita apenas ao ato de apenas emitir palavras, mas de poder existir. Dessa forma, é possível que através do Teatro do Oprimido sejam visualizadas suas opressões e historicidade, deixando o corpo falar através da potência artística, reafirmando o protagonismo de sua própria história.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1 - OBJETIVO GERAL:**

Identificar o Teatro do Oprimido como ferramenta para uma Educação Decolonial no debate sobre opressões interseccionais com jovens periféricos da rede pública do ensino médio do Rio de Janeiro.

## **2.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Revisar como a educação decolonial aparece no projeto político e pedagógico na Educação do E.M. da rede pública do Rio de Janeiro;
- Traçar como a metodologia do Teatro do Oprimido pode ser adotada para debates sobre opressões interseccionais em sala de aula;
- Discutir como o TO pode ser utilizado enquanto recurso pedagógico/método para Educação Decolonial .

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO E LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO:

#### 3.1. Perspectiva Decolonial na educação - Desenterrando espelhos

Dentro do contexto educacional, percebe-se que os estudos feitos dentro das ciências humanas foram direcionados no paradigma moderno ocidental. Sendo a Europa o modelo epistemológico central, colocando um padrão eurocêntrico civilizatório, os que não seguiam esse padrão eram inferiorizados e invisibilizados. A partir disso, foi-se construindo um “imperialismo epistemológico ocidental”, que começou a ser criticado a partir de questões epistêmicas formuladas pelos movimentos de descolonização afro-asiáticos (Martins, 2019).

As críticas ganharam uma maior força no final dos anos 50, através de estudos interdisciplinares que traziam em pauta o racismo epistêmico. Esses estudos eram chamados estudos pós-coloniais<sup>3</sup> (Martins, 2019). As análises trazidas através dos estudos pós-coloniais e articuladas com autores e pensadores latino-americanos como Quijano (2005), Mignolo (2003) e Gonzalez (1988) servem de base referencial para refletir sobre o processo colonial brasileiro e seus efeitos, o epistemicídio<sup>4</sup> na formação dos saberes e a influência no processo de formação educacional. Já que esse modelo continua a moldar as relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre os países colonizadores e colonizados, então como coloca Santos (2010):

Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações:  
Aprender que existe o Sul;  
Aprender a ir para o Sul;  
Aprender a partir do Sul e com o Sul (Santos, 2010, p.15)

Quijano (2005) ao trazer a noção de "colonialidade e poder", coloca que apesar de se assemelhar ao conceito de colonialismo, se difere, já que a colonialidade se trata da manutenção das bases coloniais para a formação e sustentação do capitalismo. Sendo afirmada também na classificação racial da população do mundo sustentando o padrão de poder eurocêntrico e atravessando dimensões materiais e subjetivas até hoje. Dessa forma, o autor coloca que:

Na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de

<sup>3</sup> “Há uma tríade formada por Albert Memmi (1977), Aimé Césaire (2010) e Frantz Fanon (2010) cujas obras podem ser consideradas fundantes da chamada crítica pós-colonial. Soma-se a elas o livro *Orientalismo*, de Edward Said (2007).” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p.67).

<sup>4</sup> “El epistemicidio es el proceso político-cultural a través del cual se mata o destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener o profundizar esa subordinación. Históricamente, el genocidio ha estado con frecuencia asociado al epistemicidio. Por ejemplo, en la expansión europea el epistemicidio (destrucción del conocimiento indígena) fue necesaria para 'justificar' el genocidio del que fueron víctimas los indígenas” (Santos, 1998, p. 208)

dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha (Quijano, 2005, p.117).

O autor traz uma perspectiva histórica, na qual os processos de racialização e exploração capitalista se ancoram na colonização das Américas, que começou no século XVI e se perpetua até hoje no sistema de poder capitalista colonial moderno. Como aponta Lugones (2019), “o processo de colonização inventou o colonizado e elaborou uma tentativa de redução completa deles a algo menos que humanos primitivos” (p.364). Dessa forma, a colonialidade é:

um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)

Sendo assim, o eurocentrismo e a colonialidade não é apenas sobre a visão dos europeus, ou dominantes do capitalismo, mas sobre aqueles que foram se assimilando a partir da sua hegemonia. Ou seja, a visão de um mundo eurocêntrico naturaliza todos os indivíduos que são atravessados por esse padrão de poder, fazendo com que visualizem como perspectivas naturais, dadas (Quijano, 2005). Com isso, se constrói um epistemicídio da história da contribuição da América Latina, e sua formação sócio-histórica-cultural. Como Quijano (2005) acrescenta, os europeus “foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder” (Quijano, 2005, p. 122).

Assim como Quijano (2005), o intelectual Mignolo (2017) destaca o paradigma moderno ocidental que compõe o conhecimento da sociedade e natureza, trazendo como contraponto o conceito de “Epistemologias de Fronteiras”, que seria a elaboração de uma crítica decolonial às teorias hegemônicas que se pautam enquanto universais. O autor evoca a necessidade de “colocar em interrogação a enunciação (quando, por quê, onde, para quê) nos dota do conhecimento necessário para criar e transformar, e que parece necessário para imaginar e construir futuros globais” (Mignolo, 2017, p. 24).

Dentro do processo de colonização, o cristianismo teve seu papel na tentativa de apagamento das memórias e na noção binária do mundo. Lugones (2019) nomeia como “missão civilizatória” a máscara dada ao acesso aos corpos dos sujeitos por meio da exploração, tomando como perspectiva: o pecado, a confissão cristã, o bem e o mal. No que se refere a esse processo, a autora pontua:



O projeto de transformação civilizatória justificou a colonização da memória, e junto dela, a do entendimento das pessoas sobre si mesmas, sobre suas relações intersubjetivas, suas relações com o mundo espiritual, com a terra, com a matéria da sua concepção sobre a realidade, a identidade, e a organização social, ecológica e cosmológica. À medida que o cristianismo se tornou o instrumento mais poderoso dessa transformação, a normatividade que conectava os gêneros e a civilização passou a funcionar como uma forma de apagamento dos laços comunitários, das práticas ecológicas, (...) (Lugones, 2019, p.361).

Através da ideologia do branqueamento e a branquitude como a omissão, o silêncio e o não posicionamento do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil, têm-se um componente narcísico, de autopreservação, sendo colocado como grupo de referência da condição humana (Bento, 2014). Perpetuado e veiculado pelas massas e meios de comunicação, é reproduzida a crença que as classificações e valores do Ocidente branco são únicas e universais. Os saberes, as ancestralidades, as vivências são “Espelhos Enterrados”, os sujeitos possuem múltiplas raízes, modos de ser que a colonialidade enterrou, fazendo com que visualizem apenas metade do que são (Fuentes, 2016).

Dessa forma, quando se pensa em colonialidade é imprescindível reconhecer que a colonização não incidiu apenas sobre o território geográfico, mas também sobre o corpo, na forma de se ver no mundo e ver os outros e na forma de produção do conhecimento (Longhini, 2020). As instituições como as escolas por vezes reproduzem aspectos de ensino engendrados, mecanizados, fazendo uso de técnicas de coerção, exercendo um esquadramento do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos resultando na docilização, na disciplinarização e mecanização do corpo (Foucault, 2011).

Torna-se urgente ao se pensar em decolonialidade e se atentar a intelectuais que foram importantes para o contexto brasileiro, como Lélia Gonzalez (1988), grande pioneira brasileira acerca de uma perspectiva contra hegemônica. Gonzalez (1988) sustenta em seus trabalhos a não valorização das minorias sociais como a população negra e indígena na formação sócio-histórica do Brasil, pontuando como a colonização encobre essas agregações com o véu ideológico do branqueamento, que nomeia como “cultura popular” e “folclore”, minimizando a notoriedade das culturas das maiorias populares como fazendo parte da construção social.

Gonzalez (1984) traz duas noções essenciais para caracterizar os aspectos que atravessam a formação cultural no Brasil: a noção de consciência e a noção de memória. A autora pontua que a consciência se trata daquilo que é encoberto, alienado, esquecido, sendo por esse caminho que o discurso ideológico toma forma. Em contraponto, a memória é um “não saber” que se conhece, a presença de uma história que não foi escrita, o lugar da

verdade, mas que essa verdade é colocada enquanto ficção. Se impõe uma determinada verdade, dessa forma, “a consciência exclui, o que a memória inclui” (Gonzalez, 1984, p.225). A memória tem uma função na perspectiva individual e coletiva do sujeito. Walsh (2013), assinala a memória coletiva como sendo uma aposta decolonial, já que a memória coletiva é o retornar daquilo que é ancestral ao sujeito.

Dentro desse aspecto que configura o que existe e o que é invisível, Santos (2006) traz o conceito de “Pensamento Abissal”, esse como sendo uma crítica da racionalidade ocidental moderna que traduz como invisíveis tudo que não é o que a compreende. Pode-se dizer que é o abismo intransponível do que existe e o que é tornado existente. Essa realidade está presente dentro do contexto escolar, da construção da matriz curricular, até mesmo no modo de funcionamento da escola, valorizando e transformando em conhecimento essencial apenas o saber hegemônico.

Relacionando com o conceito de Freire (2021) de Educação Bancária enquanto um instrumento de opressão, vê-se essa característica da repetição epistêmica em prol da não mudança política. A Educação Bancária, segundo Freire (2021), é a repetição de saberes de forma simplória, como um depósito: o educador, estando nesse lugar de “poder” e suposto saber reproduzindo o que lhe foi instruído sem uma perspectiva crítica e os alunos, estando em um lugar estático de absorção do conhecimento. Falar do cotidiano como algo alheio a experiência vivencial torna invisível todo conhecimento que vem do sujeito enquanto existência.

Constata-se, assim, que o dispositivo de linguagem atua como ferramenta na engrenagem colonial, seja nas instituições ou no cotidiano político. Gonzalez (1988) pontua termos que subvertem os hegemônicos como o “Pretoguês” e “Amefricanidade”, utilizados para pautar questões que abarcam a população negra e indígena no Brasil. O termo Amefricanidade, para além de um caráter geográfico, é uma categoria que engloba todo um processo histórico de resistência e identidade. No que se refere a linguagem, Gonzalez (1984) questiona:

É engraçado como eles gozam da gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante, dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí a fora. Não sacam que estão falando pretoguês (Gonzalez, 1984, p. 238).

Grande parte, em diferentes contextos, não só a linguagem, como a cultura brasileira é caracterizada pela presença de negros e indígenas, “o discurso do poder dominante quer fazer

a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência europeia (Gonzalez, 1984, p. 238)”. A colonização encobre aquilo que é da memória histórica com a alienação e a coloca no lugar ficcional da verdade, “[...] suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não só do nosso próprio discurso, senão da nossa própria história” (Gonzalez, 2011, p. 14).

Alves (2020) pontua que a universalidade imposta pela colonialidade e reproduzida pela branquitude ainda repassa uma perspectiva racista/eurocêntrica, hetero-cis-normativa e patriarcal nas escolas, transpassando um conhecimento hegemônico. Mas é importante salientar que “a educação tem um potencial de desconstruir as certezas internalizadas da superioridade branca e eurocêntrica, sendo antirracista e foi sabendo dessas possibilidades que o movimento negro lutou pela Lei 10.639/03<sup>5</sup>” (p. 71).

Vê-se, assim, a necessidade da reflexão sobre a interseccionalidade<sup>6</sup> ao tratar-se de questões sociais em que raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, deficiência entre outras na educação, para que possam ser analisadas como constructos mútuos que podem desestabilizar relações de poder cristalizadas no tecido social (Collins; Bilge, 2021). Dentro de aspectos interseccionais como raça, gênero, sexualidade, e outros, que atravessam os jovens inseridos no contexto escolar, o território em que esse está inserido também é um fator que influencia na sua construção de subjetividade, sendo essa também produzida coletivamente nos modos de viver do cotidiano.

O conhecimento é amplo, porém, como marca Kilomba (2016), não se traduz como um “estudo apolítico da verdade”, mas como sendo a reprodução de relações de poder de gênero e raciais, definindo dessa forma o que é verdade, o que é conhecimento e o que é válido: “toda epistemologia que reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal (...)” (p.4). A reflexão, a partir da epistemologia, não deve apenas atravessar o conhecimento de forma abstrata, mas na prática de conhecimento e os impactos desses em práticas sociais.

Walsh *et. al.* (2018) pontuam o trabalho da pedagogia no processo de formação crítica e interventiva ao modelo hegemônico, como sendo um trabalho de politização da ação pedagógica, tendo como prática a visibilidade e o enfrentamento das estruturas e instituições que reproduzem a lógica epistêmica ocidental colonial, a racialização do mundo e a

---

<sup>5</sup> Em Janeiro de 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio.

<sup>6</sup> Conceito fundamental dentro na análise das relações de poder, a interseccionalidade foi desenvolvida por Patricia Hill Collins e Sirma Bilge. Através dessa abordagem é possível visualizar que as categorias sociais, como raça, classe e gênero se interagem e se entrelaçam.

manutenção da colonialidade. A pedagogia atravessa o sistema educativo, mas ela está muito além. Freire aponta que a pedagogia caminha ao lado das lutas populares de libertação, se relacionando com o pensamento de Walsh et. al. (2018) sobre a Pedagogia Decolonial:

Ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc (Walsh et al, 2018, p. 5).

A Pedagogia Decolonial convoca a construção do pensamento a partir de origens não eurocêntricas, questionando práticas e conhecimentos coloniais. É a formação de pedagogias que estimulam possibilidades de existir, ser, sentir, pensar, olhar, ouvir e saber de outra maneira, contestando aquilo que foi dado como natural. Dessa forma, segundo Walsh (2013), a pedagogia decolonial não se limita apenas naquilo que é produzido de forma acadêmica, mas, principalmente, nas lutas populares e cosmovisões tradicionais como ensaios pedagógicos críticos para a libertação. As pedagogias são práticas que se constroem a partir da resistência e oposição à histórias únicas

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. A escritora americana Alice Walker escreveu isso sobre seus parentes do sul que haviam se mudado para o norte. Ela os apresentou a um livro sobre a vida sulista que eles tinham deixado para trás. "Eles sentaram-se em volta, lendo o livro por si próprios, ouvindo-me ler o livro e um tipo de paraíso foi reconquistado." (...) Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso (Adichie, 2018, p.16).

Santos (2006) desmistifica a perspectiva de uma neutralidade dentro do conhecimento e traz como um caminho para dialogar o conhecimento do mundo a Ecologia de Saberes. Esse conceito convoca a considerar a validade possível de todas as epistemes, deslocando-se da ideia do que é progresso dentro da perspectiva colonial e reconhecendo a co-presença na pluralidade de pensamentos e existências:

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (Santos, 2006, p.154).

Pensar a Pedagogia Decolonial, assim como pensar a decolonialidade vai para além de pensar conceitos epistemológicos, mas também refletir sobre as possibilidades de ser no mundo. Ou seja, de pensar como trazer para o sujeito o poder de falar sobre si e sobre tudo

que atravessa sua vivência, visualizar um aluno não como um vazio a ser preenchido com informações, mas um sujeito cheio de vida, atravessamentos, questionamentos. Como traz o antropólogo e crítico da educação indígena Gersem Baniwa (2019), a transformação que a escola precisa realizar deve ser radical, indo da sua matriz cultural até sua matriz epistemológica, já que tudo foi referenciado por uma visão eurocêntrica do mundo. Dessa forma, preciso abranger seu arcabouço teórico e metodológico, tornando possível

“incorporar outras matrizes socioculturais e epistemológicas e de outros sujeitos de transmissão de conhecimentos, como os povos indígenas e seus sistemas linguísticos, envolvendo nas práticas cotidianas as mães, os pais, os mais velhos, as lideranças e os sábios tradicionais (p.90)”.

### **3.1.2 A vivência escolar da Juventude Urbana Periférica: mecanização e disciplinarização de corpos?**

Ao trazer como ponto de perspectiva a vivência que atravessa a juventude, Barbosa-Silva *et al.* (2021, p. 3) atribuem esse período de vida como sendo uma construção, “a adolescência e a juventude não são algo dado, senão imerso em transformações ao longo deste espaço de tempo”. De acordo com o Estatuto da Juventude, são considerados jovens aqueles com idade entre 15 e 29 anos (Brasil, 2013). Apesar de nomenclaturas diferentes, segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), a adolescência compreende o período dos 12 aos 18 anos, havendo uma faixa etária em comum. Como trazem os autores, utilizar o termo juventude abrange de forma mais apropriada as singularidades do sujeito, “sem o fechamento de uma identidade adolescente, de modo que se possa perceber o adolescente como sujeito que possui várias nuances em seu modo de ser” (p. 9).

Esse período da vida é fundamental pois além de ser um momento de muitas mudanças físicas e cognitivas, se configura em um momento de identificações e questionamentos. Há algumas características que compreendem os jovens nesse período de experimentações, uma fase em que não existe tanta rigidez e há uma abertura maior para mudanças de perspectivas e percepções de mundo (Augusto, 2005).

Assim como todas as fases da vida são atravessadas por aspectos biopsicossociais, a juventude é vivenciada de forma diferente para cada sujeito, tendo interferências sociais e econômicas. Ao que se refere a juventude periférica, os marcadores sociais como de raça, classe, gênero, território, etc., vão influenciar na forma de experienciar a sua vivência no mundo. Novaes (2006) afirma que o local em que se insere o jovem, além de percorrer os marcadores sociais, instaura uma dinâmica de exclusão e inclusão:

“Rio de Janeiro fez eu aprender que, se eu pisar onde eu não devo, eu morro com fama de traficante

Menorzão ligeiro, pra minha mãe não ter que me enterrar no Ensino Médio alegando que eu era um estudante (Major rd, 2023).”

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) (2005), há 1,2 bilhão de jovens no mundo, sendo que cerca de 209 milhões destes são de classes socioeconômicas mais baixas. Além disso, dois em cada cinco jovens estão desempregados ou empregados vivendo na pobreza. Ainda no que se refere a dados relacionados à juventude, os jovens periféricos foram os mais afetados no contexto da pandemia por COVID-19. No segundo trimestre de 2021, 244 mil crianças e adolescentes de 6 a 14 anos estavam fora da escola – um aumento de 171% em relação ao primeiro trimestre de 2019 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, IBGE, 2021). Ou seja, é importante salientar que os marcadores sociais e econômicos influenciam o viver da juventude periférica.

A necropolítica (Mbembe, 2018) se instaura na periferia, onde nas favelas do Rio de Janeiro a morte se dá através do que deveria ser segurança pública. Segundo levantamento feito pela Rede de Observatório da Segurança (2022) foram registradas 877 mortes em operações policiais; sendo o número total de 4.111 operações policiais entre 2018 e 2022, pode-se dizer que uma morte foi registrada a cada 5 operações policiais. Além disso, foram registrados 837 vítimas feridas. Nos últimos cinco anos, com as operações policiais no Rio de Janeiro, houve o aumento do número de chacinas promovidas pelas polícias. Foram registradas 102 chacinas policiais (eventos com três ou mais mortes) e os maiores recordes da história do estado (Rede De Observatórios Da Segurança, 2023)

Como pontua Takeiti (2019), há diversos modos de visualizar e pensar na definição da periferia, atravessando a forma de olhar e os significados que são dados. A autora marca a importância de visualizar o território não apenas em uma ordem geográfica, mas também política, afetiva, que compõe o reconhecimento e pertencimento daqueles que estão inseridos. Sendo assim, “a comunidade em geral, e os jovens na periferia, em particular, fazem da rua o lugar do encontro, da sociabilidade, da produção de novas subjetividades” (Takeiti, 2015, p.29).

Dessa forma, é importante que a escola seja um espaço de valorização da memória sócio-histórica trazendo à cena contribuições artísticas, culturais, históricas do território em que os jovens estão inseridos, ouvindo de cada um sua própria história e o visualizando como sujeito protagonista: “a periferia é poesia. Em seus espaços e ao longo da história, muito forró, muito samba e muito punk rock gestaram uma cultura musical de resistência que deixou heranças (D’andrea, 2020, p. 21)”.

Pensar em valorização e melhoria das condições de vida no território é também

construir comprometimento com o fim das opressões. A periferia é o local onde vive a grande maioria da população negra e a mais atingida pelas desigualdades promovidas pelo capitalismo, pelo genocídio do estado e pelo racismo. A transformação social caminha junto com a construção individual e coletiva do seu lugar no mundo (D'andrea, 2020). Dessa forma, é papel da escola dialogar com a realidade que atravessa a população periférica, assim como trazer de forma crítica o que se produz na periferia.

A escola é o ambiente de maior sociabilização durante o desenvolvimento que se sucede ao âmbito familiar, um espaço de aprendizagens sobre si, o mundo e formas de vivenciar o coletivo. Além disso, é um direito garantido por meio da Constituição Federal dentro do Estatuto da Criança e do Adolescente no artigo 53º, que afirma o direito da criança e o adolescente à educação, visando seu desenvolvimento pessoal, preparação profissional e exercício da sua cidadania.

No que se refere à instituição escolar, há de se refletir sobre seu espaço conservador, já que a mesma conserva por mais de um século esses elementos para o seu funcionamento: uniforme, carteira, quadra, secretaria. Apesar dos elementos citados não permanecerem os mesmos, já que mudanças são inevitáveis e essenciais, a estrutura marca o que é a escola e de que forma ela educa (Brasil; Helmholtz, 2014).

Foucault (2011) traz a instituição enquanto esse espaço disciplinar de controle dos corpos e isso se faz presente também na forma que se arquiteta e estrutura a escola, podendo remeter a prisão: um espaço gradeado, com vigias, onde você precisa se portar de determinada maneira e sua escolha não tem importância. A disciplina enquanto “anatomia política do detalhe” (p.128) traz para dentro de cada indivíduo um olhar regulatório: O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor (p.143).

Além disso, Foucault (2011) traz uma contribuição ao pensar sobre a imersão do modo de operar o poder, passando este a ser o responsável por gerir a vida e os modos de existir, denominado de biopoder. Castells (1999) denuncia a questão do biopoder no ambiente escolar, como sendo aquele que nega o direito voz ao jovem. Além disso, traz que a escola é uma das instituições que ditam normas e estabelecem como, quando e de que forma o jovem deve ocupar seu espaço no mundo, desvinculando-o de sua autonomia.

Esse biopoder se configura por meio da disciplina encarnada nas instituições, que fazem uso de técnicas de coerção exercendo um esquadrinamento do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos resultando na docilização e na disciplinarização do corpo. Outra forma de caracterizar o biopoder é a biopolítica, que não incide diretamente sobre o corpo do

indivíduo, mas sobre a população como espécie humana. Trata-se da base no manejo de processos biológicos, na proliferação, nos nascimentos, na mortalidade e na saúde (Foucault, 2011). Dessa forma, Louro (2010) afirma:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (Louro, 2010, p. 14).

Um ensino engessado impede que trocas sejam realizadas entre alunos e educadores, portanto parte de uma perspectiva decolonial visualizar que “quem ensina aprende ao ensinar, quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996,p.25). Há uma riqueza de conhecimento presente na juventude que frequenta a escola, trazer ao debate aspectos do seu cotidiano e o protagonismo da sua vivência, é fazer com que o sujeito se visualize enquanto pertencente aquele espaço, não só como uma máquina.

Dessa forma, é necessário repensar o currículo, que para além do teor pedagógico, é estruturado a partir do saber dominante. Construir saberes contra-hegemônicos dentro da escola é romper com a normalização de escolas e universidades não pautarem questões de gênero, sexualidade, raça. Trazer à tona esses conceitos é dar ao sujeito formas de se visualizar e visualizar o mundo ao seu redor com um olhar amplo e não essencialista. Ao trazer os limites da escola para lidar com o não essencialismo que é ser, Bento (2012) aponta:

Para se compreenderem os motivos que fazem da escola um espaço destinado, fundamentalmente, a reproduzir os valores hegemônicos, é necessário sair desse espaço, ampliar nosso olhar para a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido, quais os comportamentos de gênero sancionados e por que outros são silenciados e invisibilizados, qual a sexualidade construída como "normal" e como gênero e sexualidade se articulam na reprodução social. Essas questões não podem ser respondidas exclusivamente nos limites da escola. Há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação (Bento, 2012, p. 555).

Nesse sentido, a perspectiva colonial hegemônica do que é o sujeito “padrão” é reproduzido na escola e tudo que foge desse modelo é considerado o “diferente”. Dessa forma, como colocam Silva e Pavelchuk (2014), as referências utilizadas na escola para dialogar sobre família, relações de afeto, relações de gênero são baseados na cis-heteronormatividade. Na intenção de trabalhar a “diversidade”, ou seja, contemplar aquilo que foge da norma, a escola reproduz um discurso pronto onde a diferença está sempre localizada



no outro, “a diferença é problema no contexto higienista da tolerância, porque nesse contexto a diferença é o desvio de um suposto caminho certo” (p.53).

É preciso compreender a educação enquanto um ponto de partida, um espaço político para dialogar e repensar questões que englobam toda a sociedade em uma perspectiva emancipatória. A neutralidade dentro da instituição faz com que apenas haja a reprodução de saberes já acumulados, que de certa forma não encontra neutralidade, já que a ciência é produzida por sujeitos que se privilegiam em determinadas questões. A partir dessa naturalização se criam perspectivas sociais que estão engendradas em todos os sujeitos. É necessário que a escola seja desconstrutora de práticas discriminatórias, já que “a escola não está separada da vida em sociedade” (Silva; Paveltchuk, 2014, p.58)

### **3.2 O Teatro do Oprimido enquanto ferramenta psicossocial - Desatando as amarras do silêncio**

*Temos a obrigação de inventar outro mundo porque sabemos que outro mundo é possível. Mas cabe a nós construí-lo com nossas mãos entrando em cena, no palco e na vida. Atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade: é aquele que a transforma.*  
Augusto Boal, 2009

A metodologia do Teatro do Oprimido (TO) começou seus primeiros passos no Brasil no início da década de 70, através do dramaturgo, político e ativista Augusto Pinto Boal. Uma figura notável que alcançou reconhecimento global como embaixador do Teatro pela Unesco em 2009, foi indicado ao prestigioso Prêmio Nobel da Paz em 2008 devido à sua notável criação do Teatro do Oprimido. Nascido no bairro da Penha, no Rio de Janeiro, tornou-se um ícone mundialmente aclamado devido à concepção deste método teatral inovador (Berger, 2014).

Boal adquiriu seus conhecimentos teatrais durante sua estadia em Nova York, na década de 1950, e, coincidindo com seu curso de pós-graduação em Química Industrial, teve a oportunidade de aprofundar-se em seu verdadeiro amor, o teatro. Foi nessa época que ele teve o privilégio de entrar em contato com o notável método teatral concebido pelo renomado russo Stanislavski. Após retornar ao Brasil, em 1955, Boal apresentou sua estreia teatral com a peça "Homens e Ratos" no ano subsequente. Contudo, foi na década de 1970 que ele alcançou grande destaque ao dirigir a célebre obra "Opinião", que se tornou um marco na batalha contra o regime ditatorial vigente. Nesse percurso, Boal transformou significativamente o cenário teatral brasileiro por meio de produções inovadoras assumindo um papel relevante como um dos diretores do grupo Teatro de Arena. Em um momento marcado pela presença de uma ditadura civil-militar no Brasil, onde as liberdades políticas eram sufocadas a quem se opusesse ao regime autoritário vigente, a censura governamental, visava silenciar tanto a imprensa quanto os artistas, era uma constante opressiva (Silva, 2014)



**Figura 1:** Jornal sobre a Primeira Feira Paulista de Opinião, realizada pelo Teatro de Arena de São Paulo sob direção de Augusto Boal. 1968. São Paulo.

**Fonte:** <http://acervoaugustoboal.com.br/primeira-feira-paulista-de-opinio-56?pag=5#gallery-12>

**Figura 2:** Programa da peça “Revolução na América do Sul”, de autoria de Augusto Boal, apresentada no Teatro de Arena de São Paulo e material de divulgação. 1960, São Paulo.

**Fonte:** <http://acervoaugustoboal.com.br/revolucao-na-america-do-sul-48?pag=3>



Foi nesse ambiente que Augusto Boal concebeu a ideia de utilizar o teatro como uma forma de denunciar as opressões sofridas pelos trabalhadores e a falta de liberdade no país. Com sua visão, ele buscava estimular a reflexão e a conscientização através de suas criações teatrais, expondo as injustiças e inspirando um senso de luta e resistência. O teatro, para Boal, representava um poderoso instrumento de empoderamento social, capaz de romper as amarras impostas pelo regime autoritário e despertar a consciência coletiva para a busca por uma sociedade mais justa e livre. Segundo Silva (2014) a criação do TO como sistema teatral aconteceu em 1971, na cidade de São Paulo, com o Teatro Jornal em resposta à censura à imprensa. Essa técnica, se pretendia denunciar a ditadura militar, recriando as notícias que eram impedidas de irem aos jornais.

Como pontua Silva (2014) a atuação de Boal em oposição ao grupo ditatorial brasileiro fez com que ele fosse preso e torturado, ele buscou exílio na Argentina, onde continuou construindo técnicas e desenvolvendo a metodologia. O exílio político do dramaturgo brasileiro e seu contexto sócio-histórico que influenciou o cenário político do método. Através de seu percurso e inquietação, Boal sentiu a necessidade de fazer um teatro popular, onde a arte se torna um campo político, colocando todos em cena, subvertendo a separação tradicional de palco e público. No Teatro do Oprimido, os espectadores passam a ser *espect-atores*, aqueles que observam e também intervêm e tem como ponto principal a

transformação da realidade. As encenações trazem aspectos do cotidiano e as pessoas são protagonistas de suas histórias:

A primeira forma do Teatro do Oprimido começou em São Paulo, no Teatro Arena.(...) Eram sete ou oito alunos em um curso de interpretação, onde participavam a Cecília, minha mulher, e a Ideli Guariba, que depois foi morta pela ditadura. Quando acabou o curso, em 1970, os alunos sugeriram continuar, e então propus que fizéssemos uma coisa chamada de Teatro Jornal, porque a gente era muito perseguido pela polícia etc. A nossa ideia era ensinar as pessoas a fazer teatro para que elas mesmas divulgassem as ideias que queriam transmitir. Chegamos a levar esse trabalho do Teatro Jornal para a França, para um festival de teatro experimental. Mas em 1971 fui preso e aí fui para a Argentina. Fora do Brasil começaram a aparecer novas formas a partir das novas realidades. O Teatro Invisível surgiu porque eu não queria ser preso e tinha que me esconder em cena. E com o Teatro Invisível isso é possível. O Teatro Imagem surgiu por conta de a gente ter que travar um diálogo com os indígenas que falavam espanhol e eu não conseguia me comunicar bem com eles, então aprimoramos a técnica de trabalhar o teatro a partir de imagens, mais do que palavras. Trabalhava com o Teatro Imagem no México, na Colômbia, na Venezuela, no Peru. E depois, quando toda a América Latina, ou quase toda, passou a ter governos ditatoriais, fui para Portugal e de lá comecei a trabalhar mais na Europa, Estados Unidos e Canadá. Então ia para os lugares por conta das ditaduras e disseminava o Teatro do Oprimido aqui e ali. Hoje a gente calcula que haja mais de 300 grupos no mundo inteiro, bem mais, muito mais. É assim, a ditadura fez um mal enorme ao Brasil, mas a gente também respondeu. A gente, digo, muita gente, tanto no Brasil como lá fora (Rovai; Ayer, 2008, p. 8)



**Figura 3:** Notas na imprensa sobre a experiência dos atores do Teatro de Arena em transformar notícias de jornal em cenas dramáticas. 1970. São Paulo.  
**Fonte:** <http://acervoaugustoboal.com.br/teatro-jornal?pag=2>

A proposta primordial de Boal consistia em estabelecer uma forma teatral que transcendesse a mera busca por entretenimento, convertendo-se em uma poderosa ferramenta de conscientização e mobilização social. Sua intenção era que o teatro se configurasse como um espaço para o diálogo e a reflexão crítica acerca das complexas temáticas sociais e políticas. Dessa forma, Boal almejava instigar a conscientização dos espectadores, despertando-lhes a compreensão dos diversos contextos opressivos existentes e incentivando-os a se posicionarem ativamente na busca por transformações significativas. O Teatro do Oprimido era concebido como um veículo capaz de romper barreiras, incitar a empatia e promover a ação coletiva em prol de uma sociedade mais justa e equitativa (Santos, 2016). Dentro da construção do método algumas figuras foram importantes, como Paulo Freire e sua metodologia da Pedagogia do Oprimido. Boal marca que a metodologia do Teatro do Oprimido, teve seu nome inspirado por Freire:

Sim, isso foi uma homenagem que fiz a ele. Porque três ou quatro anos antes o Paulo Freire tinha escrito a Pedagogia do Oprimido e eu havia adorado o título, pensei em colocar o nome do meu livro de A Poética do Oprimido. Mas o meu editor, que era argentino – porque era 1974 e ainda estava exilado – argumentou que não podia ser este título porque os livreiros diziam que não sabiam onde iriam colocar, em que estante. Se colocavam na estante de poesia ou de teatro... Foi o Daniel Diniz, o editor, quem sugeriu Teatro do Oprimido. Agora essa nossa relação não quer dizer que o Teatro do Oprimido tenha sido originado a partir da pedagogia do Oprimido (Rovai; Ayer, 2008, p. 9).

Outra figura muito importante para a inspiração de criação do Teatro do Oprimido foi Abdias do Nascimento, que idealizou o Teatro Experimental do Negro (TEN). Como pontua Conceição (2020), os diálogos com Abdias do Nascimento juntamente com o TEN foram formadores estético-político-ideológicos que Boal aplicou no Teatro do Oprimido:

O TEN existiu oficialmente de 1944 a 1961, no Rio de Janeiro. Seu fundador, Abdias do Nascimento, ao voltar para o Brasil, após assistir em Lima, no Peru, a encenação de “O Imperador Jones, de autoria de Eugene O’Neill, feito por um ator branco tingido de preto – posto que o personagem principal da história é um homem negro - funda a Companhia que deixou para os grupos de teatro – e de mais movimentos negros – um legado ideológico, estético e militante que perdura até hoje. (Conceição, 2020, p.39)



**Figura 4:** Recortes de jornais referentes às peças realizadas pelo Teatro Experimental do Negro. No início de sua carreira, Augusto Boal participou como dramaturgo do Teatro Experimental do Negro (TEN). 1953-1958. São Paulo.

**Fonte:** <http://acervoaugustoboal.com.br/teatro-experimental-do-negro?pag=1>

Através de suas produções, Boal (1975) desenvolveu sua primeira obra, “O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas”, que foi traduzida em vinte e cinco línguas, criticando o modelo de teatro ocidental, colocando em questão o público que acessa o Teatro. Ainda que a peça possuísse o enfoque na transformação social e representasse os trabalhadores, grande parte da plateia era de classe média alta, sendo assim ele questionava qual era o destino do teatro:

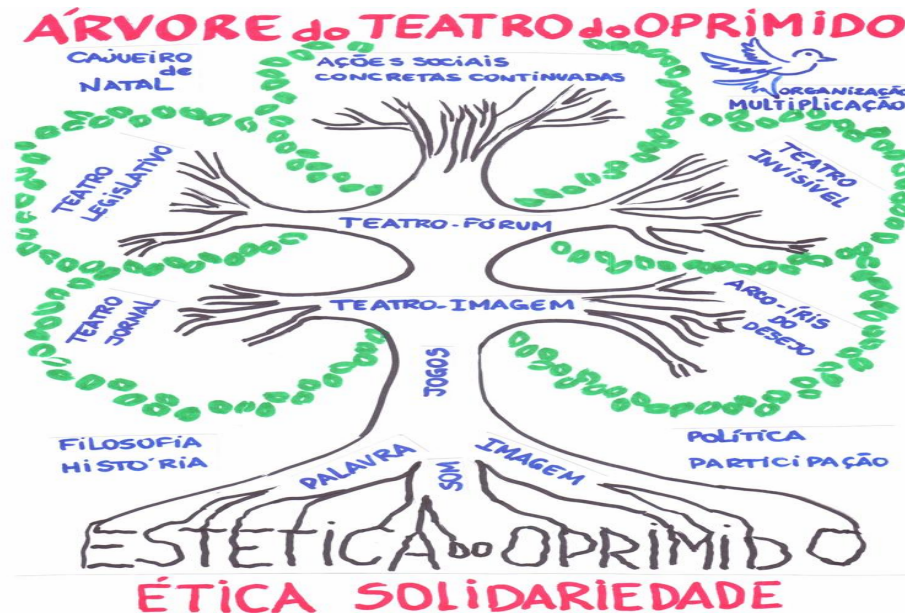
Não seria mais possível, nem suficiente apenas produzir teatro para os oprimidos, com o objetivo de apresentar a eles os problemas que viviam e o que deveriam fazer para superá-los, mais que isso, seria fundamental passar os meios de produção teatral para que os oprimidos e oprimidas se expressassem através de suas próprias produções (Santos, 2016, p. 66).

A partir disso, com sua concepção de que qualquer pessoa pode fazer teatro, sistematizou jogos teatrais e exercícios dentro de uma perspectiva desalienante e contrária ao teatro tradicional, tais jogos e exercícios já existiam e sofreram modificações a cada experimentação realizada, com o objetivo de que qualquer grupo ou coletivo se utilize deles para falar de questões que lhes permeiam, principalmente suas opressões. Boal aspira um teatro que seja feito pelo povo e para o povo, com aspecto revolucionário e libertador:

O Teatro do Oprimido é um método estético que - a partir de produções artísticas e da promoção do diálogo social e através de ações sociais, concretas e continuadas, geradas pela associação solidária entre grupos de oprimidos e oprimidas - visa contribuir para a transformação de realidade injustas (Santos, 2016, p.52).

Dessa forma, como coloca Boal (1975), “todo teatro é necessariamente político, porque políticas são atividades do homem, e o teatro é uma delas” (p.11) . Criado em contexto ditatorial brasileiro, o Teatro do Oprimido tem em seu cerne a política e a crítica social como projeto de libertação. Conceição (2020) coloca que o objetivo do Teatro do Oprimido é revelar as formas de exclusão e dominação social, trazendo alternativas de ver o mundo e formas de se relacionar socialmente. Uma característica essencial dessa metodologia é que “o Teatro do Oprimido não é o teatro para o oprimido: é o teatro dele mesmo” (BOAL, 1980, p. 25). Não é designado ao indivíduo um papel que não é o seu, ou uma opressão que não é a sua, cada um representa seu lugar social, e a partir disso, organiza-se formas de transformação, onde o espectador se vê em cena e ao mesmo tempo modifica seu lugar.

O TO é uma metodologia ampla que possui diversas técnicas como: Teatro Imagem (a imagem como principal forma de comunicação), Teatro Jornal (desvelar o que está por trás dos meios de comunicação), Arco-Íris do desejo (técnicas introspectivas que investigam opressões introjetadas), Teatro Fórum (mais utilizada; traz uma pergunta objetiva para o público onde o mesmo entra em cena), Teatro Legislativo (Teatro Fórum com objetivo final de se construir leis como ferramenta de justiça), Teatro Invisível (levar discussões sem demonstrar que é teatro, os espectadores assistem como cena cotidiana). Todo esse arsenal é exemplificado através da árvore do Teatro do Oprimido: um organismo vivo em constante movimento, com ramificações que se conectam entre si e formam um ensaio para a revolução, promovendo a emancipação do sujeito (Conceição, 2020).



**Figura 5:** A árvore do Teatro do Oprimido - O cajueiro de Natal, desenho de Helen Saraeck

**Fonte:** <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2016/DissertaoHelenSaraeckJulho2016entregue.pdf>

A árvore guia cada teoria em um sentido de organização pedagógica e sem hierarquização. O solo da árvore se constitui pela ética e solidariedade, que traz o pressuposto de repensar o seu lugar. Sem esses dois valores não há Teatro do Oprimido. Na raiz se encontra a Estética do Oprimido: a consciência de que todos são capazes de produzir arte, sendo ela uma essência humana. Nos canais da árvore estão: Palavra, Imagem e Som, mecanismos que precisam ser reapropriados, já que são canais de dominação que sempre foram utilizados pelos opressores como manutenção de poder,. No meio são apresentados os Jogos, parte fundamental para a desmecanização dos corpos e da mente, onde encontramos outras possibilidades para o corpo ser e estar, despertando o lugar de experimentação. A Filosofia e História podem ser definidas como a chuva que deixará o solo fértil, saberes humanos que fortalecem a árvore. As ações concretas e continuadas, se qualificam como o constante movimento para que se consiga chegar ao desejo. Os pássaros representam a multiplicação, aqueles que levam a semente para plantar e fortificar o Teatro do Oprimido pelo mundo (Conceição, 2020).

A árvore escolhida para representar o Teatro do Oprimido foi o cajueiro de Natal<sup>7</sup>, o maior cajueiro do mundo, cujos galhos se transformam em raízes como uma grande expansão. Além disso, a árvore representa o constante movimento, já que o Teatro do Oprimido não é

<sup>7</sup> “Como o Cajueiro de Natal, que se estende por uma superfície maior que o estádio Maracanã no Rio de Janeiro, mais de oito mil metros quadrados de superfície, crescido durante 125 anos de paciência. Este fenômeno se explica porque muitos galhos penetram na terra e dela surgem como troncos poderosos, alguns atingindo o lençol freático, hidratando todo o conjunto, mesmo sem chuva. Obra dos multiplicadores criativos (Boal, 2009, p.185)”



uma metodologia estática, mas que está sempre se modificando aos acontecimentos do mundo e da sociedade. Como traz Santos (2016), o Teatro do Oprimido é um método praticado em diversos países e contextos, onde em cada lugar vai dialogar com os atravessamentos culturais e históricos. Porém em qualquer lugar do mundo em que ele for utilizado enquanto metodologia sua centralidade essencial é democrática, revolucionária e emancipatória.



**Figura 6:** O cajueiro de Natal

**Fonte:** <https://www.guiaviagensbrasil.com/galerias/rn/fotos-do-cajueiro-de-pirangi/> . Acesso 31 de março de 2023.

A Estética do Oprimido, segundo Santos (2016), compreende uma série de atividades que “visa desarticular as estratégias do sistema opressor para influenciar e convencer a oprimidas e oprimidas que são incapazes de criar, produzir e decidir, por isso devem se contentar em consumir (p.301)”. Convoca a criação de espaços onde seja possível desvincular de forma consciente os mecanismos de poder que estão a cargo do opressor enquanto armadilha estética. Dentro da metodologia do TO, quem conta ou reconta a história é quem a vive, trazendo sua própria experiência de vida e atravessamentos. É interessante se abrir para as diversas possibilidades do sujeito de vivenciar determinada cena, já que as cenas são conduzidas a partir do inesperado, que se constrói em: visualizar a cena, visualizar sua própria história (perspectiva, vivências) e intervir através de um modo que é individual.

À vista disso, o Teatro do Oprimido, se objetiva a pontuar os mecanismos de poder que advém da Palavra, Imagem e Som, as ideias dominantes de uma sociedade são perpetuadas e penetradas através desses canais (Boal, 2009). Pode-se dizer que esses dispositivos atuam também nessa engrenagem colonial, já que são mecanismos que estão a cargo dos opressores. Eles são aqueles que controlam a Palavra (jornais, escolas,...), a Imagem (Cinema, televisão,...) e Som (rádios, músicas,...), reduzem os canais a histórias

únicas e convenientes. Porém, “é através desses mecanismos que devemos travar as lutas sociais e políticas em busca de sociedades sem opressores e oprimidos. Um novo mundo é possível: há que inventá-lo!” (Boal, 2009, p.15).

Dentro da metodologia do Teatro do Oprimido, Bárbara Santos criou a Metodologia Teatro das Oprimidas, que veio com a necessidade de desenvolver produções teatrais que manifestassem o gênero enquanto condutor do diálogo com público:

O Teatro das Oprimidas aprofunda a perspectiva subjetiva do problema para explicitar a complexidade das personagens e, por outro lado, prioriza a inclusão da estrutura social na encenação, a fim de revelar os mecanismos de opressão que sustentam o sistema patriarcal (Santos, 2019)

Dessa forma, se faz importante apontar o percurso de construção que se deu até aqui para a consolidação dessa metodologia política que compreende diversos atravessamentos de forma transdisciplinar, trazendo como exemplo alguns coletivos principais que compõem Centro de Teatro do Oprimido do Rio, como “Cor do Brasil” (fundado em 2010, é um coletivo que reúne artistas negros interessados em aprofundar e ampliar a discussão pública sobre o racismo através da Arte), “Pirei na Cena” (fundado em 1997, é um grupo composto por usuários e familiares de Saúde Mental e tem como principal pauta a questão da loucura e Saúde Mental) e o “Marias do Brasil” (fundado em 1998, é um coletivo composto por mulheres trabalhadoras domésticas, trazendo a questão de direitos trabalhistas e situações que perpassam suas vivências). O Centro de Teatro do Oprimido possui redes formadoras em todo Brasil, inclusive na periferia do Rio de Janeiro como o coletivo Maré-12, formado por jovens mulheres da Maré; o MaréMoTO, formado por jovens favelados da Maré que discutem o direito ao território; Pantera, formado por LGBTs favelados da Maré; Ponto Chic formado por jovens da baixada fluminense, dentre outros (Conceição, 2020).

Nesse sentido, a multiplicação da metodologia é aplicada em diferentes espaços em contextos, no Rio de Janeiro os coletivos são múltiplos: na Baixada Fluminense, Complexo da Penha, Complexo da Maré, entre outros. Segundo Arnulf (2022), os grupos de Teatro do Oprimido no Complexo Maré tem como ponto de encontro desconstruir a imagem de violência, ligada às favelas, assim desconstruir os padrões sociais resultantes da história colonial do Brasil, trazendo como debate as opressões interseccionais que afetam o grupo. Além da importância individual e coletiva trabalhada no grupo, as apresentações trazem uma perspectiva crítica ao público externo durante as atuações, através da qual há a possibilidade de formar outras narrativas sobre a favela.

Como coloca Santos (2019) a linguagem teatral amplia as possibilidades de comunicação, possibilitando a introdução de temas complexos de forma dinâmica. Não se

busca um consenso ou a coincidência de opiniões, mas valoriza as infinitas possibilidades de abordar o tema nas discussões propostas, principalmente na escola. O coletivo se constrói a partir daquilo que é individual, mas que de alguma forma atravessa cada um presente, dessa forma, o que não é possível movimentar no individual, se fortalece no coletivo para a transformação social e resgate da memória coletiva:

La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. Por tanto, no es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos —hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc.— y en las ideas de “raza” y “género” como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder (Walsh, 2013, p.26).

Dessa forma, trazer o viés da Psicossociologia crítica, que tem como premissa romper com paradigmas hegemônicos, valoriza-se o sujeito e coletivo, dando enfoque na relação, sua historicidade e atravessamentos. A perspectiva Latino-Americana da Psicossociologia e Psicologia Social possui um viés crítico muito forte, principalmente de consonância com as maiorias oprimidas com foco na práxis política e social de participação social. As ações do TO enquanto um instrumento psicossocial, somados a uma perspectiva crítica da Psicossociologia se fundem no objetivo central de ambos: o fortalecimento e resistência dos sujeitos e coletivos frente às opressões que enfrentam no cotidiano.

Portanto, o Teatro do Oprimido na escola pode vincular-se com a teoria da Pedagogia do Oprimido, apresentando abordagens e metodologias que se articulam entre si. Apesar de distintas, possuem um objetivo em comum: o sujeito como protagonista do seu processo sócio-histórico.

### **3.2.1 Psicologia da Libertação de Martín-Baró e a relação com o Teatro do Oprimido: desmecanização dos corpos e desalienação do sujeito**

Martín-Baró (2017) ao trazer a concepção de Psicologia da Libertação aponta que para se promover uma Psicologia da Libertação, é preciso haver uma Libertação da Psicologia. Essa afirmação traz um rompimento com a perspectiva hegemônica, já que todas as teorias carregam pressupostos que reproduzem uma lógica de colonização e opressão, ou seja, redefinir toda sua bagagem epistemológica. Dentro dessa perspectiva, Martín-Baró se caracteriza por três nichos fundamentais: não alienar a psicologia das lutas sociais; revisar e criticar os conceitos hegemônicos que reproduzem a lógica dominante; construir uma psicologia adequada à luta histórica:

Uma boa maneira de se abordar o exame crítico do papel do psicólogo consiste em voltar às raízes históricas da própria psicologia. Seria necessário reverter o movimento que levou a limitar a análise psicológica à conduta, isto é, ao comportamento enquanto observável, e dirigir de novo o olhar e a preocupação à "caixa preta" da consciência humana. A consciência não é simplesmente o âmbito privado do saber e sentir subjetivo dos indivíduos, mas, sobretudo, aquele âmbito onde cada pessoa encontra o impacto refletido de seu ser e de seu fazer na sociedade, onde assume e elabora um saber sobre si mesmo e sobre a realidade que lhe permite ser alguém, ter uma identidade pessoal e social (Martín-Baró, 1996, p.14)

Dessa forma, para refletir sobre o trabalho da Psicologia dentro de um aspecto revolucionário, Martín-Baró (2017) pontua alguns deveres do profissional nesse processo como ser um psicólogo do povo, ou seja, a compreensão e intervenção deve vir a partir de uma perspectiva da população ali inserida. “Em uma sociedade revolucionária fica claro que efetivos desenvolvimento e liberdade das pessoas como indivíduos não podem existir se não há liberdade e desenvolvimento da sociedade (p.26)”.

A perspectiva crítica com o compromisso epistemológico é um trabalho que Martín-Baró (2017) nomeia como desideologização, que propõe desnaturalizar as justificativas e saberes que invisibilizam as realidades sócio-históricas:

Em um conflito, desideologizar significa enxergar a si mesmo e ao opositor tal e como são, cada um com sua parte da verdade e de razão, e sobretudo, em sua humanidade. Desumanizar o inimigo para legitimar a própria prática resulta, em última instância, na desumanização de si mesmo. Se a crítica desideologizadora nos distancia da falsa consciência, o compromisso ético nos distancia do positivismo míope. Por isso, acreditamos que um compromisso crítico supõe um novo tipo de racionalidade. Uma racionalidade que, como bem afirmava Marcuse (1958/1968), nos permite descobrir novas alternativas históricas, aquelas realidades que ainda não existem porque são impedidas ou negadas pelas realidades dominantes (p.49).

Portanto, o termo desideologização é um rompimento com o “senso comum”, que é pautado em uma perspectiva colonial de opressão dos povos. Uma prática desideologizadora convoca que o profissional: “assuma a perspectiva das maiorias oprimidas; desenvolva pesquisas sistemáticas sobre a realidade dessas maiorias; utilize de forma dialética esse conhecimento, comprometendo-se com os processos históricos de libertação popular (Martín-Baró, 2017, p. 55)”.

Martín-Baró (2017) pontua a importância do profissional que luta ao lado dos movimentos populares, contribuindo, a partir do seu papel específico, por uma nova ordem social e construindo junto com a comunidade o que é a Psicologia. A partir da sua experiência de El Salvador, esse autor pontua as contradições que existem na formação de Psicologia, sobretudo sobre as questões que permeiam a maioria da população latino-americana como o desemprego e os regimes ditatoriais; e em como todos esses atravessamentos contribuem para um adoecimento psicológico que não é compreendido nas teorias que possuem uma base “neutra” e hegemônica.

O termo desideologização trazido por Martín-Baró (2017), também pode ser utilizado como referência para refletir em outras áreas de conhecimento, como por exemplo a educação, em que Freire (2021) afirma que “a pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para essa descoberta crítica - a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (Freire, 2021, p. 32)”.

Martín-Baró (1996) traz o conceito de Conscientização de Freire, que tem como objetivo a promoção de consciência crítica sobre a alienação social, não só através da tomada de consciência, mas enquanto ação em relação a realidade vivenciada:

Conscientização é um termo cunhado por Paulo Freire para caracterizar o processo de transformação pessoal e social que experimentam os oprimidos latino-americanos quando se alfabetizam em dialética com o seu mundo. Para Freire, alfabetizar-se não consiste simplesmente em aprender a escrever em papéis ou a ler a letra escrita; alfabetizar-se é sobretudo aprender a ler a realidade circundante e a escrever a própria história. O que importa não é tanto saber codificar e decodificar palavras estranhas, mas aprender a dizer a palavra da própria existência, que é pessoal mas, sobretudo, é coletiva (Martín-Baró, 1996, p. 16)

Martín-Baró (1996) traz que há três aspectos para o processo de conscientização, e que através desse processo o sujeito percebe seu lugar no mundo e sua ação enquanto transformadora da sua realidade. Através da recuperação da memória histórica, constrói-se base para a autonomia do seu futuro. Os aspectos são:

a) o ser humano transforma-se ao modificar sua realidade. Trata-se, por conseguinte, de um processo dialético, um processo ativo que, pedagogicamente, não pode acontecer através da imposição, mas somente através do diálogo. b) Mediante a gradual decodificação do seu mundo, a pessoa capta os mecanismos que a oprimem e desumanizam, com o que se derruba a consciência que mistifica essa situação como natural e se lhe abre o horizonte para novas possibilidades de ação. Esta consciência crítica ante a realidade circundante e ante os outros traz assim a possibilidade de uma nova práxis que, por sua vez, possibilita novas formas de consciência. c) O novo saber da pessoa sobre sua realidade circundante a leva a um novo saber sobre si mesma e sobre sua identidade social (Martín-Baró, 1996, p. 16)

A memória no teatro tem um lugar no espaço estético<sup>8</sup>, onde as referências de tudo aquilo que está sendo assistido traz na memória a leitura individual e específica de determinado fato. “As referências históricas e as experiências de vida que cada pessoa traz na memória, em diálogo com a imaginação de cada um, projetará uma opinião sobre a imagem (Santos, 2016, p.175)”. Dessa forma, é possível visualizar opiniões distintas de determinada cena, já que toda interpretação depende da memória que é atravessada por experiências socioculturais. “Produzir um espetáculo de Teatro do Oprimido é refletir sobre o passado (fato

---

<sup>8</sup> “No Teatro do Oprimido, qualquer parte do espaço físico, onde haja concentração de atenção da plateia, se constitui imediatamente em Espaço Estético. A atenção dos espectadores empodera a área observada e valoriza a imagem ali exposta ou ação ali realizada (Santos, 2016,p.172).”

acontecido); ensaiar sua transformação no presente (análise da ação teatral) e inventar um futuro desejado (alternativas) (p.265)”.

Através desse caminho, é possível visualizar a relação do TO com uma práxis libertadora seja na Educação ou na Psicologia, enquanto uma metodologia decolonial e de libertação, trazendo em seus conceitos estéticas que rompem com a colonialidade. Como já pontuado, Boal (2009) sinala princípios necessários da metodologia, sendo eles “Participação”, “Filosofia”, “História”, “Ética e Solidariedade”. Ao trazer a Participação, ele coloca a importância do coletivo, da inclusão de todos os segmentos oprimidos da sociedade.

A participação política é um braço atuante da Filosofia e História, Boal (2009), assim como, Martín-Baró (2017), trazem a importância da História na construção coletiva, revelando as lutas que movem a sociedade, conflitos, invasões e explorações, pois, através da história entendemos não só o passado, como também, o presente. Por fim, a Ética e Solidariedade são as seivas que alimentam a árvore do TO. Ao trazer um movimento de rompimento com as opressões e categorias hegemônicas, o TO dialoga com um posicionamento decolonial:

O fascismo, o imperialismo e o colonialismo, a exploração de classes, a humilhação das castas e a escravidão aberta ou disfarçada, o racismo e a xenofobia, a tirania sexual, a histórica e universal subjugação da mulher e a devastação do meio ambiente, todas essas epidemias políticas e sociais não são a Verdade Eterna – são verdades temporais que devem ser combatidas sem respiro (Boal, 2009, p. 254).

Dessa forma, visualiza-se a grande contribuição que o TO pode ter no processo de desalienação e conscientização do sujeito na luta pela libertação. Reafirmando novamente que apesar de teorias distintas, a Psicologia da Libertação, a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido, se encontram e atravessam a partir de um objetivo principal: o sujeito como protagonista do seu processo sócio-histórico. Assim, a Estética do Oprimido, que se baseia na Ética e Solidariedade, visa a importância de reconhecer o seu lugar no mundo. O TO vem enquanto ferramenta psicossocial, desenterrar espelhos que a colonialidade enterrou, resgatando a memória histórica, tecendo em conjunto com o grupo uma participação política e crítica. A arte é um grande instrumento de libertação, no sentido mais amplo da palavra: desmecanização dos sentidos e emancipação de si.

### 3.3 Por outras pedagogias possíveis: Paulo Freire, bell hooks e Guacira Louro

Como pontuado anteriormente, os saberes dentro das ciências humanas e sociais foram construídos com o objetivo de pautar uma visão imposta de homem universal, que acaba sendo repassada através da instituição escolar. A escola tem um grande papel na construção identitária dos sujeitos, assim como sua forma de ver o mundo, sua autoestima, o desenvolvimento do pensamento crítico. Os referenciais do projeto curricular pedagógico são atravessados por perspectivas hegemônicas da história, não levando muitas vezes em conta aspectos raciais, de gênero, classe e sexualidade que são tão presentes no contexto da juventude.

Freire (2021), hooks (2005) e Louro (2004), dentre outros educadores, trazem aspectos teóricos importantes e para se pensar propostas pedagógicas decoloniais.

O educador Paulo Freire, assim como o teatrólogo Augusto Boal, foi exilado pela ditadura militar. Sendo inclusive um dos primeiros brasileiros a serem exilados, acusado de subversão, preso em 1964 durante 72 dias. Foi para o exílio no Chile e trabalhou por cinco anos no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (Icira) e durante esse período escreveu seu principal livro: *A Pedagogia do Oprimido*. Nele, pontua que é uma pedagogia onde a sua construção é com o oprimido e não para ele, enquanto sujeitos na luta da sua humanidade. Uma construção que faça da opressão e das causas que ela emerge um instrumento de reflexão para aqueles que são atravessados, resultando o engajamento para a luta pela libertação.

Freire (2021) propõe pensar o contexto da Educação olhando os atravessamentos dos sujeitos do Brasil e América Latina. Suas teorias, agora expandidas em mais de 90 países, trazem a importância da educação para a transformação do sujeito e principalmente para a transformação da sociedade, pois para o autor essa transformação ocorre de maneira concomitante. A educação é política, dessa forma, ao trazer a *Pedagogia do Oprimido* o Freire (2021) afirma:

Aquele que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia fará e refará (p.43).

Existe uma ideia reproduzida pelo senso comum de que uma criança ou um adolescente é uma “folha em branco” e que através da educação ela vai construir seu caminho. Porém, Freire (2021) nos convoca a refletir o sujeito enquanto produtor de múltiplos conhecimentos e vivências individuais que, juntamente com o educador, compartilha e ensina.

Dessa forma, o saber e o conhecimento vêm através de um diálogo e encontro distinto de saberes, ou seja, a educação é um movimento coletivo onde “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam entre si, mediados pelo mundo” (Freire, 2021, p. 95).

Sendo assim, Freire (2021) concebe ao rompimento da educação bancária, onde os educandos são passíveis, estando naquele espaço escolar apenas para a reprodução e ajustamento. Dessa forma, em uma visão libertadora o conteúdo escolar programático não traz modos de imposições aos sujeitos, porque nesse modelo o conteúdo parte e nasce dele mesmo, em diálogo com toda a comunidade:

A Pedagogia de Paulo Freire é expressão do desejo pela vivência da ética, pelo saber que não ignora-se tudo, mas que também não se domina tudo e portanto exige humildade de quem ensina no respeito com quem aprende. A experiência de que o papel do professor não se satisfaz apenas no ensinar os conteúdos, mas também no ensinar a pensar certo. O ensino como motivação para a pesquisa, o professor como pesquisador, já que para comunicar é necessário conhecer o ainda não conhecido. O frequente estímulo à curiosidade, que se manifesta inquietamente e de forma indagadora. O olhar para a formação moral do educando, em que demanda “profundidade na compreensão e na interpretação dos fatos”. A presença constante do diálogo. O professor que em formação permanente, faz a reflexão crítica sobre a própria prática. A atitude atenciosa para os gestos que diariamente traduzem-se em representações que estimulam ou implicam, no desestímulo no espaço escolar. A escola como espaço de construção de sentidos, dos desejos e emoções. O ato de ensinar pelo professor, que se transforma na possibilidade da sua própria construção, e da construção do aluno enquanto participante. O exercício da autoridade competente, a prática democrática, vencendo os preconceitos pelo respeito. A exigência do assumir o direito e o dever de fazer opções, tomar decisões, fazer política, lutar para melhor viver (Schram; Carvalho, 2020, p. 17).

No diálogo com Freire, bell hooks (2013) enriquece ainda mais a visão de uma educação crítica e transformadora, acrescentando ao diálogo a perspectiva de gênero e racial. Além disso, nos escritos de bell hooks é possível visualizar como o conhecimento também vem através da vida, já que a autora se coloca e coloca também experiências pessoais que dialogam com a educação. Na sua obra “Ensinando a transgredir” ela traz a realidade vivida de uma criança negra nascida em 1952, onde vigoravam as leis de segregação racial Jim Crow, que só foram derrubadas em 1965.

Dessa forma, hooks (2013) relata que experienciou seu ensino fundamental em escolas segregadas e a educação que recebeu na escola era um ato político: “para os negros, o lecionar - o educar - era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista” (p.10). Quase todas as professoras eram mulheres negras empenhadas a trazer uma perspectiva contra-hegemônica e assim como, conhecer o cotidiano que vivenciavam as crianças que estavam presentes. Com a integração racial, a experiência escolar mudou completamente, “o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver



e de se comportar” (p.12). Além disso, muitas vezes os professores, em sua totalidade brancos, reproduziam pressupostos racistas na sala de aula.

Brito (2021) pontua sobre a importância das representações no desenvolvimento subjetivo de um jovem, trazendo como exemplo que uma criança branca é cercada de representações para a construção da sua autoestima, já que as leituras, os brinquedos, os lugares são relacionados a referenciais brancos. Dessa forma, cria-se uma mentalidade social do que é o padrão, perpetuando opressões interseccionais. É necessário que o sujeito visualize sua potencialidade para que desenvolva afeto sobre si e sua história, e, assim, se ver capaz de desenvolver e produzir aprendizagens.

hooks (2013) marca também o seu período de graduação e pós-graduação como esse espaço de educação bancária e a reprodução do racismo na sala de aula, como também nos estudos que eram considerados “críticos”, onde eram discutidos sobre pautas de gênero:

Precisamos de mais relatos autobiográficos da primeira geração de estudantes negros que ingressaram em escolas e universidades predominante brancas. Imagine como é ter aulas com um professor que não acredita que você é totalmente humano. Imagine como é ter aulas com professores que acreditam pertencer a uma raça superior e sentem que não deveriam ter de se rebaixar dando aulas para estudantes que eles consideram incapazes de aprender. Em geral, sabíamos quais professores brancos nos odiavam e evitávamos suas aulas, a menos que elas fossem absolutamente imprescindíveis. Como a maioria de nós chegou à faculdade na esteira de uma poderosa luta antirracista por direitos civis, sabíamos que encontraríamos aliados nessa luta – e, de fato, encontramos. Notadamente, o machismo confesso de meus professores era mais duro que seu racismo velado” (hooks, 2020, p. 24).

A autoestima é parte presente na construção do sujeito e na forma que irá construir sua aprendizagem. Como hooks (2021) aponta, aprender não se trata de absorver um conteúdo na escola, como fomos habituados, mas de produzir modos de existir também. Aprendemos por meio da mídia, das redes sociais, de espaços de socialização. As informações que consolidam-se nesses espaços influenciam no olhar para a realidade, para si e as pessoas ao redor.

Na sua obra “ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança”, ela fala sobre o papel da vergonha na autoestima de pessoas que desde novas precisam lidar com estereótipos negativos construídos sobre elas. Seu foco são as pessoas afro-estadunidenses que, muito antes de entrarem na escola, são influenciados pelas grandes mídias, onde aprendem que crianças negras são inferiores e inadequadas. "Observar o impacto dos meios de comunicação de massa das crianças negras/de cor é importante, porque ali elas encontram uma pedagogia de raça e racismo muito antes de entrar em qualquer sala de aula. (p.159)".

bell hooks (2021) traz, dessa forma, a autoestima enquanto ferramenta importante para que grupos subordinados atravessem espaços em que políticas de dominação se fazem presentes, “uma autoestima ferida ou frágil torna o psicológico vulnerável, passível de ser

humilhado (p.160)”. Quando a educação como prática da liberdade é afirmada em escolas e faculdades, deve-se mover para além da humilhação, na direção de um lugar de reconhecimento que humaniza. A humilhação desumaniza.

Nesse sentido, para hooks (2013), a educação sempre foi um espaço para alcançar a liberdade, mas para isso é necessário haver a construção de uma pedagogia engajada. A pedagogia engajada é entender que qualquer um pode aprender e é necessário que esse aprendizado também seja acompanhado da participação de vida de cada sujeito. Além disso é uma ação que, segundo a autora, não se desvincula ao afeto:

Quando ensinamos com amor somos mais capacitados para atender às preocupações específicas de cada estudante e, ao mesmo tempo, integrar aquelas que são de toda a comunidade da sala de aula. Quando professores e professoras se dedicam a afirmar o bem-estar emocional de alunos e alunas, fazemos o trabalho com amor (hooks, 2020, p. 210).

Outra educadora que traz uma contribuição essencial à perspectiva educacional é a pedagoga brasileira Nilma Lino Gomes, que se tornou a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal. Nilma pauta em seus trabalhos a relação da educação com a diversidade étnico racial, assim como a importância da diversidade epistemológica na matriz curricular. Para ela, pensar na interseção entre educação, cultura e identidade negra, se tratam de processos plurais e densos, construídos ao decorrer da história, atravessando suas relações culturais e sociais. Esses processos se articulam entre o coletivo e o individual, assim como entre a memória e a história. (GOMES, 2003)

Construindo a narrativa dentro dessa perspectiva interseccional, a autora Guacira Louro (2012) traz reflexões acerca do gênero e sexualidade no contexto escolar e perspectiva de uma Pedagogia crítica. Trazendo uma descrição que essa educadora propõe no contexto educacional, Silva e Cassal (2014) colocam:

Os corpos abjetos, a incerteza de papéis e o atravessamento de fronteiras indica uma série de potências para o trabalho em escolas que Guacira Lopes Louro (2004) vai chamar de pedagogia queer ou, simplesmente, pedagogia das diferenças. E esta professora propõe um modo de pensar a multiplicidade que não seja domesticá-la e transformá-la em conteúdo curricular, por um lado (uma aula que explique e padronize identidades LGBT, por exemplo), nem invisibilizar e/ou excluir qualquer existência que perturbe o funcionamento escolar (ao se proibir um dito menino que afirma seu desejo de usar o uniforme feminino). Uma pedagogia que parta das diferenças, dos corpos, afetos e desejos mobilizados, para um processo de aprendizagem, sem se basear necessariamente naqueles modos de viver (e ensinar) previamente estabelecidos. É um caminhar em que não temos certeza nem garantia dos percursos, o que assusta, mas também é deliciosamente provocante (p. 126)

Segundo Louro (2007), a sexualidade permanece como alvo da vigilância e do controle das sociedades, assim como a perspectiva biológica continua sendo utilizada para estabelecer uma ordem natural, sem considerar a dimensão política e social da sexualidade.

Como a autora pontua, a perspectiva do gênero e da sexualidade é atravessada por diversos fatores sociais e culturais, sendo a família, escola, igreja e outras instituições sendo importantes nesse processo construtivo.

O debate em relação ao gênero e sexualidade possui o desafio de quebrar com as perspectivas binárias (masculino/feminino, heterossexual/homossexual). Antes mesmo do seu ingresso no contexto escolar, é ensinado aos sujeitos o que é permitido ou não de acordo com seus gêneros. Na escola, também há a reprodução dessas categorias, assim como reafirmações de “diferenças” ao não abarcar o que compõem um todo:

As marcas da diferença são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais. Se, hoje, as classificações binárias dos gêneros e da sexualidade não mais dão conta das possibilidades de práticas e de identidades, isso não significa que os sujeitos transitem livremente entre esses territórios, isso não significa que eles e elas sejam igualmente considerados (Louro, 2008, p.22).

Dessa forma, Louro (2010) afirma que a pretensão não é colocar a escola enquanto a responsável por explicar as identidades sociais. Porém, pela afirmação ou silenciamento, “é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (Louro, 2010, p. 30-31). A autora traz o corpo enquanto parte do processo de escolarização e também enquanto marcador da diferença:

O lócus da construção das identidades é o corpo. Ali se inscreve e, conseqüentemente, se pretende ler a identidade dos sujeitos. Marcado pela história, moldado e alterado por distintos discursos e práticas disciplinadoras, o corpo da mulher permanece, ainda hoje, como o alvo mais visível e o mais claro representante da sexualidade. De algum modo, ele carrega toda a ambivalência que, historicamente, lhe foi atribuída: mantém-se “problemático”, escorregadio, fragmentado em representações divergentes ou antagônicas. A mãe e a prostituta, a garota boazinha e a má podem assumir outras designações, mas continuam acenando para uma divisão e um sistema classificatório que toma a sexualidade como referência (Louro, 2000, p. 71).

Há um desafio ao pensar em como estabelecer uma possibilidade dentro do contexto educacional onde se pode haver o diálogo interseccional de todos os marcadores que atravessam o sujeito. Louro (2001) ao trazer as possibilidades de uma mudança através da Teoria Queer<sup>9</sup> aponta para um caminho possível:

---

<sup>9</sup> “A teoria queer permite pensar a ambigüidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (Louro, 2001, p. 550). Além disso, a autora complementa a partir de Silva (2000): “tal como o feminismo, a teoria queer efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. A teoria queer quer nos fazer pensar queer (homossexual, mas também “diferente”) e não straight (heterossexual, mas também “quadrado”): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. (...) O queer se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar queer significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia queer é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa (p.107)”.

Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (p.550).

### **3.3.1 - O Teatro do Oprimido na Educação**

Relacionando o Teatro do Oprimido de Augusto Boal com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, interpreta-se o oprimido como sujeito histórico, produtor de voz e potencialidade. Ao interligar a metodologia do TO à uma prática decolonial na educação, pensa-se em políticas educacionais e culturais, promovendo participação social, desmecanização corporal e a disseminação de diferentes saberes. Como Freire (1991) pontua, a transformação da educação se estabelece em conjunto com a transformação da sociedade, sendo um instrumento de democratização, diálogo e participação.

Dessa forma, “além de sua dimensão estética, contribui para o desenvolvimento da consciência política de seus envolvidos, como processo educativo” (Silva; Costa, 2020, p.2). A metodologia do TO pode operar como uma prática pedagógica interligada a pedagogia engajada, construindo um ambiente educacional crítico por meio do coletivo e nesse processo, consolidando aprendizagens significativas e transformadoras.

A arte pode ser uma ferramenta capaz de potencializar a valorização da memória sócio-histórica, além de ser um caminho para se percorrer como dispositivo psicossocial de escuta. Através dessa metodologia, o indivíduo tem a possibilidade de cindir paradigmas tradicionais impostos pela sociedade e se colocar em diversos lugares possíveis, para ser e estar. A arte tem sido um modo de resistência nos diversos espaços em que ela se apresenta, inclusive nas periferias, possibilitando expressão e reconhecimento no mundo. O Teatro do Oprimido tem sua construção pautada num cenário que a arte é política, podendo atuar como uma ferramenta descolonizadora de práticas inseridas no âmbito da Educação.

Conceição (2020) traz que o objetivo do Teatro do Oprimido (TO) é revelar as formas

---

de exclusão e dominação social interseccionais, trazendo alternativas de ver o mundo e se relacionar. Nas ações do TO, cada um representa seu lugar social, e a partir disso, organiza-se formas de transformação, onde o sujeito se vê em cena e ao mesmo tempo modifica seu lugar. Sendo um dispositivo psicossocial na escola, para que através da experimentação coletiva seja possível visualizar seu lugar no mundo, despertando a capacidade de observarem a si mesmos em uma ação política e crítica, vinculada a um processo emancipatório de debates acerca de opressões interseccionais.

Na escola, o TO possui uma grande potencialidade no que se refere a percepção e transformação do sujeito em seu contexto social, dessa forma se alinha com a perspectiva freiriana, possibilitando ao estudante se visualizar enquanto cidadão ativo. Além disso, o TO contribui para uma prática pedagógica transformadora, atrelando o cotidiano dos alunos ao cotidiano escolar:

Observa-se que tanto a proposta da Pedagogia quanto o Teatro do Oprimido apontam saídas para desalienação do sujeito e mudanças de postura do opressor e propõem o diálogo como o grande aliado para resolução de problemas de opressão. É por meio do diálogo que existe a possibilidade de o oprimido externar suas angústias e de o opressor ouvi-las (Silva; Costa, 2020, p.7)

Segundo Santos (2019), o Teatro do Oprimido se desenvolve em um processo estético pedagógico que através da produção artística busca um fazer político. “Enquanto método, o Teatro do Oprimido é estético, em seu processo de desenvolvimento é pedagógico e, em sua finalidade, é político (p.354)”. É muito mais profundo do que uma simples encenação, há uma linguagem estética que expressa ideias e questionamentos sobre a realidade e dessa forma, também cria espaço para que a plateia possa se expressar e não apenas consumir o que foi dito. “O Teatro nos permite explorar diversos aspectos de uma questão, alguns dos quais, só podem ser percebidos sensorialmente (p.357)”.

Teixeira (2007) marca alguns paralelos entre as teorias de Augusto Boal e Paulo Freire, que marcam a relação e a influência do Teatro do Oprimido, na Pedagogia do Oprimido. Como aponta a autora, Freire e Boal propõe metodologias que associam o ensino às experiências vividas no cotidiano e na política. Além disso, ambos dão ênfase nas condições da prática educativa. Ou seja, educar é conhecer, aprender sobre o mundo, para então transformá-lo, entre outras práxis que se assemelham, as duas metodologias:

demonstram que seu pensamento é também transdisciplinar e transversal. A educação e o teatro são essencialmente umas ciências transversais. Na sociedade do conhecimento de hoje isso é muito mais verdadeiro, já que o "espaço escolar" e o "espaço teatral" são muito maiores do que a escola e o teatro. Freire e Boal insistem na conectividade, na gestão coletiva do conhecimento social (p.122).

Boal e Freire trazem em suas metodologias a importância do diálogo e a cooperação

dos sujeitos, a fim de problematizar, compreender e transformar a realidade social vivida. Dessa forma, os sujeitos têm autonomia em ambas as metodologias, onde falam sobre sua vida, compreendem os passos para o desenvolvimento de uma autonomia e seu lugar de transformação no mundo. Através do Teatro, o espectador visualiza as possibilidades de relatar sua própria vivência e dessa forma desenvolver uma perspectiva crítica de determinada situação. Já Freire traz ao educando a autonomia da construção da palavra, para que dessa forma o sujeito possa intervir na transformação do mundo, dizendo a própria palavra é o início da construção consciente do seu próprio caminho (Teixeira, 2007).

Nesse sentido, Teixeira (2007) traça a utilização de técnicas do TO enquanto uma prática de educação social, reconhecendo os conflitos individuais e coletivos, através do método de problematização e transformação crítica das representações sociais. Convoca a aprendizagem dos grupos através das técnicas e exercícios que se sintonizam com a realidade social:

As técnicas teatrais desenvolvem atividades de educação para a cidadania e participação popular, com discussões públicas que ajudam a sensibilizar as pessoas em torno de temas que são abordados, refletidos e aprendidos coletivamente através do diálogo da linguagem teatral, favorecendo a desinibição e a participação social. O TO mobiliza e prepara os indivíduos para a análise da realidade, possibilitando aos participantes de uma forma democrática e ao mesmo tempo lúdico-pedagógica: atores e plateia, a se envolverem com a dinâmica do teatro, ocorrendo uma aprendizagem de temas complexos, criando um ambiente propício à discussão e debate construtivos sobre opressões sociais e pessoas que afetam a vida cotidiana (p.298).

Além disso, o TO é um recurso para que através do corpo e do coletivo seja possível falar de opressões individuais que atravessam o sujeito dentro do seu contexto de juventude. A coletividade, visualizar a si em cena enquanto um corpo presente e essencial também conduz a nutrir a autoestima. Os corpos escolares, como já dito anteriormente, são enquadrados, engendrados, através dos jogos teatrais de desmecanização de corpos é possível perceber um corpo enquanto potência de vida e transformação, “a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, [...]. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo para poder depois torná-lo mais expressivo” (Boal, 1975, p.131).

## 4. CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

### 4.1 Atravessamentos da Zona Norte do Rio de Janeiro

A cidade do Rio de Janeiro é dividida em diferentes zonas que refletem as características geográficas, socioeconômicas e culturais da cidade, sendo elas: Zona Sul, Zona Oeste, Zona Norte e Centro. A pesquisa aqui inserida foi realizada em um Colégio Estadual localizado na Zona Norte, no bairro de Bonsucesso.

Com a elitização e investimento na Zona Sul e parte da Zona Oeste do Rio de Janeiro, houve um processo de desprezar a Zona Norte. Através da reforma higienista de Pereira Passos, trazendo para o território de forma violenta a distinção de áreas ricas e pobres, as classes baixas que viviam no Centro e Zona Sul foram expulsas de suas residências. Além disso, a população buscava locais baratos para moradia, “com essa política de Passos, houve a consolidação de uma dicotomia entre o centro histórico/zona sul x zona norte/ oeste, entre “cidade e subúrbio” no sentido que conhecemos ainda hoje (ABREU, 2006, apud SANTOS, 2012, p. 36)”.

Um exemplo dessa política de remoção de favelas ocorreu na Zona Sul da cidade, no caso da população da Praia do Pinto, uma favela que era localizada no Leblon e foi incendiada deixando mais de 5 mil moradores desabrigados. Muitos deles foram realocados em territórios localizados na Zona Norte, já que as favelas eram consideradas uma “sujeira” para a elite moradora do bairro. As autoridades governamentais e elites dominantes fizeram parte desse processo de “renovação urbana”, ampliando e adornando a Zona Sul do Rio de Janeiro. Enquanto isso, a infraestrutura, iluminação e investimento eram esquecidos para aqueles que residiam na Zona Norte (Belo, 2023).

A Zona Norte do município do Rio de Janeiro é uma área composta pelo Maciço da Tijuca, ao sul pela Baixada Fluminense e a oeste pela Baía de Guanabara. É a terceira maior área do município do Rio de Janeiro, compreendendo o total de 2.399.159 habitantes (37,96% da população da cidade, sendo a região mais populosa), distribuídos em 79 bairros. A sua população é, em sua maioria, de classe média e baixa, tendo em sua composição 3 bairros que possuem as rendas médias mais baixas de todo o município do Rio de Janeiro: Jacarezinho, Complexo do Alemão e Complexo da Maré (SANTOS, 2012).

O bairro de Bonsucesso faz divisa com Ramos, Complexo do Alemão, Higienópolis, Manguinhos e Complexo da Maré. Conforme o Censo de 2010, possui aproximadamente 18.711 habitantes. No que se refere a escolas, possuem 8, entre elas o Colégio Estadual Olga

Benário Prestes. Os estudantes participantes da pesquisa eram moradores do Complexo do Alemão, Complexo da Maré, Inhaúma, Ramos e Bonsucesso.

#### 4.2 - Sobre o Colégio Estadual Olga Benário

O Colégio Estadual Olga Benário Prestes localiza-se na Rua Joana Fontoura, número 20, em Bonsucesso, na Zona Norte do Rio de Janeiro. O Colégio tem atualmente 2645 estudantes matriculados no Ensino Médio. O Colégio foi estruturado para atender a população do Complexo do Alemão e adjacências, tendo sua localidade entre o Alemão e a Comunidade da Maré. Dessa forma, muitos estudantes são residentes nessas localidades, assim como de Olaria, Ramos, Bonsucesso.



**Figura 7:** Mapa da localização do CE Olga Benário prestes

**Fonte:** Mapa retirado do Google Maps, acessado no link: <https://www.google.com/maps/place/CE+Olga+Benario+Prestes/@-22.8582191,-43.2687698,14.82z/data=!4m16!1m9!3m8!1s0x997d5163dabd93:0x650311bd53bcb350!2sCE+Olga+Benario+Prestes!8m2!3d-22.8611967!4d-43.2584538!9m1!1b1!16s%2Fg%2F1th7p35y!3m5!1s0x997d5163dabd93:0x650311bd53bcb350!8m2!3d-22.8611967!4d-43.2584538!16s%2Fg%2F1th7p35y>

Segundo Santana (2018), a inauguração da escola ocorreu no dia 03 de fevereiro de 2014 e remanejou alunos e funcionários do antigo pólo que era localizado na rua Uranos e, também, na comunidade escolar do Colégio Estadual Lélia González, extinto em dezembro de 2013. O Colégio Estadual Olga Benário Prestes é uma escola pública, tendo como entidade mantenedora o governo do Estado do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria de Estado.



A escola possui 74 turmas distribuídas em três turnos: manhã, tarde e noite, atendendo também a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) para alunos maiores de 18 anos e possui vínculo com 159 docentes (INEP, 2023).

O Colégio possui uma boa infraestrutura, com vinte e sete (27) salas distribuídas em três (3) andares. Também possui piscina coberta, quadra poliesportiva, biblioteca, auditório, sala de projeção multimídia e, atualmente, uma sala *maker* para desenvolvimento de projetos de robótica e multimeios. Além disso, o colégio possui acessibilidade, tendo rampas e elevadores para pessoas com mobilidade reduzida e deficiências dentro da escola.



**Figura 8:** Entrada do Colégio Estadual Olga Benário Prestes.

**Fonte:** Disponível em: <http://www.spinsengenharia.com.br/portfolio/colégio-estadual-olga-benario/>

## 5. METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa-intervenção, do tipo exploratória, de abordagem qualitativa, utilizando como método o Teatro do Oprimido. Segundo Aguiar e Rocha (2003), a pesquisa-intervenção visa a experiência da ação proposta, não a mudança imediata, tendo como pressuposto que a mudança é consequência da produção das relações seja entre teoria e prática, ou entre sujeito e objeto. A pesquisa-intervenção consiste em uma transformação coletiva, sendo uma produção não do pesquisador, mas do grupo envolvido.

Dentro do contexto das pesquisas participativas a pesquisa-intervenção parte do pressuposto que a produção do conhecimento ocorre durante a própria ação em conjunto ao coletivo. Busca, dessa forma, questionar as relações de poder dentro das dinâmicas de pesquisa, rompendo com uma suposta neutralidade do pesquisador, entendendo as correlações que se constroem no processo. Nesse sentido, envolve os saberes de todos os participantes enquanto os principais produtores de conhecimento (Chasso e Silva, 2018).

Os procedimentos utilizados para coletar/produzir dados foram: diário de campo, gravação, fotos e vídeos. Foram realizadas oficinas utilizando a metodologia do TO e a partir delas, debatemos sobre temáticas que perpassam o cotidiano. O Teatro do Oprimido é um meio de buscar alternativas para a transformação do real, por meio do diálogo e participação social. No Teatro do Oprimido, é necessário a escuta, dessa forma, não foi colocado um tema específico a ser trabalhado, vindo da demanda dos participantes temas que atravessam suas vivências. A partir desses temas, foi possível discutir e em coletivo desenvolver buscas de estratégias de transformação. Ao término de cada oficina realizou-se uma roda de conversa com o objetivo de compartilhar os atravessamentos dos participantes.

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Olga Benário Prestes, onde a escolha por esta unidade escolar se deu pelo vínculo que a orientadora da pesquisa possui com a escola através do projeto de extensão Juventude(s): intervenções urbanas de arte-cultura no território (Takeiti; Gonçalves, 2021) desenvolvido desde 2015, o que facilitou a nossa entrada. Também houve auxílio da psicóloga e pesquisadora Sabrina Vilhena que foi assistente de pesquisa, participando dos encontros e auxiliando na coleta de dados.

No que se refere à inserção dos participantes, todos fizeram a inscrição nas oficinas a partir da divulgação de um formulário feito no *Google Forms*, onde se inscreveram 25 participantes. Segundo Santos (2016), “qualquer iniciativa com o Teatro do Oprimido nas escolas para ser adequada, precisa garantir que a participação seja voluntária e que o projeto

não vise a adaptação de estudantes ao status quo pedagógico da instituição (p.477)”. Dessa forma, todos se inscreveram pelo desejo de participar.

A análise dos dados levou em conta a experiência como lugar central no desenvolvimento da pesquisa. Segundo Renault e Ramos (2019) a análise de dados da pesquisa-intervenção é atravessada pelo engajamento da pesquisa e participação dos envolvidos. Sendo assim, o processo de coleta/produção e análise são concomitantes já que se dão a partir da experiência. Através dos dados obtidos, foi realizada uma análise de conteúdo (Bardin, 1977) onde verificou-se dados obtidos no diário de campo da pesquisadora e assistente de pesquisa, e principalmente da transcrição das oficinas, foi realizada uma leitura flutuante a fim de localizar os enunciados presentes no texto. Através desses enunciados, foi pensado em unidades de significação para trazer assim uma categoria analítica.

A análise de dados foi estabelecida a partir da análise de conteúdo dos dados obtidos pelo diário de campo, gravações das oficinas, fotos, vídeos e textos produzidos pelos participantes. O percurso de análise dos dados se deu a partir de uma leitura flutuante de todo o material obtido nos encontros, através da leitura foram selecionados enunciados e a partir dos enunciados, juntou-se em três unidades de significação: US1 - Violência; US2 - Saúde Mental e US3- Instituição. A partir dessas unidades, a nomeação da categoria de análise parte de uma analogia a partir de um texto de um participante: “O som do silêncio chega aos meus ouvidos, sinto algo me oprimindo”.

Além disso, também foi realizada uma leitura flutuante do PPP, a fim de enunciar de que forma estavam inclusos os debates acerca de opressões interseccionais, como raça, sexualidade, gênero. Relacionando os resultados obtidos das experiências com o PPP da escola participante, foi possível observar que ainda existem lacunas acerca de certos assuntos, porém, existe uma abertura para construção de canais onde os alunos se sintam seguros de compartilhar, a escola viabiliza parceria com instituições para que os alunos tenham acesso a diversas atividades extracurriculares que abordam temáticas múltiplas.

Este estudo está de acordo com os aspectos éticos das Resoluções 466/12 e 510/16. Os prováveis riscos envolvidos na participação deste estudo podem ser: exposição dos participantes a questionamentos que possam gerar incômodo e sentimentos desconfortantes. Para minimizar esses riscos, será informado aos participantes que podem interromper a participação nas oficinas a qualquer momento. Os critérios de inclusão utilizados para a participação da pesquisa são: ser estudante do ensino médio da rede pública de ensino, regularmente matriculado. Ter entre 15 a 18 anos, ambos os sexos, do turno diurno, podendo apresentar algum tipo de deficiência. O critério de exclusão foi: jovens egressos da escola.

Essa pesquisa foi submetida e aprovada ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ (CEP-CFCH), foram entregues aos pais dos alunos e aos alunos participantes um termo de autorização para a participação da pesquisa, assim como, o uso do material para sua publicação. Os dados ficarão de posse do pesquisador por 5 anos e após este período serão incinerados. Além disso, está assegurado o anonimato e proteção aos participantes, disponibilizando o contato da pesquisadora.

### **1a. Etapa: Dos primeiros contatos com a escola, com o grêmio estudantil e da divulgação das oficinas:**

Os primeiros contatos com a escola aconteceram enquanto extensionista via projeto Juventude(s), buscando conhecer os alunos e suas perspectivas através das intervenções já realizadas ali. Além disso, foi feito o contato com a diretora para apresentar a proposta das oficinas do Teatro do Oprimido, o roteiro, Registros de Assentimentos Livre e Esclarecido (RALE) e o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) e configurar os pactos possíveis para que os alunos possam frequentar a escola no contraturno, como disponibilizar alimentação. No intuito da proposta chegar ao máximo de alunos, o grêmio estudantil foi acionado para conseguir fazer também essa parceria com estudantes que possuem uma construção ativa na escola.

A divulgação das oficinas se deu a partir de cartazes colados na escola em pontos estratégicos onde os alunos passam no cotidiano escolar, assim como nas redes sociais do grêmio e na rede social oficial da escola. Todas as divulgações direcionam ao link do questionário para a inscrição dos participantes interessados e com uma votação do melhor horário para a participação, sendo disponibilizados 3 turnos diferentes. O grêmio auxiliou na divulgação compartilhando nas redes sociais e nos grupos de WhatsApp, além do Instagram oficial da escola que é administrado pela diretora. A segunda etapa consistiu então na divulgação das oficinas a partir de cartazes e formulário no *Google Forms* e a apresentação da proposta para os alunos, assim como a criação de vínculos entre eles.

### **2a. Etapa: As oficinas teatrais do Teatro do Oprimido:**

As oficinas foram baseadas em um guia dinâmico construído pela pesquisadora com jogos teatrais do TO e construção de cenas. Aconteceram aproximadamente 8 encontros com duração entre 1 hora e 1 hora e 30 minutos. O Teatro do Oprimido possui algumas categorias que compõem o objetivo de trabalhar o corpo de forma ampla, sendo essas:

- Introdução - exercícios simples e rápidos para aquecer a plateia antes de uma apresentação de Teatro-Fórum ou na abertura de oficinas;
- 1ª categoria: Sentir tudo o que se toca: jogos que estimulam o toque e a desmecanização muscular e postural;
- 2ª categoria: Escutar tudo o que se ouve: trabalham a sonoridade e o ritmo corporal;
- 3ª categoria: Estímulo aos vários sentidos: exercícios realizados de olhos fechados e assim sendo, estimulam os demais sentidos;
- 4ª categoria: Ver tudo o que se olha: desenvolvem a capacidade de observação. As técnicas utilizadas nas oficinas foram baseadas a partir do livro “Jogos para atores e não-atores” de Boal (2014).

Os Jogos do Teatro do Oprimido foram reconstruídos a partir de brincadeiras e jogos teatrais já existentes com o intuito de desmecanização do corpo e promoção do diálogo. A desmecanização do corpo dentro da metodologia é o processo de transgressão com os padrões automáticos dos movimentos corporais. Desse modo, é uma forma explorar a expressão das experiências cotidianas de uma forma autêntica, rompendo com as convenções tradicionais, dando lugar a movimentos e expressões faciais que refletem as suas próprias experiências e emoções. Ao iniciar as oficinas não foi traçado um plano específico de temática, sendo assim, o objetivo era que os temas surgissem a partir da vivência do cotidiano e daquilo que atravessava o corpo dos participantes. Após os jogos, abria-se um espaço para a construção de cenas a partir das imagens corporais e em seguida uma roda de conversa para dialogar sobre os atravessamentos do cotidiano.

### **3a. Etapa: Das experiências com o TO na escola e pistas para uma educação decolonial**

A análise de dados foi desenvolvida de modo não cronológico sendo dividida a partir das 4 categorias de sentidos do T.O: 1ª categoria: Sentir tudo o que se toca; 2ª categoria: Escutar tudo o que se ouve; 3ª categoria: Estímulo aos vários sentidos; 4ª categoria: Ver tudo o que se olha. Desse modo a análise também se constrói a partir da metodologia do T.O, de modo dinâmico, em uma tentativa de desmecanizar também o que seria uma análise de dados. Foram utilizados o diário de campo com o registro dos encontros, o diário de campo da assistente de pesquisa, fotografias, vídeos, gravações e criações artísticas dos participantes. A partir dos encontros, experiências e relatos, pretendeu-se analisar os atravessamentos do cotidiano escolar na vivência dos alunos, assim como as lacunas que a educação hegemônica desenvolve na vida dos mesmos. Além disso, os dados da pesquisa serão analisados à luz do

Projeto Político Pedagógico obtidos para se verificar como os temas gênero, sexualidade, raça, classe são incorporados na perspectiva de uma educação decolonial.

**4a. Etapa: Dos documentos que apontam para uma educação decolonial:**

Foi realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar para identificar se e como a educação decolonial aparece no projeto. Nesta etapa foi realizada uma busca, através do PPP do que se refere a uma perspectiva contra-hegemônica dentro da educação, além disso, foi realizada uma análise do PPP baseada nos resultados obtidos nas oficinas com os jovens, trazendo a relação do cotidiano escolar e das diretrizes ali escritas com os relatos de vivência. Analisando de que forma é feito o debate e difusão de temáticas relacionadas a: gênero, sexualidade, raça, classe.

## 6. CAMINHOS DA PESQUISA - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Enquanto não tinha a aprovação do projeto pelo CEP, semanalmente, estive presente na escola enquanto extensionista do projeto Juventudes para maior construção de vínculo com o território escolar, no horário do intervalo, às 10 horas da manhã e permanecia até aproximadamente às 13 horas. Essas visitas tinham como objetivo visualizar o funcionamento da escola, a partir da observação participante, assim como conversar com alguns estudantes sobre suas experiências escolares. Conversei com três grupos de estudantes diferentes, perguntando a eles qual a imagem que eles tinham do espaço escolar e o que eles mudariam dentro desse espaço. Dentro das respostas, foi possível observar um encontro similar de percepções e vivências dentro do ambiente.

Escutar os alunos e conversar sobre o espaço escolar foi importante para entender um pouco mais suas demandas dentro daquele ambiente cotidiano, assim como também apresentar para eles o projeto proposto. Alguns alunos apontaram a escola como um espaço “entediante” e foi possível observar nas respostas algo em comum que é a escola como esse espaço da “obrigação” e desinteresse. Outros ainda associaram a escola como um presídio, onde os alunos são obrigados a ficarem e não têm o direito de sair mesmo se não tiverem mais aulas acontecendo. Uma aluna apontou a questão da Reforma do Ensino Médio e como sentia que essa nova metodologia poderia prejudicá-los futuramente no momento das provas do vestibular. A escola também foi colocada como esse espaço de ficar longe de casa e dos conflitos familiares. Além disso, os jovens pontuaram a escola como um espaço onde as escolhas deles não são levadas em conta, assim como a metodologia dos professores, onde muitos utilizam métodos gerais para todos os alunos, sendo que cada um aprende de uma forma e num tempo divergente.

Além disso, durante esse tempo levei para escola cartazes para a divulgação das oficinas, e durante a colagem dos cartazes foi interessante observar os olhares de curiosidade em relação a mim enquanto uma pessoa diferente do cotidiano daquele espaço. Dessa forma, foi possível conversar com alguns alunos sobre a proposta. Nos cartazes coloquei um QRCode sendo possível os alunos scanarem através do celular e preencherem o formulário para a participação:



**Figura 9:** Cartazes para divulgação das oficinas  
**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023.

Os cartazes foram colocados em locais estratégicos de passagem dos alunos: perto da cantina, próximo a quadra, nos corredores das salas de aula, no pátio da escola, perto dos sanitários e bebedouros. Muitos inscritos chegaram ao formulário através do compartilhamento nas redes sociais. No formulário tinham as seguintes perguntas: Nome; Qual ano você está?; Qual sua idade?; Você já fez teatro?; Em qual turno você estuda?; Qual sua turma?; Qual o melhor horário e dia para você participar? A escola disponibilizará alimentação para a permanência na oficina; WhatsApp para contato. Houve uma preferência para decidir o horário e o dia junto com os alunos, já que a ideia da proposta é uma construção conjunta, colaborativa e compartilhada.

O horário e o dia mais votado foi a Terça-feira de 13:30 - 15:30, dessa forma criei um grupo no WhatsApp para informações e maior diálogo com os participantes e possíveis dúvidas.

As oficinas deram então início!



## 6.1 Início das oficinas: Conhecendo e reconhecendo os jovens

*Aceitar as diferenças parece mais fácil do que se pensa  
 quando o que todo mundo pensa parece ser igual  
 Mas há sempre uma dor que me lembra  
 que toda vez que essa dor aumenta  
 dentro de mim tem uma parte que já não me cabe, mas tenta  
 porque a ausência de um "quase", nenhum "e se" sustenta.  
 E não me convença que tudo é fase  
 já que não te arde na pele  
 porque não existe nenhum merthiolate  
 que cure as feridas que a alma não esquece.  
 Eu não nasci no corpo errado, mas num corpo diferente  
 doente é a sua mente sem reparo  
 que precisa de um reparo  
 pra entender que desse lado  
 alguém morre assassinado  
 por alguém que não me sente.  
 (Vitorian)*

O que mais me brilha os olhos em uma ideia, ou como chamamos aqui, como pesquisa, é o experienciar. Para além do caráter epistemológico-institucional, que também possui o seu lugar de importância, a experiência é o conhecimento através da vida. É o que Boal e Freire dizem sobre o ensinar e aprender, que vem a partir da relação coletiva, através da troca e do diálogo. E talvez seja a parte sobre aquilo que é do experienciar que é mais difícil de escrever, a experiência nem sempre cabe na palavra, no texto, é aquilo que envolve os sentidos. O Teatro do Oprimido se utiliza em sua metodologia de algumas categorias no processo de construção de coletivo e tal qual o método, irei relatar os encontros vivenciados a partir desse dispositivo que busca englobar a emancipação de si e do corpo. A minha expectativa com o primeiro encontro da oficina iniciou no dia anterior, um frio na barriga, um receio e muitas inseguranças perpassando meu corpo.

Nossas oficinas se iniciaram em meio a um contexto de atentados escolares pelo Brasil, segundo estudos do GEPPEM (Grupo de estudos e pesquisas em educação moral), 2023 foi o ano com maior número de atentados escolares. Iniciamos em Abril de 2023, além disso, durante as oficinas muitos atravessamentos fizeram parte do campo, como quando havia operações policiais e os alunos não conseguiam sair de casa, assim como também o contexto de greve onde tivemos que romper as oficinas no final de Maio e retornar após a finalização da greve, em Agosto. Fiz os acordos com a diretora para um espaço para a realização dos encontros que aconteceram às terças-feiras de 13:30 às 15:30, ela reservou o espaço do

auditório. Nós iniciamos no espaço do auditório, porém como ocorreram algumas intercorrências com relação a reserva do mesmo, optamos por realizar na sala de coreano.

A sala de coreano se localiza dentro da biblioteca da escola e de certa forma trouxe uma maior proximidade e um maior conforto para os diálogos que eram construídos. Dessa forma, foram realizados aproximadamente 10 encontros que finalizaram em Setembro de 2023. Os encontros tinham uma rotatividade de participantes, onde muitas vezes alguns faltavam e outros iam, dessa forma, para guiar nossas temáticas construímos juntos um cartaz com escrita de palavras que atravessam o cotidiano dos participantes, para o fim de orientar na construção da cena final.



**Figura 10:** Cartaz produzido pelos alunos com palavras que atravessam seu cotidiano  
**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023

Trazendo o campo para o contexto da escrita, irei traçar o relato dos dados a partir da própria metodologia do T.O, dividido em quatro partes: Parte 1: desmecanização do corpo, Parte 2: escutar o que se ouve, Parte 3: ativar os vários sentidos e Parte 4: ver o que se olha. Os jogos tem a perspectiva de trabalhar com esses aspectos que atravessam o corpo, desse modo, as experiências serão descritas a partir dessa analogia, não colocando uma ordem específica dos fatos cronologicamente.

### 6.1.1 PARTE 1: DESMECANIZAÇÃO DO CORPO

*Minha mente é um tanto diferente das outras pessoas,  
 os sons são diferentes,  
 as texturas são diferentes,  
 as palavras são diferentes.  
 O que é ser diferente?  
 Minha mente é uma utopia sem rumo,  
 cores e vibrações que não tem sentido,  
 pensamentos peculiares sobre o mundo,  
 pessoas que não existem.  
 Eu sou diferente?  
 Minha mente segue essa ideia,  
 um tempo depois vira um preto e branco,  
 um vazio eminente, uma dor e solidão.  
 Até que tudo se mistura em uma grande confusão sem significado.  
 Talvez eu seja diferente e agora eu penso:  
 Ninguém entende a minha mente.  
 (Ib)*

Estar novamente no ambiente escolar mas com outro corpo e outro contexto geracional foi uma experiência muito nova pra mim. Os funcionários, professores e coordenação tinham um tratamento muito hostil por eu aparentar como uma aluna, quando eu dizia que era da universidade se transformava de algum modo. Existe uma descridibilidade dada ao aluno na escola, um lugar onde há um limite da sua participação ativa.

No início de toda oficina fazemos o trabalho de desmecanização do corpo, todos exercícios corporais sempre fazem vazar risadas e questionamentos sobre a coordenação motora. As oficinas sempre se iniciavam com o trabalho de corpo, como já pontuado, o corpo escolar muitas vezes é atravessado por uma lógica de disciplinarização. Dessa forma, os exercícios visavam a desmecanização corporal, assim como um dispositivo de vínculo que ressoavam risadas, sensações e olhares sobre os próprios corpos. “Teatro é muito estranho (estudante L.)” uma das participantes comentou rindo enquanto andávamos pela sala, e eu perguntei “Mas por que você acha estranho?” e ela respondeu “Ah, tem umas coisas com o corpo (L.)”. É interessante pensar no lugar do corpo nesse ambiente e como é também através desse processo que foi se tornando possível a nomeação do corpo em sociedade que cada discente faz parte. Perceber as singularidades do cotidiano é também perceber o próprio corpo e onde o mesmo se situa.

Thalia: Não percam o olhar, para as pessoas. E agora quero que vocês falem o que estão vendo, o que estão sentindo podem falar palavras aleatórias

M: Cheiro de creme

A: Sou eu (risadas)

J: Tem alguma coisa nova aqui dentro

Thalia: Tipo o que?

J: Acho que são as caixas



**Figura 11:** Oficina de Teatro do Oprimido (Jogo do espelho).

**Fonte:** Arquivo Pessoal, 2023

“Acho que a gente acaba sendo pressionado a fazer movimentos que em sua consciência você não faria, tipo dançar na frente da pessoa. Isso traz um pouco de vergonha, mas também liberdade (V.)”

Dentro dos aspectos que atravessam o corpo foi possível escutar vivências interseccionais que convocam um olhar sensível à saúde mental dos jovens na escola. Ao pensar sobre o espaço em que transitam no cotidiano escolar, um estudante trouxe que muitas vezes sente falta de um espaço como esse, ou espaço que possam ter mais diálogos, já que muitas vezes, como colocavam os alunos “os professores não respeitam e não entendem o fato de ser uma pessoa diferente, não respeitam o pronome e se colocam enquanto detentores da razão (I.)”. E grande parte dos diálogos envolviam a necessidade de um espaço seguro onde seria possível dialogar e construir em coletivo. Desse modo, trazíamos o debate do que é visto e colocado como diferente dentro do contexto escolar e como eles se sentiam de ser colocados nesse viés:

(...) mas eu acho que isso que a Thalia falou é importante, como é que são trabalhadas essas diferenças aqui na escola? porque todo mundo é diferente, né? tem idades diferentes, gêneros diferentes, pessoas diferentes... e isso foi algo que apareceu muito dentro de todas essas palavras que vocês colocaram, tudo isso entra na diferença, as pessoas, então como que vocês conseguiriam trabalhar esse tema, tudo isso que apareceu, numa cena, pra mostrar... o que vocês gostariam de mostrar, sobre as diferenças? (Sabrina)



**Figura 12:** Oficina do Teatro do Oprimido (Andando pelo espaço).

**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023

Os exercícios traziam uma abertura para dialogar e acolher os atravessamentos que envolvem o corpo. É importante pontuar que os participantes além de ter o compromisso escolar, tinham outras demandas para lidar para além da escola: trabalho, tarefas específicas de casa, desse modo, muitas vezes era citada a sobrecarga que existe no cotidiano como um todo. É importante evidenciar que muitas vezes essas experiências atravessam a experiência escolar de uma classe social específica, se tratando de uma escola pública localizada em um espaço periferizado, os alunos não são apenas alunos, mas se desdobram para lidar com outras demandas que envolvem sua vida.

“O meu, cansaço mental, é porque tipo, eu não digo nem cansaço físico, sabe? é mais mental mesmo, porque, tipo assim, é muita coisa pra mim, oh, eu vou pra academia, eu tenho um monte de matéria pra estudar, pra decorar, tenho minhas irmãs pra deixar na escola, aí venho pra escola, aí tenho que fazer depois coisa pra vender... isso quando não tem encomenda, tipo, salgado, eu tenho que lidar com isso tudo sozinha e fazer tudo muito correndo, aí enquanto tipo, se é salgado de forno eu tenho que prestar atenção no salgado, prestar atenção nas minhas irmãs e tentar decorar a matéria, entendeu? então eu fico muito cansada mentalmente, sobrecarregada. As vezes eu até choro, as vezes eu tô muito cansada, realmente, fisicamente e mentalmente, eu choro muito (A.)”



**Figura 13:** Oficina de Teatro do Oprimido (Alongamento).

**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023

As oficinas possibilitaram aos participantes trazer à discussão as várias formas de pensar o seu corpo no mundo. Grande parte dos participantes traziam à cena questões que atravessavam a sexualidade e identidade de gênero e dentro desses debates o corpo aparecia muito em cena. Os jogos possibilitaram que os alunos trouxessem debates sobre a questão da diversidade sexual e de gênero e a pressão estética que atravessa esses corpos, as relações familiares e sociais que fazem parte do seu cotidiano e o contexto escolar. Assim como foi possível eles partilharem textos e produções que construíram a partir da vivência.

Cara, eu tava na internet, porque lá é tipo minha segunda casa, onde eu passo maior parte do tempo e eu vi sobre trans, pesquisar, pra me entender melhor e eu fui ver os comentários e fiquei muito mal, porque tinham algumas coisas dizendo “ah você precisa usar tal roupa” “você precisa deixar o cabelo de tal forma” “você precisa fazer cirurgia”. Aí eu cheguei no meu guarda roupa, que só tem roupa feminina porque é minha mãe que compra pra mim e fiquei “caralho, que merda”, eu fiquei triste... também tenho depressão e ansiedade. É uma pressão que outras pessoas colocam, que nem é você, sabe? Que vem de outras pessoas. Isso me faz questionar “será que sou trans mesmo? porque eu só uso roupas femininas.” Isso me deixa muito perdido. E eu tava até conversando com uma colega que eu não tenho certeza e logo que falei me arrependi. Porque as pessoas colocam na sua cabeça tanta regra... Uma cirurgia para tirar os seios é muito cara. Como meus pais não me aceitam, eu nem teria ninguém pra cuidar de mim no pós-operatório, e aí como faz? E tem muitas coisas além disso (E.)

Uma das cenas construídas após os exercícios corporais abordou uma temática complexa, se tratava de um casal de meninas que namoravam, mas uma delas tinha vergonha de assumir esse relacionamento para as pessoas por ainda não ter exposto sua sexualidade externamente. Uma situação de violência para ambas participantes que compartilharam que vivenciaram aquela situação. Após a cena dialogamos sobre as possibilidades de pensar estratégias para o conflito, uma das participantes se abriu dizendo que isso já aconteceu com

ela. Desse modo, visualiza-se a vida em cena, onde elas construíram algo a partir da sua própria vivência enquanto mulheres que se relacionam com mulheres e as reverberações disso na sociedade.

Nossos encontros eram atravessados por uma certa instabilidade de presença, na intenção de dividirmos um certo fluxo de experiências e diálogos, o cartaz com palavras que atravessam o cotidiano serviram de base para a construção de ideias de cena. Além disso, dei a todos os participantes um caderno para que eles pudessem construir seu próprio diário de campo, elaborando a experiência das oficinas, ideias e reflexões que pudessem surgir a partir das trocas.



**Figura 14:** Elaboração do cartaz sobre cotidiano.

**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023.

### 6.1.2 PARTE 2: ESCUTAR O QUE SE OUVI

*acho que perdi minha ambição  
 minha força de vontade  
 não sei mais onde estou  
 parei bem na metade  
 eu anseio tanto ser celebrada  
 mas odeio lutar por isso  
 odeio o esforço  
 sinto que dei meu melhor  
 mas às vezes só isso não basta  
 corro pros lados  
 me perdi de novo  
 não sei quem sou  
 ou o que quero  
 pra onde vou agora?  
 já nem sei mais*

*perdi meu caminho... até que eu me encontro de novo.  
(Ib, LOST)*

Algo essencial no trabalho de corpo em grupo é a escuta, ela auxilia no fortalecimento de vínculo, além de fazer com que o ambiente se torne mais seguro para o compartilhamento de experiências. Dessa forma, como já descrito, após os exercícios nós sempre fazíamos uma roda de conversa onde tornava possível compartilhar as experiências vivenciadas no cotidiano individual e coletivo, e dessa forma, construir cenas ou ideias de transformação do real.



**Figura 15:** Oficina de Teatro do Oprimido (Roda de conversa)  
**Fonte:** Arquivo Pessoal, 2023

J: O teatro para mim é uma liberdade que você tem de representar as coisas que você sente. Assim, você começa a fazer as cenas e você começa a fazer um personagem que tem dentro de você e que você não sabia. É... tipo assim, demonstrar um pouco da raiva, um pouco da alegria, da tristeza, um pouco de tudo.

Thalia: E para além disso, como você sentiu o espaço que tinha pra gente conversar depois?

J: Eu me senti um pouco... um pouco não. Eu me senti livre falando sobre isso, eu não tenho muito com quem falar das coisas que eu passo. Por exemplo, se eu for falar isso para os meus pais eles vão me discriminar e falar um monte de coisa, mas aqui nas oficinas, eu consigo me expressar livremente... sobre o que eu sinto, o que eu sou, o que passa na minha cabeça. Ouvir as pessoas falando também, é bom! Eu gosto bastante de falar sobre o cotidiano.

Thalia: E acaba que as pessoas tinham coisas semelhantes entre si, né?

J: Sim, tipo, a maioria das pessoas que estavam participando passavam pelos mesmos problemas que eu passo. Por exemplo, LGBTfobia, eu sou “encubado”, não falo para minha família porque eles são muito opressores com essa parte. Se for isso, você vai ser castigado, você está precisando de uma cura religiosa. E eu passo por isso todos os dias, como eles também estão passando. A transexualidade, e não ser aceito pela família. Sobre a identidade que você tem e outras pessoas não aceitam... é isso.



Em muitas das oficinas surgiam debates densos e sensíveis, principalmente relacionados à sexualidade e gênero. Em um desses encontros uma aluna trouxe que existe muito forte a opressão em relação à sexualidade, pelo fato de ser lésbica, mas também pelo fato de ser mulher. Ela relatou uma situação de assédio na escola que nunca houve punição, já que existe um medo grande do que pode ocorrer fora dali. Os relatos continuaram nesse caminho, onde outras meninas foram relatando situações de assédio e abuso sexual que sofreram e que ainda hoje isso perpassa elas “eu estava em casa e o filho do meu padrasto tirou uma foto minha com o p\*\* dele pra fora, como se a gente tivesse tendo algo. Isso foi muito traumático pra mim, hoje em dia é mais fácil de falar porque eu fiz terapia e consegui desenvolver isso melhor (L.)”. O diálogo ocorria com acolhimento e compartilhamento de outras experiências semelhantes. Como se tratavam de assuntos muito sensíveis, eu e Sabrina sempre nos prontificamos a escutar o que poderia despertar as rodas. A partir dos debates que ocorriam, nós pensávamos na construção de estratégias e ações concretas na escola para trabalhar as opressões relatadas.

Tudo acontecia de uma forma muito fluida, onde quem guiava o caminho da conversa eram os próprios alunos. Como já pontuado anteriormente, grande parte dos alunos eram atravessados pela questão da sua sexualidade e identidade de gênero. Isso aparecia nos jogos e exercícios, como também nas rodas de conversa. Em uma das oficinas grande parte dos alunos que estavam presentes eram jovens trans, que se sentiram confortáveis de compartilhar pensamentos e dialogar sobre suas vivências ao pensar na cena a ser construída, ou até mesmo, por estar com pessoas que também experienciaram situações semelhantes. Algo que foi relatado como aspecto positivo “eu sei que na última vez que a gente conversou apareceu muito a questão de ser trans, eu gostei que tinha muita gente conversando sobre isso, entendendo sobre. Eu gostei porque geralmente quando eu to em um debate ou conversando sobre esse assunto, nunca é com alguém que é trans ou tem uma convivência com pessoas trans que sofrem esses problemas (I.)”.

**V:** Eu acho que as pessoas se prendem muito a algo. Elas têm medo... Muitas das vezes a gente se limita de fazer algo por medo do que as pessoas vão achar ou o que estão pensando de mim, sendo que a opinião do outro, ela não importa na sua maioria. É o que você é, e às vezes o outro é o mesmo que você ou sente as mesmas coisas, porém não tem coragem de falar pelo próprio pensamento de achar que se eu for da verdadeira forma que eu sou vão me julgar. Mas às vezes nem é. As vezes é a abertura, a explicação, a informação, eu acho que tá faltando isso, da abertura de ideias. Fazer com que o ambiente se torne mais aberto.

**E:** E isso confunde nossa cabeça de achar que a gente é uma coisa que a gente não é. Eu mesmo, na época do fundamental teve essa questão de eu achar que eu era cis, sendo que não, eu nunca me identifiquei dessa forma sempre achei estranho e eu achava estranho... e outra coisa que eu acho muito inaceitável é o racismo, na minha

cabeça não entra, sabe? porque eu cresci com pessoas assim, cresci com pessoas negras.. ai pq? não tem lógica sabe. e também a questão de gênero, se você não gosta do que a pessoa tá fazendo, só respeita, sabe? Uma coisa que eu vejo muito com pessoas trans, que são até assassinadas por causa disso, é que é muito pelo que cara, as pessoas fazem isso por um ideal, uma coisa que elas criaram, isso é um tabu que precisa ser quebrado ainda. E que felizmente está sendo quebrado aos poucos, mas o que eu estou percebendo, com algumas coisas e alguns países até, não tá! é mais por aqui, por ser um país mais aceito. mas eu acho que se você não aceita uma pessoa como ela é, é muito por uma questão interna, porque você é uma coisa, mas você diz pra você que não, porque a sociedade põe na sua cabeça que você precisa ser aquilo ali pra ser aceito. entendeu? e a pessoa quer se prender, porque aquilo ela acha que é ela. você tá dentro de uma bolha, você é você, quem construiu essa bolha foi a sociedade e você não quer sair, porque se você sair, você vai enfrentar preconceito, vai enfrentar um monte de coisa. E essa questão do não binário, eu acho muita sacanagem que a própria comunidade lgbt, exclui como se não fosse nada e pessoas trans também, a própria comunidade te exclui. Os próprios negros as vezes são racistas. tipo, é uma coisa inaceitável que na minha cabeça não entra.

**I:** Mas racistas como? racistas com eles mesmos?

**E:** é, tem pessoas negras, que...

**I:** Aí, eu vou entrar em um assunto

**E:** Deixa eu só concluir

**I:** ah, perdão...

**E:** Tem até pessoas negras que votaram no Bolsonaro, não vou falar sobre a questão política, porque a questão política é da nossa vivência. O Bolsonaro é racista, transfóbico, tinha uma foto dele que não tinha uma mulher, ou seja ele já era um... como que fala?

**I:** misógino?

**E:** é. eu tava falando com minha professora que a foto dele no planalto não tinha uma mulher, isso é uma questão machista. E essa coisa de preconceito pra mim, é infelizmente uma coisa que a gente vai ter que conviver por parte da vida, porque sempre vai ter um que vai falar “eu gosto de rosa, pq você gosta de azul? você tem que gostar de rosa”. Pode falar...

**I:** você falou sobre pessoas negras serem racistas, eu lembro que eu tive um debate com alguém sobre isso, que **nenhuma pessoa que é oprimida pode ser opressora contra si mesma, mas ela pode reproduzir a opressão** [grifo meu]. Porque, por exemplo, eu mesmo, quando eu cresci tinha muito problema com meu cabelo, até hoje eu tenho, por isso eu aliso ele. Eu não gosto do meu cabelo cacheado, nem é cacheado, meu cabelo é crespo mesmo, só que eu cresci com esse pensamento e é uma coisa muito difícil. **Significa que eu estou sendo racista? Não! Significa que eu cresci com o pensamento do opressor na minha cabeça, de uma coisa que é difícil ser desconstruída. Então, eu não acho que uma pessoa negra pode ser racista, ela pode reproduzir o racismo. Assim como a pessoa trans pode reproduzir a transfobia, assim como a pessoa gay pode reproduzir a homofobia. Não dá pra você ser o opressor, só se for com outra pessoa, por exemplo: pessoas negras podem ser racistas com pessoas amarelas, com pessoas vermelhas. Só que consigo mesmo não dá pra reproduzir** [grifo meu].

**E:** é né, eu acho que eu me expressei errado, era isso que eu queria dizer. eu acho que, poxa se você não gosta de algo. Eu vi até em uma reportagem antigamente se você não gosta de jiló... LGBT é que nem jiló, se você não come, só respeita.

**I:** foi meio estranho isso aí...

Algo interessante que acontecia nas rodas, eram as intervenções dos próprios participantes com falas uns dos outros, como por exemplo no diálogo acima sobre racismo, política e situações de opressão. Assim, era perceptível que o aprendizado estava acontecendo não por um intermédio de um sujeito como professor, ou até no meu papel enquanto mediadora, mas sim dos alunos com eles mesmos. Isso é um forte exemplo de uma educação crítica que provoca o aprendizado que existe ali dentro. Minha sensação é que eu aprendia a cada oficina, com cada fala e diálogo que era apresentado, quando eles traziam questionamentos sobre sua própria existência e corpo, eu também questionava a minha. Dar o devido valor àquilo que os alunos trazem enquanto conhecimento é também construir autonomia.

E: É o que eu tava falando com meu pai, a palavra minoria não é porque é algo menor, mas é porque é oprimido por algo que se acha maior. Tipo, eu não sei se vou fazer transição, eu vi muita gente que é trans não fazendo transição, tem gente que usa binder, tem gente que não usa. Binder pra quem não sabe é um negócio que...

V:Eu to usando

I:Isso machuca pra caralho...

E: isso é prejudicial se você usar por muitas horas, porque aperta, mais 8h não pode usar. O que eu acho complicado, com o que você tava falando antes. **De você ser não binário e ter que se explicar, eu acho que isso não deveria, porque dentro do termo trans, você também é trans. O termo é diverso. Se você é transmasculino você não é obrigado a tirar seu seio, você fica se você quiser e aliás, homens trans menstruam, homens trans passam por períodos que mulheres passam e isso é totalmente normal, não é algo que a gente pode tirar [grifo meu].**

A: Posso tirar uma dúvida? Papo reto

E: Pode falar

A: Tipo assim, eu tô tendo uma situação, o cara é trans... é homem trans que vocês falam né?

E: isso

A: Era A., agora é T. , e tipo assim, realmente não parece que nasceu em um corpo de mulher, sabe? Se ele viesse me bater, assim... mesmo sendo homem trans, eu poderia denunciar ele?

E: Isso vai muito pela questão judiciária...

I: Continua sendo agressão

V: violência de qualquer forma, é violência

A: Eu fiquei nessa dúvida. Se poderia acionar a Lei Maria da Penha

I: Aliás a lei Maria da Penha não é só para mulheres

V: Apesar do caso de homens sofrerem violência doméstica ser um número bem menor do que as mulheres sofrem, funciona para eles também.

E: é, que nem o câncer de mama,teve uma palestra ano passado que falou que é possível homens cis também terem câncer de mama, apesar da porcentagem ser minúscula. E o que eu acho é, se você é cis você tem que respeitar. O preconceito começa quando você vê algo diferente que não é do seu cotidiano. É só respeitar.

I: Então, foi o que eu falei... É uma coisa que vai... tipo um castelo... por isso que existe a palavra “desconstruir”, vai colocando um bloquinho, depois um bloquinho e depois um prédio enorme na cabeça que fica muito difícil desconstruir

Na imagem a seguir, podemos evidenciar o diálogo expresso durante o debate realizado após os jogos teatrais. Foi utilizado como precursor os jogos que realizamos anteriormente e o cartaz com palavras que os alunos trouxeram sobre opressões do seu

cotidiano. Durante esse dia de oficina os alunos compartilharam muito sobre a relação do gênero, sexualidade e sua expressão no mundo.



**Figura 16:** Oficina de Teatro do Oprimido (Roda de conversa)  
**Fonte:** Arquivo Pessoal, 2023.

### 6.1.3 PARTE 3: ATIVANDO VÁRIOS SENTIDOS

*“Eu só queria sumir e desaparecer, algo consome meu corpo mesmo sem querer e isso eu não consigo conter. Com tantas coisas que acontecem que eu não consigo expressar. Saio de minha mente, mesmo sem nela entrar. Sinto que estou sumindo e um pouco da minha vida desistindo. O som do silêncio chega aos meus ouvidos, sinto algo me oprimindo (J.)”*

Haviam vários desafios que atravessavam o lugar dos estudantes que participavam das oficinas, alguns trabalhavam, tinham outras demandas e compromissos, as oficinas acabavam não sendo uma prioridade contínua de frequência, porém, mesmo com a instabilidade de presença foi possível perceber o quanto era importante a construção de espaços de arte-cultura e principalmente do fortalecimento de autonomia e vínculo coletivo. Um espaço de escuta, arte e cultura dentro do ambiente escolar não enriquece apenas a experiência educacional, mas também contribui para o desenvolvimento dos alunos, trazendo uma perspectiva mais crítica e engajada.

Thalia: Teve uma coisa que vocês falaram que eu fiquei pensando, eu não lembro exatamente como foi a frase, mas foi algo no sentido “preconceito é quase inerente, sempre vai atravessar o sujeito”. E fiquei pensando, como a gente pode não se adaptar a isso? Como é possível pensar em estratégias de não normalizar essas coisas que o cotidiano, a escola, a sociedade reproduzem. Por exemplo, I. trouxe que a experiência na escola não é uma experiência agradável, professores provavelmente não respeitam sua identidade, como a gente pode pensar nessa mudança do real como algo possível? E acho que a cena pode ser pensada nesse sentido, uma

mudança desse real que atravessa vocês, porque vocês que vão construir isso. Faz sentido?

Algumas pessoas: Faz

Algumas vozes: Não entendi nada

Thalia: o que vocês não entenderam? Quem entendeu pode explicar?

J: A gente estava falando sobre coisas do cotidiano, coisas que você passa.. por ex homofobia...

V: Suas dificuldades e como você pode fazer para mudar isso

Thalia: Isso. E como vocês pensam em uma cena que seria possível abordar isso tudo?

V: Eu acho que colocar, é... Eu odeio essa frase quando as pessoas usam, tipo “uma pessoa como eu”. Significa que você próprio está se excluindo de algo, como se fosse diferente.

I: eu odeio aquela “todos nós somos iguais”

V: Sim e esse igual da frase não existe, então

I: Ninguém é igual, todo mundo é diferente, tem um jeito diferente, pensa de uma forma diferente, age de forma diferente. Então essa coisa de “ai, somos todos iguais hahaha”..

**V: A frase somos todos iguais é só na teoria mesmo, então eu acho que pessoas igual a gente que não tem voz pra falar e não atua em lugares que poderíamos estar em nossa vida simplesmente pela falta de aceitação, eu acho que a cena poderia desempenhar papéis que a sociedade não coloca a gente, simplesmente por sermos quem somos. E fazer esses papéis se inverterem, sabe? Da mesma forma, que nos oprimem pelo que a gente é. Poderia ser uma forma de humor sarcástico, de colocar essas pessoas nos nossos papéis e a gente nos dela. E elas sentirem a opressão de como a gente sente, pra entender o que é sentir na pele. Não fazer as pessoas sofrerem, porque o mal com mal não dá em nada, mas só fazer sentido na frase “já que somos todos iguais, então vamos sentir as mesmas coisas”[grifo meu].**

Nesta imagem, ilustra um dos jogos que realizamos muito durante a oficina que é o Jogo Imagem de palavras. No momento da fotografia a palavra dita era opressão, pode-se perceber como os corpos se expressam de formas muito diferentes com a mesma palavra. Através dessa expressão, eu ia questionando ao grupo o que aquela imagem poderia representar para além da palavra propriamente dita. Dessa forma, era possível compor situações e cenas através da expressão com o próprio corpo.



**Figura 17:** Oficina de teatro do oprimido (Jogo: imagem de palavras)

**Fonte:** Acervo pessoal, 2023.

Ao pensar na ativação dos sentidos, a gente compreende de certa forma tudo que engloba o Teatro do Oprimido. Já que isso se trata de explorar os elementos sensoriais como a visão, audição, tato, olfato. Para intensificar a experiência artística teatral e estimular perspectivas mais profundas dos participantes, em conjunto com os jogos e a construção da cena, o espaço de troca permitiu que fosse possível construir uma percepção maior sobre si no mundo.

J: A questão de ser gênero fluido...

V: Isso!! A própria comunidade tem preconceito com isso

I: Cara, eu tava falando de uma situação em ligação com o pessoal da minha antiga escola sobre as questões de ser trans não binária, aí o menino gay falou “mas eu não acho que você é trans” e eu falei “eu sou não binário e ele falou “ah, mas não binário não é trans”. Então, só você clicar no google que você vai ver, mas eu tive um super debate, ele foi super preconceituoso, super transfóbico.

J: A própria comunidade se exclui, tipo tem a bandeira “pan” e tem a bandeira “bi”, que a comunidade não aceita. “Como assim você sente atração por vários gêneros?”

V: É, tem gente que acha que pessoas pan gostam de árvore, liquidificador. Só que não é, as pessoas pan se atraem independente do gênero das pessoas

A: Po, eu acho que eu sou pan

risadas

I: Eu sou pan, não binário

J: eu também hahaha

A: E vocês diriam que eu sou o que?

I: Não tem como saber

A: não, mas de estereótipo mesmo

Vozes: Bi, acho que bi...

A: Po, gente.. alguém fala lésbica (risadas)

A: Porque todo mundo acha que eu sou lésbica, mas eu sou bi, aí quando eu fico com homem ficam questionando “ah, não é sapatão?” Fica me cobrando aquilo

V: Uma coisa que eu acho engraçada, que eu vejo no estereótipo das mulheres que são desfem, é que os caras vão cumprimentar as garotas mais femininas dão beijinho, abraço, aí chega nas outras e falam “e aí mano” e trata como se fosse um cara.

I: Uma coisa que eu acho engraçada, é que tem um pessoal da escola que pede pra ficar comigo mas não sabe que eu sou não binária. Aí quando eles me veem assim (mais masc) ficam “ué??”

V: Mudei a skin...

A: Eu sempre falo que sou muitas em uma só. Uso todo tipo de roupa e expressão

E: Então, eu acho que roupa, calçado, nada disso define. É que nem brinquedo de criança...

V: É que nem... eu sou um transmasculino que não gosto da ideia de ter que tomar testosterona, não gosto dessa ideia. Geralmente a própria comunidade trans não te pressiona mas alguns homens trans sim, eles dizem que “ ah você tem que parecer mais macho”

E: e isso gera disforia né

V: É e falam da passabilidade, eu odeio esse termo, porque você precisa passar “despercebido” para as pessoas, para que elas não descubram quem você é de verdade. Ah, eu tendo passabilidade, vou me passar por um cara cis e beleza. Sendo que, essa não é a realidade, quando eles descobrem que você é uma pessoa trans você vai sofrer do mesmo jeito. Eu tenho pensado na possibilidade de tomar T. Quero tomar T e não quero ao mesmo tempo, porque eu gosto de como eu sou... tenho disforia com o meu corpo? Tenho muita, demais, nossa... eu to usando até fita. Enfim, uso todo dia isso aqui, seja no sol, na chuva, na dor, no amor. Mas eu me sinto muito pressionado, sinto muita pressão da sociedade de ter que me tornar algo, do que continuar sendo o que eu sou... Tipo, eu não posso ter uma aparência mais

delicada? Eu não posso ser do jeito que eu sou... ter uma voz, eu não sei como é minha voz, eu acho que é irritante. Mas aí, a sociedade pressiona, você tem que ter esse estereótipo, você tem que ser assim, você tem que ser desse jeito, porque se você não for assim, você não vai ter a tal da passabilidade. “Você não quer ser um homem de verdade? (som de vômito)”. Então siga por esse caminho. Mas eu não acredito que seja assim, identidade de gênero e expressão tem muito mais a ver com você aceitar a si mesmo e expressar isso para as pessoas da maneira que você quiser, do que as pessoas colocarem e impor isso pra você.

O diálogo acima, foi escolhido para compor os resultados porque evidencia como eram feitas as trocas de experiências entre os alunos a partir das suas próprias vivências de identidade e sexualidade. É interessante observar os questionamentos e tensionamentos sobre um contexto social cis-heteronormativo, os atravessamentos da cobrança e pressão estética de se expressar de alguma forma.

#### 6.1.4 PARTE 4: VER O QUE SE OLHA

*Só eu sei o quanto lutei para amar como amo e agora não posso amar porque incomoda a fulano.*

*Porque amar do jeito que amamos é errado e profano; somos negados e como lixo somos tratados.*

*Pois somos filhos do diabo e para o fogo deveríamos ter voltado.*

*No oculto somos mortos e oprimidos, sangramos e choramos pelo jeito "errado" que amamos.*

*Obrigado a me esconder, porque aos "certos" estou incomodando; eu sou filho do diabo por demonstrar o jeito que amo ?*

*"Se quer ser mulher vai apanhar do jeito que uma merece"; "você nasceu mulher e agora quer ser moleque"; "prefiro ver meu filho morrer do que ele se tornar LGBT"; "isso é errado, Deus não se agrada, você pode ser curado".*

*Eu não quero ser tratado, muito menos curado; estou sendo que eu sempre fui só que você nunca tinha notado. (J.)*

Em muitas oficinas repetimos o jogo “Imagem das palavras”, que consiste em todos os participantes ficarem de olhos fechados e ao dizer uma palavra eles representavam no corpo o significado que os atravessava. Iniciei com palavras mais simples como “gato” “escola” “família” a palavra família gerou alguns disparadores como a fala: “coloquei abraços mas as vezes é distanciamento”. Depois a palavra “relações”, até chegar na palavra “opressão”. Dentro dessas palavras surgiram algumas imagens como: silenciamento, anulação, agressão, e outras palavras e imagens corporais, assim como a percepção que a agressão não vem só no sentido físico. Através dessas imagens pedi para que a gente sentasse e conversasse um pouco sobre como essas imagens apareciam para eles, apareceu novamente a religião, a sexualidade, identidade de gênero, Uma das alunas trouxe que é uma menina lésbica então muitas vezes a opressão vem desse lugar, outra aluna trouxe o aspecto da intolerância religiosa e tiveram alunos que falaram sobre a transfobia. Na imagem a seguir, é possível visualizar outra

representação do jogo imagem de palavras, dessa vez a palavra representada era “escola”. Cada corpo se expressa de uma forma de acordo com aquilo que se é experienciado no cotidiano.



**Figura 18:** Oficina de teatro do oprimido (Imagem de palavras)

**Fonte:** Acervo pessoal, 2023.

Em muitos encontros também perpassava o diálogo sobre gênero e sexualidade e dessa forma, o grupo se acolhia e também orientava uns aos outros a partir da sua própria experiência. Uma coisa que ficou muito perceptível era como alguns alunos tinham uma apropriação forte de si, da sua identidade e sexualidade. O quanto para alguns era muito potente se nomear e esses dialogavam e acolhiam o que ainda era um processo para outros:

I: Qual pronome você usa?

E: ele, meu nome social é E., mas eu não uso muito porque ainda estou no armário

I: Eu mudei meu nome na identidade quando fiz 18 anos. O nome é uma parte muito importante da gente, vale a pena lutar por ele, eu só não mudei ainda na certidão de nascimento porque é muito rolê.

E: Eu quero muito, mas isso ainda é muito difícil para mim. Eu fiz 18 agora, mês passado.

I: então aproveita, porque com 18 você consegue fazer esse processo sozinho

E: O problema é a família, porque a família não me chama por esse nome. E se eu falar é E., ela sempre vai me chamar pelo nome morto. É o que mais dói dentro de casa, porque eu acabo me adequando ao nome que eles me chamam dentro de casa, às vezes até esqueço. Mas isso me machuca bastante. Tipo, eu tenho vontade.

I: Mas no papel você pode ser chamado de E. E pra gente... tipo, se você for conseguir um emprego, tentar uma faculdade, você vai poder ter seu nome lá.

E: E como faz isso?

I: Pra identidade você pode quando fizer sua identidade nova.

E: Mas como faz? eu chego lá... e aí eu falo o que?

I: Você chega lá e fala que você tem o nome social. E você assina com seu nome social. Na parte da frente fica seu nome social, mas infelizmente atrás fica o nome morto porque ainda não modificou na certidão de nascimento.

E: Eu quero fazer isso... Mas preciso conversar com meus pais sobre isso.

I: Você não precisa dos seus pais para fazer esse processo. Mas tem situações que talvez eles saibam, tipo se você precisar ir ao médico e eles estiverem presentes.



E: Eu sempre penso nisso de me assumir quando tiver uma profissão, não depender de ninguém. Eu falei para eles que sou pansexual, mas ainda não falei que sou trans. Me deu um nó na garganta e aí eu falei só que tenho atração por coisas... por coisas masculinas, que eu gosto de usar. Mas eles sabem, porque teve uma vez que a gente tava conversando e ele (o pai?) falou algo no sentido para pessoas que ficam menstruados e menstruadas. Tipo, pra que ele falou menstruado, entendeu? Fiquei meio pilhado nisso. Estou agora falando com meus professores para me chamar de E. e é isso

Ao abordarmos sobre os diversos tipos de opressão, dialogamos também não só a experiência dentro da escola como também nos diversos espaços do cotidiano. Além disso, refletir sobre as expectativas que a sociedade cis-heteronormativa coloca para pessoas LGBTQI+. A cena construída também traziam essas questões do cotidiano, a ideia era: Cena performática "contar história através do corpo" - Uma pessoa central (com uma roupa neutra) e outras pessoas em volta representando os conflitos (identidade, LGBTQIAfobia, relações familiares, pressão escolar,...), criando uma "coreografia" que traga uma semelhança a cada conflito.

V: Eu acho que a expressão de identidade visual e ... por exemplo, eu tinha muita dificuldade de expressar minha identidade de gênero e expressar a pessoa que eu sou do jeito que eu sou. Porque as pessoas colocam muitos estereótipos na gente, de que se você se identifica com uma coisa você tem que agir de certa forma e de determinados trejeitos porque é natural daquilo. Sendo que a gente se constrói, o ser humano é uma construção e aí eu enxergo isso dentro da escola como uma possibilidade de eu me expressar do jeito que eu sou. Como são pessoas que eu não conheço, que eu nunca interagi, eu tenho a chance de me apresentar como eu quero. Então é um processo gradual daquilo que seria doloroso, diferente das pessoas que você convive desde sempre e é doloroso. Então seria a expressão da identidade.

Thalia: Então aqui na escola você se sente mais acolhido?

V: Sim.

I: Eu não.

Thalia: como você se sente?

I: É porque... eu não sei se é pela questão de ser não-binário, de não ser uma pessoa binária, é uma coisa muito complicada para o pessoal hoje em dia. Mas pra mim é muito difícil ter que explicar quem eu sou e como eu me identifico. Na escola, não há alguém que seja como eu.

Thalia: Como você acha que isso poderia se modificar?

I: Eu acho que se tivesse mais explicações e pessoas parecidas comigo e que tenham experiências parecidas comigo, explicassem melhor como é ser quem você é, eu acho que talvez ajudaria as pessoas a entenderem um pouco melhor.



**Figura 19:** Cartaz sobre palavras do cotidiano  
**Fonte:** Acervo pessoal, 2023.

Apesar da instabilidade de participação e de não ter construído uma cena final que pudesse representar as ideias e construções que vinham sendo trabalhadas nos nossos encontros, houve uma troca e uma resposta sobre a importância que as vivências estabelecidas tiveram naquele ambiente. Muitos relataram que conseguiram elaborar questões individuais sobre suas próprias identidades através das oficinas e rodas de conversa sobre o cotidiano, assim como também abordar para alguns familiares e amigos.

Thalia: Então, a gente tá conversando um pouco mais pra ouvir como foi a experiência de vocês

E: Pra mim foi libertador, porque eu só consegui sair do armário por conta desse teatro com os meus pais

J: Eu me assumi pra minha tia, por parte de pai. Ela falou “A tia sempre soube meu amor”

E: A família por parte da minha mãe é muito conservadora.

J: A minha família também, porque assim, eu moro com meu padrasto e com minha mãe, eles são da igreja evangélica. Pastor e missionária. Então eles preservam muito o que a bíblia fala para eles. Tipo assim, eu não falei para eles, mas provavelmente eles já sabem... pelo jeito que eu me visto e falo com os outros. A família do meu pai, tem um primo que é gay e eu decidi falar com minha tia, a mãe dele. Aí ela foi lá e falou que sempre soube, que viu eu crescendo, que sabia já.

E: Que bom, você tem uma pessoa que te apoia, isso é maravilhoso! Eu acho que nós pessoas trans, temos que ter uma opinião acima das outras pessoas, para não acabar nos machucando. Aliás, você nunca me falou teu nome

J: JF. ou JN., porque eu sou gênero fluído. Mas eu uso JF. para os dois. Você sabia que meu nome era Jnf?

E: Não. Você tem muita aparência masculina.

J: é, tem gente na rua que me vê e fica confuso, usam pronomes masculinos e femininos

I: Tipo a tia da limpeza esses dias que ficou “menina, menino”. Eu fiquei super feliz

J: Lá onde eu moro na maré teve parada LGBT. Eu vi uma travesti passando e fiquei doído pra ir.

Erick: A gente podia se juntar para ir em algum movimento desse.

J: Sim! Tinha que ter aqui na escola.

Na imagem a seguir contém o registro de alguns dos participantes após uma oficina que realizamos. Foi possível construir um coletivo com troca de afetos, angústias e reflexões sobre o cotidiano escolar, mas não só, também atravessamentos da vida em sociedade.



**Figura 20:** Alguns dos participantes das oficinas  
**Fonte:** Acervo pessoal, 2023

No último dia de encontro me senti muito feliz e ao mesmo tempo com uma tristeza de não ter sido possível apresentar a cena que estávamos construindo em conjunto no ambiente escolar. Porém, ao compartilhar isso com Sabrina ela trouxe “Uma pessoa compartilhou que conseguiu falar com sua família sobre sua identidade, isso é maior do que qualquer cena”. As movimentações e mudanças individuais também são mudanças coletivas dentro da sociedade.

## 6.2 - Como os resultados da pesquisa dialogam com nossos referenciais teóricos:

*"À revelia do mundo, eu as convoco a viver apesar de tudo. Na radicalidade do impossível. Aqui, onde todas as portas estão fechadas, e por isso mesmo somos levadas a conhecer o mapa das brechas. Aqui, onde a noite infinita já não nos assusta, porque nossos olhares comungam com o escuro e com a indefinição das formas. Aqui, onde apenas morremos quando precisamos recriar nossos corpos e vidas. Aqui, onde os cálculos da política falham em atualizar suas totalizações. Aqui, onde não somos a promessa, mas o milagre. Aqui, onde não nos cabe salvar o mundo, o Brasil ou o que quer que seja. Onde nossas vidas impossíveis se manifestam umas nas outras e manifestam, com sua dissonância, dimensões e modalidades de mundo que nos recusamos a entregar ao poder. Aqui. Aqui ainda."* (Mombaça, 2021, p. 14).

As oficinas de Teatro do Oprimido realizadas na escola se mostraram como um forte dispositivo de diálogo das diversidades juvenis na escola. Trazendo um espaço de composição construído pelos próprios alunos de arte e cultura e questionamentos críticos sobre o cotidiano. O caminho metodológico que a pesquisa percorreu, no intuito de todos terem participação ativa sobre o processo, auxiliou na construção de um coletivo. Foi possível ouvir como dentro da escola certos debates e posicionamentos são sensíveis, bell hooks (2021) aponta que quando estudantes marginalizados adentram ambientes que são moldados por uma política de dominação, isso pode prejudicar a autoestima de um modo irreparável. Dessa forma, pensar em espaços de fortalecimento coletivo é também pensar na apropriação desses jovens.

As oficinas realizadas não partiram de uma temática já colocada anteriormente, os temas emergiram a partir do próprio grupo e suas vivências. Levando em conta que a pesquisa-intervenção se faz presente, uma correlação dos pesquisadores envolvidos é necessário pontuar de onde parte nosso lugar social, percebendo o quanto isso também atravessou individualmente pesquisadora e assistente de pesquisa nos encontros que aconteceram. A pesquisadora sendo uma mulher cis branca, bissexual do interior do Rio de Janeiro e a assistente de pesquisa uma mulher cis negra lésbica do interior do Pará, ambas atravessadas em uma vivência permeada de opressão religiosa e conservadora em relação a essas temáticas. Nesse sentido, quando os alunos traziam sobre suas angústias e também sobre as suas apropriações, de alguma forma também nos enxergávamos, acolhendo um passado de opressão, mas também vislumbrando um futuro de possibilidades diversas de existência. Possibilidade essa que, ao dizer o que se é, não haja uma repressão, mas sim uma possibilidade de simplesmente existir (Domingues e Gontijo, 2020).

Dentro desses aspectos relacionados ao impacto das oficinas dentro da escola pode-se abrir a reflexão de como as questões de gênero e sexualidade têm efeitos dentro da escola a partir dessas atividades, assim como fora dela. Entendendo que as movimentações feitas pelos alunos também geram um impacto no cotidiano. Como colocado por Belém (2016), dentre tantas abordagens e técnicas que fundamentam a metodologia do Teatro do Oprimido, a característica mais marcante da natureza educativa do teatro é a capacidade de representar valores e ideias inseridos em uma cultura e contexto social específicos. Para Boal, o teatro é uma forma de explicar a sociedade, funcionando enquanto meio para narrar a história da humanidade.

A escola e o teatro são instrumentos que contribuem para o estabelecimento da autonomia do sujeito em contato com seu espaço social; desse modo, são imprescindíveis à formação integral do indivíduo (Belém, p.57, 2016)

O aprendizado, nesse sentido, se torna a apropriação e reinvenção da cultura cotidiana. Para Freire (2021) apropriar-se da cultura é um processo crítico e de reflexão da sua própria condição humana, sendo o objetivo da educação a emancipação do sujeito com base no exercício autônomo de leitura do mundo. A partir disso, cada pessoa elabora condições de construir e reconstruir sua própria história de forma concreta. Ao trazer a perspectiva de composição e diálogo conjunto, convoca a reflexão sobre o processo de uma construção democrática no âmbito da educação, enquanto “esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (Freire; Nogueira, 1989, p. 19).

Pensar o Teatro do Oprimido enquanto metodologia e ferramenta de diálogo e participação, é pensar em uma libertação da Psicossociologia e da Educação, buscando outros olhares, a descolonização do conhecimento e a interlocução entre todas as partes. O espaço teatral em si, traz um olhar para o coletivo, não se faz teatro sozinho. Ao se propor trabalhar com o coletivo e com a comunidade é importante se fortalecer uma perspectiva crítica e política, como pontua José Costa (2015) trazendo a perspectiva de Maritza Monteiro:

Uma relação libertadora é aquela de caráter horizontal, ético, na qual se produz um diálogo em que ambas as partes podem aportar a construção do saber e conduzir a ação. Os sujeitos envolvidos em uma ação transformadora são igualmente capazes e responsáveis pela construção de relações inclusivas ou excludentes. Assim, a "episteme da relação" supõe uma redefinição ontológica do ser do Outro e demanda um método ética e criticamente comprometido com a libertação.(Costa, p. 5, 2015)”

Através do processo de conscientização, pontuado por Martín-Baró (2021) dentro da Psicologia crítica, há o processo de recuperação da memória histórica, sendo a “reconstituição do passado e a reconstrução do presente a partir dela, fundando um presente em relação ao passado e um passado em relação ao presente (Oliveira, 2020, p.137)”. O resgate da memória histórica é vinculado ao resgate da própria identidade e história coletiva e individual no mundo.

Dessa forma, falar sobre si e dialogar sobre todos seus atravessamentos cotidianos é uma prática que caminha não apenas com uma perspectiva pedagógica crítica, mas também com a potencialização da memória individual e coletiva daquele grupo:

O ensino de teatro na escola é uma via de experimentação artística para estudantes, forma de sensibilização, de trabalhar a subjetividade em um ambiente em que se valoriza tanto a racionalidade, mas pode ser também uma maneira de se expressar cenicamente, questionar, criticar e refletir sobre questões que façam parte do cotidiano desses estudantes. Por essa perspectiva, salienta-se a importância do Teatro do Oprimido no desenvolvimento de teatralidades no cotidiano escolar que expressem a realidade singular e social dos/as alunos/as. Sendo assim, segue-se a partir daqui uma abordagem sobre o TO e de que maneira isso pode ocorrer nos processos criativos dos estudantes (Kloster,, 2021, p.172)

Dentro das oficinas, construiu-se um espaço seguro para o compartilhamento das vivências cotidianas, seja no ambiente familiar, ambiente escolar e social. O diálogo é essencial no Teatro do Oprimido, já que ele estimula a troca de experiências diversas através da intervenção teatral, tendo como objetivo o olhar e compreensão do conflito representado, buscando realizar ações concretas de transformação da realidade (Santos, 2016). É essencial que nas ações do TO exista uma abertura em cada sujeito para aquilo que se diz e aquilo que se escuta, como coloca Kilomba (2016):

Como vocês podem ver, o ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem ouve, ou seja, entre os sujeitos falantes e seus/suas ouvintes. Ouvir é, neste sentido, o ato de autorização para quem fala. Eu só posso falar, se a minha voz for ouvida. Mas ser ouvida vai para além desta dialética. Ser ouvida também significa pertencer. Sabemos que aqueles/as que pertencem são aqueles/as que são ouvidos/as. E aqueles/as que não são ouvidos/as são aqueles/as que não pertencem. (Kilomba, 2016)

O corpo é parte fundamental do trabalho do Teatro do Oprimido, Mignolo (2007) aponta as práticas e atos de um corpo como sendo modelados através do gênero e sociedade práticas de poder dentro do sistema colonial. Ao trazer para o debate das oficinas uma perspectiva crítica sobre a ótica do próprio corpo e seu lugar social no mundo, é possível pensar em outras maneiras de vivenciar o mundo.

O corpo desencadeia uma série de discursos que foram, ao longo do tempo, inscrevendo-se nele, a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideias da cultura. O corpo é, pois, uma espécie de escrita viva na qual as forças e dinâmicas sociais imprimem ressonâncias e cavam caminhos (Santos, p. 40, 2020).

Preciado (2011) discorre sobre a experiência da desterritorialização da heterossexualidade, algo que afeta o espaço urbano e social, assim como o espaço corporal, traçando a resistência dos processos de normatividade. Como aponta Bento (2011), existe um controle na produção da cis-heterossexualidade, rondando e controlando aquilo que foge da performance de gênero ali colocada.

São corpos que embaralham as fronteiras entre o real e o fictício, entre o corpo-homem/mulher e o corpo outro transgressor e abjeto — corpos que não deveriam existir dentro de determinada matriz cultural — e que, por isso, sofrem a ausência de reconhecimento e legitimidade, demonstrando que as normas de gênero não conseguem um consenso absoluto na vida social (Santos, 2020, p. 44)

Desse modo, contextualizando a relação do corpo com o contexto de cotidiano escolar, visualiza-se a escola também como esse lugar institucional que reproduz normativas sociais. Há na sociedade a normalização da heterossexualidade, inclusive nos currículos escolares. Nesse sentido, a escola desempenha um papel significativo na heterossexualização compulsória e assimilação de normas de gênero (Junqueira, 2013).

A escola inserida na pesquisa, traz por sua vez, um diferencial crítico ao viabilizar abertura para outros debates, como por exemplo, as oficinas que eram feitas semanalmente. Porém, nas rodas de conversa, era possível compreender que certas temáticas ainda são muito defasadas entre os docentes, reproduzindo violências. Ao analisar o PPP, visualiza-se o enfoque na construção de práticas extra-curriculares que trabalham no sentido de ampliar certos debates. Além disso, o PPP traz enquanto inclusão a importância de “ações inclusivas tomadas no âmbito de uma instituição de ensino, espaço este que deve ser parte primordial para a formação do ser humano como um cidadão. A inclusão social nas escolas visa eliminar o preconceito e a discriminação, independente do tipo (étnica, de deficientes, de gênero, de orientação sexual, etc) (Retirado do PPP da escola)”. A partir da experiência das oficinas se torna necessário refletir como tornar esse movimento uma prática pedagógica dentro do cotidiano, não apenas algo extracurricular, trazendo uma maior expansão de diálogo.

Desde o primeiro encontro, assuntos relacionados a sexualidade e o gênero eram postos em questão nas oficinas, e algo que foi pontuado é como os docentes muitas vezes são violentos com relação ao nome e o pronome. Segundo Junqueira (2013), as instituições escolares desempenhariam um papel importante de produção de cidadania e educação se pautassem em uma análise crítica de práticas, normas e valores que auxiliam no questionamento da naturalização heterossexualidade, segregação, essencialização das diferenças e reprodução de hierarquias opressivas.

Como coloca Spivak (2019), o poder é uma legitimação coletiva, institucional e política, é uma complexa situação estratégica. Um caminho para reapropriação da história através da perspectiva contra hegemônica é a partir de uma pedagogia desconstrutiva, que fique visível as lacunas coloniais:

Refazer a história é uma persistente crítica, sem glamour nenhum, eliminando oposições binárias e continuidades que sempre emergem no suposto relato do real. A política cultural da repetição está sendo encenada com o gestual da política da ruptura estratégica, necessária, tendo em vista a independência política que é o requisito mínimo para a ‘descolonização’. (Spivak, 2019, p.268, aspas do original)

Jesus (2012) traz que o espaço direcionado para pessoas transexuais e travestis no Brasil é o da exclusão, retirando o acesso e o reconhecimento da própria identidade. Dentre os debates que foram feitos nas oficinas, ficou muito forte os atravessamentos sobre a negação da representação da sua própria identidade e como isso era violento. Seja na pressão estética que a sociedade coloca do que significa ser um homem ou ser uma mulher, além da violência que perpassa o ambiente familiar negando o direito de escolher o que vestir e como se portar no mundo.

Eu vivia um lugar que, para muitos, é um não lugar - mas era um mundo só meu. Não estava em nenhuma margem do rio. Eu pensava que só poderia existir uma margem para o gênero masculino e outra para o gênero feminino. Rompendo com essa realidade, eu escolhi ser o próprio rio que corria veloz para além do vale, para um lugar onde se fazer era possível no confronto com algumas regras impostas (Nascimento, 2021, p. 20)

É complexo falar sobre diversidade no ambiente escolar, já que não há um lado igualitário. A realidade é que a diferença já é algo intrínseco à suposta igualdade. Nesse sentido, o desafio é reconhecer que a humanidade se constitui através da diversidade, e dentro dessa perspectiva, questionar a normalidade, reconhecendo a violência que impõe a hegemonia como uma igualdade natural. Ao entender a violência que atravessa a construção das identidades de gênero, percebemos a LGBTfobia como uma prática que permeia as relações sociais, inclusive no ambiente escolar (Bento, 2011). O diálogo sobre a diferença feito pelos jovens exemplifica esse lugar sobre a igualdade:

V: Eu acho que colocar, é... Eu odeio essa frase quando as pessoas usam, tipo “uma pessoa como eu”. Significa que você próprio está se excluindo de algo, como se fosse diferente.

I: eu odeio aquela “todos nós somos iguais”

V: Sim e esse igual da frase não existe, então

I: Ninguém é igual, todo mundo é diferente, tem um jeito diferente, pensa de uma forma diferente, age de forma diferente. Então essa coisa de “ai, somos todos iguais hahaha”..

**V: A frase somos todos iguais é só na teoria mesmo, então eu acho que pessoas igual a gente que não tem voz pra falar e não atua em lugares que poderíamos estar em nossa vida simplesmente pela falta de aceitação (...)** [grifo meu]

Nesse sentido, existe uma grande importância de pensar na construção de espaços dentro da escola que fortaleçam as lutas coletivas, o diálogo sobre opressões cotidianas. A prática do TO na escola traz a tona a promoção de debates que não estão presentes no cotidiano escolar, com temáticas que atravessam não só o individual, mas o coletivo da sociedade como: raça, sexualidade, classe, deficiência, gênero, dentre outros marcadores sociais que não são trazidos ao contexto escolar para a reflexão. A metodologia estimula uma postura ativa em quem participa e em quem assiste. Enquanto linguagem, pode servir de discussão a qualquer temática que parta de um conflito objetivo que tenha necessidade de mudança. Dessa forma, através do diálogo, constroem condições de encontrar alternativas, não só no palco, mas na vida real.





## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui presente reverbera em muitos caminhos, sendo eles pessoais, coletivos e institucionais. Trazendo a contextualização pessoal, é significativo para mim, como uma pessoa LGBTQ+ do interior do Rio de Janeiro atravessada por muitas repressões, retornar a escola e “coincidentalmente” o debate semanal a ser colocado em pauta nas oficinas serem questões de sexualidade e gênero e rompimento com o lugar da normatividade. O teatro para mim, sempre teve um lugar muito forte de expressão, de colocar no mundo tudo aquilo que eu não conseguia dizer. Parafraseando a cantora Liniker “Eu perdi o medo da chuva pra poder reencontrar, a metade dessa vida que não me deixaram usar”. Agora eu digo, mas não só isso, agora é também possível abrir caminhos para que outros digam, sejam escutados e acolhidos.

Essa experiência me trouxe a potência de pensar a coletividade e formação de vínculos com sujeitos que compartilham de vivências semelhantes mesmo dentro de ambientes institucionais. Através das oficinas eu entendi o que Paulo Freire conceitua como educação libertadora, todos estavam ali enquanto sujeitos de aprendizados, inclusive eu. Escutar as contribuições e vivências dos participantes, me fez questionar, aprender e me acolher. O aprendizado também é feito através do diálogo e das apropriações da cultura e vivências do cotidiano.

Além disso, o trabalho aqui presente denota a urgência de se refletir e pensar como são realizados os diálogos sobre as diversidades que afetam a juventude, já que a escola é uma instituição de grande impacto na construção relacional e social das pessoas ali inseridas. Muitos dos jovens são atravessados por esse lugar de não autonomia nos espaços institucionais, seja na escola, seja no ambiente familiar, onde suas escolhas e interesses são permeados por uma vigia muitas vezes normativa. A construção de coletivos auxilia na promoção da saúde e fortalecimento de uma sociedade que reprime.

Trazer para o debate o corpo ambientado num cotidiano hostil que é a escola, os jovens puderam refletir e colocar as multiplicidades que atravessavam o seu próprio corpo, criticando a cis-heteronormatividade. Nascimento (2021), assinala que “os corpos são referências que podem funcionar como âncora para nossas identidades, um ponto firme ao qual nos vinculamos e nos conectamos, um ponto de apoio (p.124)”.

Na sociedade contemporânea, cada vez mais visualizamos a importância de nomear quem nós somos ao mundo. A complexidade das experiências humanas vai além das categorias tradicionais, e é por meio do ato de nomear que podemos reivindicar nossa

existência, afirmar nossa autenticidade e resistir a normatividade. Como afirmou a escritora lésbica e chicana Anzaldúa (2021), "Nomear é como eu faço a minha presença ser conhecida, como eu afirmo quem e o que eu sou e como quero ser conhecida. Nomear a mim mesma é uma tática de sobrevivência. (p.129)".

Essas palavras ressoam profundamente em um mundo que muitas vezes tenta nos encaixar em categorias predefinidas, ignorando a riqueza e a diversidade de nossas identidades. Ao nomear estamos exercendo nosso poder de definir a nós mesmos. Estamos recusando a invisibilidade imposta e rejeitando o silenciamento, afirmando que somos mais do que rótulos impostos por uma sociedade cis-heteronormativa, o ato de nomear é uma maneira de nos conectar com nossas próprias perspectivas e comunicar isso ao mundo.

Há enquanto representação do Teatro do Oprimido uma árvore, um organismo vivo sempre em movimento, com diversas ramificações que se atravessam. Considero significativa essa analogia ao se pensar em uma metodologia que se propõe movimentar um diálogo e transformação dentro da sociedade. E essa analogia caberia ser feita também ao pensar na escola, um dispositivo institucional feito de jovens, um momento da vida que o movimento é quase inerente. Para além do movimento que é necessário ser feito dentro da escola, revendo seu currículo, normativas e aspectos organizacionais, foi possível visualizar a transformação que a juventude movimenta trazendo a transformação do real e cotidiano da instituição através da arte.

Quanto mais ampliei o debate acerca da minha existência, também fui direcionando meus estudos para aspectos que impactam a população LGBTI+, tanto na clínica, como na atuação enquanto pesquisadora. A partir da experiência de visualizar a assimetria da vivência escolar na metrópole do Rio de Janeiro para o interior, assim como, escutar alguns casos clínicos que partem da vivência interiorizada, pretendo prosseguir meus estudos no Doutorado pesquisando a influência do território na produção de identidade da população LGBTI+. Visto que, a produção de identidade e subjetividade é atravessada pelo território já que existe têm uma participação mútua com o sujeito:

A cidade tem o tamanho de nossas experiências. As injustiças urbanas, as iniquidades territoriais e as dinâmicas e arranjos de organização de agentes sociais no espaço estão diretamente implicadas com as formas de se envolver no território e o sentido de transformação social produzido coletivamente. Trata-se de uma via de mão dupla, na qual tanto pessoa como ambiente se constroem e se modificam mutuamente, e colaboram para os processos de coesão e disjunção do tecido social da cidade (Correia, 2021, p. 58).

Através da minha trajetória pessoal e profissional, pude vivenciar e escutar sobre os atravessamentos que o território de interior constroem na produção de identidade do sujeito,

muitas vezes vinculado e atravessado por uma lógica cristã-religiosa. Construir a identidade e produção da própria subjetividade sendo LGBTI+ em uma sociedade colonial, patriarcal e cis-hetero-normativa é complexo em qualquer território. Porém, é necessário compreender as particularidades que existem nos diferentes espaços, como por exemplo, a assimetria de vivenciar a sexualidade e a identidade de gênero no município do Rio de Janeiro em contraponto com uma cidade do interior onde a promoção de arte, cultura, educação e debates de diferentes perspectivas são escassos e o conservadorismo mais forte.

Os estudos relacionados à vivência e saúde mental de pessoas LGBTI+ tem crescido ao decorrer dos anos, assim como, o número de profissionais capacitados a atender demandas dessa população, porém, há uma limitação no acesso quando se pensa em cidades do interior do Rio de Janeiro, com um menor número populacional e uma maior perspectiva conservadora. Dessa forma, pretende-se dar continuidade a essa temática contribuindo no fortalecimento do debate sobre políticas públicas de diversidade sexual e de gênero nesses espaços, promovendo dados e discussões que tragam uma reflexão sobre a promoção de saúde mental vinculada aos territórios vivenciados.

## REFERÊNCIAS

- ADL, MC Marechal, MC Hariel, Major RD, Leci Brandão. **Favela vive 5**. Rio de Janeiro: Gr6 Eventos Produtora Gravadora: 2023. 8:57.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, G. T. **Pedagogia decolonial e a construção de identidades negras**. Revista SURES, v. 1, n. 14, 24 jun. 2020.
- ANDRADA, P. C. DE . et al.. Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. e1877342, 2019.
- ANZALDÚA, Gloria. *A Vulva é uma Ferida Aberta e Outros Ensaio*s. Trad. de Tatiana Nascimento. Rio de Janeiro: A Bolha, 2021.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AUGUSTO, M. H. Retomada de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 11-33, 2005.
- ARNULF, F. Da prática teatral à luta pelo reconhecimento: o Teatro do Oprimido nas favelas do Rio de Janeiro/Todas as Artes, Todos os Nomes: **II Congresso Internacional Lusófono. Porto**, Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2022
- BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos, 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BARBOSA-SILVA, L.; PEREIRA, A; ALVES, F. A. REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e026, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELÉM, M. A F. **O teatro do oprimido no espaço escolar**: um despertar crítico e criativo. 2016.
- BENTO, B. **A reinvenção do corpo**. Rio de Janeiro, Garamond, 2006.
- BENTO, B.. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549–559, 2011.
- BENTO, M. A. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs). **Psicologia Social do racismo**: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

- BOAL, A. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia.** Rio de Janeiro: Civilização, 1996.
- BOAL, A. **Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas.** Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BOAL, A. **A Estética do Oprimido.** 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, A. **Jogos para atores e não atores.** 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm).
- BRASIL, C.; HELMHOLTZ, I. Uma dúzia de incertezas sobre a pedagogia da diferença. In: BICALHO, P. P. G.; CIDADE, M. L. R.; CUNHA, T. C.; MATOS, A. A. **Gênero e Diversidade na Escola: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas.** Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão, 2014. p. 18-31.
- BRITO, C. **O enegrecer psicopedagógico: um mergulho ancestral.** São Paulo: Jandaíra, 2021.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHAIA, M. **Artivismo - Política e Arte Hoje.** Aurora. São Paulo, n. 1. p. 9-11, 2007.
- COLLINS, P.; BILGE, S. **Interseccionalidade.** 1.ed. São Paulo: BoiTempo, 2021.
- CONCEIÇÃO, A. **Cor dos Oprimidos: o teatro do oprimido como resistência, ação e reflexão frente ao racismo.** 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de pós-graduação em Relações Étnico-Raciais – PPRER/CEFET, Rio de Janeiro, 2017.
- COSTA, J. F. A. "Fazer para transformar": a psicologia política das comunidades de Maritza Montero. **Rev. psicol. polít.,** São Paulo, v. 15, n. 33, p. 269-283, ago. 2015.
- CORREIA, R. L. Envolvimento ocupacional, analfabetismo urbanístico e interdisciplinaridade. A terapia ocupacional para as cidades pelas ideias da Erminia Maricato. **Revista Políticas Públicas & Cidades,** v. 10, n. 1, p. 57-83, 2021.
- D'ANDREA, T. P. **40 ideias de periferia: história, conjuntura e pós-pandemia.** 1.ed. São Paulo: Editora Dandara, 2020.
- DOMINGUES, R. C.; GONTIJO, F.. Como assim, cidade do interior? Antropologia, urbanidade e interioridade no Brasil. **Ilha Revista de Antropologia,** Florianópolis, v. 23, n. 3, 2021.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FUENTES, C. **O espelho enterrado:** Reflexões sobre a Espanha e o novo mundo. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

GOMES, N. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje.** Anpocs. p.223-244. 1984.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, jun./1988.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade, Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando o pensamento crítico:** sabedoria prática. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança; tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021

IBASE. Juventudes em movimento; livro eletrônico: Sistema de Indicadores de Cidadania (Incid) Aplicados ao Complexo do Alemão / [ Ibase (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas) e Instituto Raízes em Movimento ]. Rio de Janeiro : Ibase, 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <http://portal.inep.gov.br>

JESUS, Jaqueline. **Orientações sobre a população transgênero:** conceitos e termos, Brasília - DF. Publicação: online, 2012.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário - A normatividade em ação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 481–498, 2013.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento.** Instituto Goethe, São Paulo, mar. 2016. Disponível em: . Acesso em: 29 de Março de 2023.

KLOSTER, A. Encontros entre teatro, cotidiano e escola: diferentes olhares do sujeito escolar sobre gênero por meio do Teatro do Oprimido. **Revista NUPEART**, Florianópolis,

v. 25, n. 1, p. 163-187, 2021.

LONGHINI, G. D. N. Descolonização do Pensamento Psicológico. **Revista Plural**, Santa Catarina, v. 2, n. 2, p. 6-11, ago/2019.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.59-75, jul/dez. 2000.

LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, n. 46, 2007, p. 201–218, dez. 2007.

LOURO, G. L. **Pedagogias da Sexualidade**. O Corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora V, 2012.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo decolonial**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 356-377.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, **Siglo del Hombre Editores**, 2007. p. 127-167.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 2, n. **Estud. psicol.** (Natal), 1997 2(1), p. 7–27, jan. 1997.

MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na Psicologia: Estudos Psicossociais**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MARTINS, H. V. Psicologia, colonialismo e ideias raciais: uma breve análise. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 19, n. 44, p. 50-64, abr./2019.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 14, n. 1, p. 66-80, 11 abr. 2014.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. **Desafios Decoloniais Hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, pp. 12-32, 2017.



- MOMBAÇA, J. **Não vão no matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021. 144p.
- NASCIMENTO, L. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M. & EUGÊNIO, F. (org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. pp.105-135.
- OLIVEIRA, B. B. Memória Política e Elaboração Psicossocial: contribuições e articulações a partir de uma pesquisa participante. In: CORDEIRO, M. P.; et al (org.). **Pesquisas em psicologia e políticas públicas II**. São Paulo : IPUSP, 2020.
- PATROCÍNIO, S. do. **Reino dos bichos e dos animais é o meu nome**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2001.
- PINHEIRO, A. B.; MOURA, R. **Complexo do Alemão e os movimentos coletivos locais: Para além das associações de moradores**. WIKIFAVELA, 2020.
- PRECIADO, P. Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 1, p. 11–20, jan. 2011.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. p. 107-130.
- REDE DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA. INTERVENÇÃO FEDERAL NO RIO DE JANEIRO cinco anos depois: uma análise de operações policiais na região metropolitana do Rio de Janeiro entre 2018 e 2022. Cesec, 2023. Disponível em: [RELATORIO observ-interv\\_2023\\_final.pdf \(observatorioseguranca.com.br\)](#). Acesso: 20 de Março de 2023.
- RENAULT, L; RAMOS, J. **Participar da análise, analisar a participação: aspectos metodológicos de uma pesquisa- -intervenção participativa em saúde mental**. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020, p. 161-180.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003 .
- SANTANA, T. N. **A recontextualização do livro didático de Sociologia: um estudo de caso no colégio estadual Olga Benário Prestes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), 2018.
- SANTOS, B. **Teatro do Oprimido - Raízes e Asas: Uma teoria da práxis**. Rio de Janeiro: Íbis Libris, 2016.
- SANTOS, B. **Teatro das Oprimidas**. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2019.

SANTOS, B. S. **La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación**. Bogotá, Colombia: ILSA; Universidad Nacional de Colombia, 1998.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. R. Objeto de desejo, corpo abjeto: rumo a um corpo decolonial na experiência transexual. **Abriu: estudos de textualidade do Brasil, Galícia e Portugal**, n. 9, p. 39-56, 2020.

SANTOS, R. F.; GONÇALVES, R. S. **Situação atual e perspectivas de desenvolvimento da Área de Planejamento 3 da Cidade do Rio de Janeiro**. 103p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Engenharia Civil, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. **O pensar educação em Paulo Freire: Para uma pedagogia de mudanças**, 2020. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>.

SARAPECK, H. **Abraçando a Árvore do Teatro do Oprimido: pesquisa e memorial de experiências com o símbolo do método**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Artes Cênicas mestrado profissional em ensino de artes cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio, 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Novo Ensino Médio. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/como-eh-o-nem.php>.

SILVA, F. COSTA, S. Dimensões políticas e pedagógicas em perspectiva freiriana. **Revista Amazônida, Manaus, AM**, vol. 05, n. 01. p. 01 – 10, 2020.

SILVA, H. C.; CASSAL, L. C. P. Por Que, Quem, Como E Onde? Interrogações Sobre Gênero E Diversidade Sexual Nas Escolas. In: BICALHO, Pedro Paulo G. de. **Gênero e Diversidade na Escola: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas**. RJ: UFRJ, 2014.

VIEIRA SILVA, D. PAVELTCHUK, F. de O. Olhares atentos: sobre a escola e a heteronormatividade. In: BICALHO, Pedro Paulo G. de. **Gênero e Diversidade na Escola: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas**. RJ: UFRJ, 2014.

SPIVAK, G. C. Quem reivindica a alteridade? In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

TAKEITI, B. A.; VICENTIN, M. C. G. Juventude(s) periférica(s) e subjetivações: narrativas de (re)existência juvenil em territórios culturais. **Fractal: Revista de Psicologia** [online]. 2019, v. 31, n. spe, pp. 256-262.

TAKEITI, B. A.; VICENTIN, M. C. G. A produção de conhecimento sobre juventude(s), vulnerabilidades e violências: uma análise da pós-graduação brasileira nas áreas de Psicologia e Saúde (1998-2008). **Saúde e Sociedade** [online]. 2015, v. 24, n. 3, pp. 945-963.

TEIXEIRA, T. M. B. **Dimensões socioeducativas do teatro do oprimido**: Paulo Freire e Augusto Boal. 2005. 335 f. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade) – Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf).

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 83, 2018.

**APÊNDICE A – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
(RCLE)**

**Informações aos responsáveis pelos participantes menores de 18 anos**

**1) Título do protocolo do estudo:** Teatro do oprimido com as juventudes urbanas periféricas: pistas para uma educação decolonial

**2) Convite**

Seu filho(a) ou o(a) menor pelo qual você é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa - Teatro do oprimido com as juventudes urbanas periféricas: pistas para uma educação decolonial . Antes de decidir se ele/ela participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

**3) O que é o projeto?**

É uma pesquisa que busca realizar oficinas teatrais do Teatro do Oprimido, promovendo debates interseccionais dentro da escola.

**4) Qual é o objetivo do estudo?**

O objetivo do estudo é analisar como a metodologia do Teatro do Oprimido contribui para os debates sobre opressões interseccionais com jovens periféricos da rede pública do Rio de Janeiro, sendo adotada enquanto ferramenta para composição de uma educação decolonial.

**5) Por que ele/ela foi escolhido(a)?**

Por ser um/uma jovem que estudante da escola participante regularmente matriculado e que possui interesse de participar das oficinas.

**6) Ele/ela tem que participar?**

Você é quem decide se eles podem participar ou não desta pesquisa. Se decidir que sim, você receberá uma cópia assinada deste Registro para guardar e deverá assinar este termo de consentimento. Mesmo se você decidir que ele/ela pode participar, você ou eles ainda têm a liberdade de se retirar ou retirar a autorização para participar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

**7) O que acontecerá com ele/ela se participar? O que tem que fazer?**

Caso concorde com a participação em nossa pesquisa, vamos realizar oficinas teatrais no contraturno escolar no colégio em que estuda, promovendo debates e experimentações artísticas.

**8) O que é exigido de nós nesse estudo além da prática de rotina?**

Apenas desejo de participar.

**9) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?**

De acordo com as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes, uma vez que serão utilizados recursos para preservar a sua identidade. Existe o risco de constrangimento e desconforto nas oficinas, no entanto, caso isso venha a acontecer, você/eles terão o direito a se abster das atividades, sem nenhum prejuízo para si.

**10) Quais são os possíveis benefícios de participar?**

A ampliação do debate entre os alunos sobre a vivência escolar e no cotidiano, trabalhar aspectos corporais e formas de se expressar no mundo. Promover a inserção da arte e cultura na escola. A participação também auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para esta pesquisa, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para pensar em práticas e políticas voltadas para a escola.

**11) O que acontece quando o estudo termina?**

Vocês têm o direito de serem mantidos atualizados(as) sobre os resultados da pesquisa. Em qualquer etapa do estudo, vocês terão acesso aos pesquisadores responsáveis. E quando a pesquisa for finalizada entraremos em contato com todos os participantes para um encontro e troca de saberes sobre os resultados e possíveis desdobramentos da pesquisa.

**12) E se algo der errado?**

A participação é voluntária e não acarretará em gastos para a colaboração e portanto, não haverá compensação em dinheiro por ela. A qualquer momento você/eles podem desistir de participar e retirar o consentimento. A recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo pessoal ou profissional e não interferirá em suas atividades no seu local de serviço.

**13) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?**

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

**14) Contato para informações adicionais**

Dados do(a) pesquisador(a) responsável: Thalia Rampazio Viana – *Rua Aníbal Reis, 146. Botafogo, Rio de Janeiro - RJ. (22)992135853 – Email: rampaziothalia@gmail.com*

Dados do CEP: *Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3o andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 –*

*Email: cep.cfch@gmail.com*

### **15) Remunerações financeiras**

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigada por ler estas informações. Se deseja autorizar a participação do seu/sua filho/filha neste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

*1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.*

*2 – Entendo que a participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.*

*3 – Concordo que meu/minha filho/filha ou pessoa pela qual sou responsável participe da pesquisa acima.*

Nome do responsável pelo participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pelo participante: \_\_\_\_\_

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.

## **APÊNDICE B – REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RALE)**

### **Informações aos participantes menores de 18 anos**

**1) Título do protocolo do estudo:** Teatro do oprimido com as juventudes urbanas periféricas: pistas para uma educação decolonial

#### **2) Convite**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Teatro do oprimido com as juventudes urbanas periféricas: pistas para uma educação decolonial. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

#### **3) O que é o projeto?**

É uma pesquisa que busca realizar oficinas teatrais do Teatro do Oprimido, promovendo debates interseccionais dentro da escola.

#### **4) Qual é o objetivo do estudo?**

O objetivo do estudo é analisar como a metodologia do Teatro do Oprimido contribui para os debates sobre opressões interseccionais com jovens periféricos da rede pública do Rio de Janeiro, sendo adotada enquanto ferramenta para composição de uma educação decolonial.

#### **5) Por que eu fui escolhido(a)?**

Por ser um/uma jovem que estudante da escola participante regularmente matriculado e que possui interesse de participar das oficinas.

#### **6) Eu tenho que participar?**

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa, junto ao seu responsável. Se decidir participar do projeto, vocês receberão uma cópia assinada deste Registro para guardar e deverá assinar este termo de assentimento, seu responsável também assina um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

#### **7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?**

Caso concorde com a participação em nossa pesquisa, vamos realizar oficinas teatrais no

contraturno escolar no colégio em que estuda, promovendo debates e experimentações artísticas.

**8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?**

Apenas desejo de participar.

**9) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?**

De acordo com as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes, uma vez que serão utilizados recursos para preservar a sua identidade. Existe o risco de constrangimento e desconforto nas oficinas, no entanto, caso isso venha a acontecer, você/eles terão o direito a se abster das atividades, sem nenhum prejuízo para si.

**10) Quais são os possíveis benefícios de participar?**

A ampliação do debate entre os alunos sobre a vivência escolar e no cotidiano, trabalhar aspectos corporais e formas de se expressar no mundo. Promover a inserção da arte e cultura na escola. A participação também auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para esta pesquisa, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para pensar em práticas e políticas voltadas para a escola.

**11) O que acontece quando o estudo termina?**

Você tem o direito de ser mantido atualizado(a) sobre os resultados da pesquisa. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos pesquisadores responsáveis. E quando a pesquisa for finalizada entraremos em contato com todos os participantes para um encontro e troca de saberes sobre os resultados e possíveis desdobramentos da pesquisa.

**12) E se algo der errado?**

Sua participação é voluntária e não acarretará em gastos para sua colaboração e portanto, não haverá compensação em dinheiro por ela. A qualquer momento você pode desistir de participar, retirar seu assentimento e seu responsável retirar o consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo pessoal ou profissional e não interferirá em suas atividades no seu local de serviço.

**13) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?**

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

**14) Contato para informações adicionais**

Dados do(a) pesquisador(a) responsável: Thalia Rampazio Viana – *Rua Aníbal Reis, 146.*



*Botafogo, Rio de Janeiro - RJ. (22)992135853 – Email: rampaziothalia@gmail.com*

*Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3o andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – Email: cep.cfch@gmail.com*

### **15) Remunerações financeiras**

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigada por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

*1 – Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.*

*2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.*

*3 – Concordo em participar da pesquisa acima.*

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Nome do responsável pelo participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pelo participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.

## **APÊNDICE C - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS JOVENS**

**(Resolução 466/2012 do CNS)**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“TEATRO DO OPRIMIDO COM AS JUVENTUDES URBANAS PERIFÉRICAS: PISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL”** or ser um/uma jovem que estudante da escola participante regularmente matriculado e que possui interesse de participar das oficinas. A pesquisa tem como objetivo analisar como a metodologia do Teatro do Oprimido contribui para os debates sobre opressões interseccionais com jovens periféricos da rede pública do Rio de Janeiro, sendo adotada enquanto ferramenta para composição de uma educação decolonial.

Sua participação consistirá em participar das oficinas teatrais no contraturno escolar no colégio em que estuda, promovendo debates e experimentações artísticas. Sua participação auxiliará na ampliação do debate entre os alunos sobre a vivência escolar e no cotidiano, trabalhando aspectos corporais e formas de se expressar no mundo. Promoção da inserção da arte e cultura na escola. A participação também auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para esta pesquisa, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para pensar em práticas e políticas voltadas para a escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não acarretará em gastos para sua colaboração e portanto, não haverá compensação em dinheiro por ela. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo pessoal ou profissional e não interferirá em suas atividades no seu local de serviço.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes, uma vez que serão utilizados recursos para preservar a identidade dos mesmos. Existe o risco de constrangimento e desconforto nas oficinas, no entanto, caso isso venha a acontecer, você terá direito a se abster das atividades, sem nenhum prejuízo para si.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nome fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e fotografias dos encontros do grupo

e para presença de um(a) relator(a) nesses encontros coletivos. A transcrição das gravações realizadas durante o grupo será realizada pela pesquisadora, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone, e-mail e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá entrar em contato com a pesquisadora caso tenha alguma dúvida ou tenha algum problema a qualquer momento.

O trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas/CFCH/UFRJ. O CEP é o órgão institucional que tem por objetivo proteger, resguardar os direitos e a dignidade dos pesquisadores e dos indivíduos pesquisados, além de contribuir para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e social da comunidade.

Você tem o direito de ser mantido atualizado(a) sobre os resultados parciais da pesquisa. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos pesquisadores responsáveis que poderá ser encontrado através do telefone (22) 99213-5853, e pelo e-mail [rampaziothalia@gmail.com](mailto:rampaziothalia@gmail.com). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas/CFCH/UFRJ – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – Email: [cep.cfch@gmail.com](mailto:cep.cfch@gmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_

(nome completo), declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Thalia Rampazio Viana - Pesquisadora  
responsável

**APÊNDICE D - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DAS OFICINAS**

1º encontro: introdução ao processo de oficinas; explicação do que é o TO e a proposta que iremos realizar; apresentação individual dos alunos; exercícios introdutórios (alongamento, cruz e círculo, bons-dias)

2º encontro: alongamento | pulinhos 1ª categoria: contrários, 2ª categoria: 1, 2, 3 de bradford c/ coreografia (criação de 3 grupos) - abrir espaço para dizer o que sentiu

3º encontro: alongamento - 3ª categoria: floresta de sons; 4ª categoria: completar imagem, trazer o conceito de opressão e invasão de cérebros de boal e a imagem corporal que surge com a palavra OPRESSÃO - abrir o espaço para impressões sensíveis.

4º encontro: alongamento - 2ª categoria: batizado mineiro - ESTÉTICA DO OPRIMIDO: DANÇA DO COTIDIANO: PALAVRAS que aparecem no cotidiano e qual a imagem dessas palavras no corpo com cenas coletivas;

5º encontro: alongamento - caminhada | bum chica bum (canção em movimento); 4ª categoria: imagem da palavra; trazer de volta a cena que foi apresentada e sugerir a produção de imagens fotográficas do seu cotidiano apresentação e impressões sensíveis

6º encontro: alongamento;| bum chica bum (canção em movimento); 4ª categoria: homenagem a Magritte; trabalhar com a cena que foi criada com mais elementos; pedir para cada grupo fazer uma contribuição a outro; (dependendo da quantidade de alunos fazer uma grande cena)

7º encontro: alongamento | massagem nas costas em círculo; 2ª categoria: máquina rítmica (escola; educação; transformação; periferia); trabalhar com a cena criada pelos grupos através do corpo + imagem + som;

8º encontro: alongamento | roda de conversa sobre como o teatro do oprimido poderia ser um instrumento; quais os sentimentos despertados através das oficinas; sugerir para apresentação da cena criada. finalização do trabalho. (colagem conjunta)

#### DESCRIÇÃO DOS JOGOS TEATRAIS:

#### INTRODUÇÃO (JOGOS INTRODUTÓRIOS):

- Cruz e círculo: Solicitar aos participantes que levantem a mão direita e façam um círculo no ar. Em seguida, pede que levante a mão esquerda e faça uma cruz no ar (ou sinal de mais). Por último, pede que levante as duas mãos e, ao mesmo tempo, faça o círculo com a mão direita e a cruz com a mão esquerda.

- Bons-dias: Solicitar 2 voluntários, que devem se cumprimentar com um aperto de mãos, dizer bom dia e seus respectivos nomes. Cada um vai demonstrar através de imagens o que menos gosta de fazer em seu cotidiano. Em seguida, o que mais gosta de fazer. Seu parceiro, a cada demonstração, vai dizer o que entendeu. Depois que os dois fizerem suas respectivas demonstrações, cumprimentam outras pessoas.

#### 1ª CATEGORIA (Sentir tudo o que se toca):

- Contrários: Solicitar ao grupo: Anda – todos andam. Depois diz Para – todos param. Em seguida avisa: a partir de agora será o contrário – quando eu disser ANDA, todos param – quando eu disser PARA, todos andam. Depois faz o mesmo com as ordens: GRITA, NOME. No final, acrescenta: PULA, ABAIXA.

#### 2ª CATEGORIA (Escutar o que se ouve):

- 1, 2, 3 de bradford c/ coreografia: As duplas contam de 1 a 3, alternadamente. Quando o jogo ganhar fluidez a organizadora instrui a substituição do nº 1 por um movimento rítmico, e assim, sucessivamente até que todos os nºs tenham sido substituídos, cada um por um movimento rítmico. As duplas então são convidadas a mostrar para o grupo o resultado do exercício. Para iniciar, a organizadora demonstra com dois voluntários.
- Batizado Mineiro: -Atores em círculo: cada um, em seqüência, dá dois passos à frente, diz seu nome, diz uma palavra que lhe caracterize, que diga algo sobre quem a pessoa é, e que comece com a primeira letra ou sonoridade de seu nome (pode ser uma qualidade, cor, animal, flor, comida, qualquer coisa que queira). Para falar seu nome e a palavra escolhida, o participante deve criar um movimento rítmico. Os demais repetem duas vezes: nome e palavra com o movimento rítmico apresentado. Quando todos já tiverem feito, cada um volta ao centro fora da seqüência original, mas, desta vez, em uma posição neutra e são os demais que devem lembrar da palavra, do nome e do movimento. Variante: cada participante vai ao centro e cria um ritmo para apresentar seu nome, além de um movimento, como se fosse uma música e a coreografia correspondente, todos repetem duas vezes. Finaliza como na versão anterior.

#### 3ª CATEGORIA (Ativando vários sentidos):

- Floresta de sons: O grupo se divide em duplas: um parceiro será guiado e o outro o guia. Os guias emitem sons variados (suaves), enquanto seus guiados escutam com atenção de olhos fechados. Então, os guiados protegem seus cotovelos e seguem seus guias. Os guiados devem seguir os sons até que o guia pare. Quando o guia para de emitir o som, o guiado também para. O guia é responsável pela segurança do parceiro (guiado) e deve parar de fazer seu som se o seu guiado estiver prestes a esbarrar em outro ou a bater em um objeto. O guia deve mudar constantemente de posição, mas sempre olhando seu guiado. Se o guiado for atento, se seguir com facilidade, o guia há de manter-se o mais longe possível, tendo sua voz quase inaudível. O guiado deve se concentrar somente no som de seu guia, mesmo quando a seu lado há vários outros.
- Máquina rítmica (sugestão: escola; educação; transformação; periferia): Um ator vai ao centro e imagina ser uma peça da engrenagem de uma máquina complexa. Faz um movimento rítmico com seu corpo e, ao mesmo tempo, o som que esta peça da máquina deve produzir. Os outros atores prestam atenção. Um segundo, com seu próprio corpo, acrescenta uma segunda peça à engrenagem dessa máquina, com outro som e outro movimento que sejam complementares e não idênticos aquele feito pelo primeiro ator. Um terceiro ator faz o mesmo e depois um quarto, até que todo o grupo esteja integrado em uma mesma máquina, múltipla, complexa e harmônica. Quando todos estiverem integrados à máquina, a organizadora diz ao primeiro ator para acelerar o ritmo – todos devem tentar seguir esta mudança no andamento. Quando a máquina estiver próxima à explosão, a organizadora determina que o primeiro ator diminua o ritmo até que todos terminem juntos o exercício. Depois da Máquina Simples, o organizador propõe que o grupo faça máquinas que representem sentimentos ou idéias. Para fazer a máquina do ódio, os participantes devem fazer sons e movimentos que, em sua opinião, representam o ódio. Cada um, de uma vez, tentando complementar a proposta do anterior para formar a engrenagem do ódio. Depois do amor, juventude e escola. A máquina que tiver o tema que a organizadora deseja desenvolver com o grupo, pode ser mais explorada: acelera / desacelera / congela / verifica peça por peça. Ao final a organizadora propõe ao grupo uma análise comparativa entre as máquinas.

#### 4ª CATEGORIA (Ver o que se olha)

- Imagem das Palavras: Todos em círculo, fecham os olhos e se voltam para fora do círculo. O curinga ao centro, de olhos fechados todos fazem uma imagem com o corpo

de acordo com a palavra que a organizadora ditar. Ainda de olhos fechados se viram e ao sinal da organizadora abrem os olhos vêem como os outros sentem e mostram com o corpo a palavra. Começa com palavras simples como: gato, livro, etc. Depois vai aumentando o nível de investigação da percepção do grupo do tema que se quer investigar: família, mãe, pai, irmão, igreja, escola, professor, aluno. Cada palavra revelará um universo de significados que poderão ser discutidos conforme os participantes vão se percebendo.

- Homenagem a Magritte: Começa-se com uma garrafa de plástico vazia, dizendo-se que “Esta garrafa não é uma garrafa, então o que poderia ser?”. Cada participante terá o direito de usar a garrafa em relação ao seu próprio corpo, fazendo a imagem que quiser, estática ou dinâmica, dando ao objeto garrafa o sentido que quiser: um bebê ou uma bomba, uma bola ou um violão, um telescópio ou um sabonete, etc. Depois da garrafa, uma cadeira e uma mesa. Havendo dificuldade em encontrar os objetos indicados, a organizadora poderá utilizar outros.

## **APÊNDICE E - PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA**



UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA  
E CIÊNCIAS HUMANAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO DE JANEIRO



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** TEATRO DO OPRIMIDO COM AS JUVENTUDES URBANAS PERIFÉRICAS: PISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

**Pesquisador:** THALIA RAMPAZIO VIANA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 66723822.8.0000.5582

**Instituição Proponente:** DECANATO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.947.401

##### Apresentação do Projeto:

O presente trabalho propõe analisar como a metodologia do Teatro do Oprimido contribui para os debates sobre opressões interseccionais com jovens periféricos da rede pública do Rio de Janeiro, sendo adotada enquanto dispositivo psicossocial para composição de uma educação decolonial. Pretende-se realizar a pesquisa qualitativa participativa, utilizando a metodologia do Teatro do Oprimido como método a partir da técnica de Teatro Imagem. Aprofundando de forma teórica e prática as ações culturais do Teatro do Oprimido para a juventude urbana periférica do nível médio da rede pública. A proposta também envolve a promoção de debates e reflexões acerca das opressões interseccionais, com objetivo de estimular uma educação antirracista, de diversidade de gênero e sexual, decolonial e interseccional, além da democratização do acesso à cultura. Esta pesquisa será realizada no C.E. Olga Benário Prestes e no C.E. Professora Luiza Marinho, localizadas na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro - RJ, com alunos do ensino médio.

##### Objetivo da Pesquisa:

-Analisar como a metodologia do Teatro do Oprimido contribui para os debates sobre opressões interseccionais com jovens periféricos da rede pública do Rio de Janeiro, sendo adotada enquanto

**Endereço:** Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30  
**Bairro:** URCA **CEP:** 22.290-240  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA  
E CIÊNCIAS HUMANAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.947.401

ferramenta para composição de uma educação decolonial.

- Abordar a importância de uma educação decolonial no projeto político e pedagógico na educação;
- Identificar como a metodologia do Teatro do Oprimido pode ser adotada enquanto recurso didático e de que modo a utilização deste instrumento contribui para debates sobre opressões interseccionais em sala de aula;
- Investigar como as ações implementadas do Teatro do Oprimido compõe como um método para Educação Decolonial na sala de aula.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

-Enquanto uma pesquisa nas Ciências Humanas, envolve risco mínimo, principalmente relacionados a possíveis constrangimentos que possam ocorrer durante a interação entre pesquisadores e outros participantes.

-Os riscos são descritos da seguinte maneira nas informações inseridas na Plataforma, no RCLE e no RALE:

"De acordo com as Resolução 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes, uma vez que serão utilizados recursos para preservar a sua identidade. Existe o risco de constrangimento e desconforto nas oficinas, no entanto, caso isso venha a acontecer, você/eles terão o direito a se abster das atividades, sem nenhum prejuízo para si.

-Os benefícios são indicados da seguinte maneira nas informações inseridas na Plataforma, no RCLE e no RALE:

"A ampliação do debate entre os alunos sobre a vivência escolar e no cotidiano, trabalhar aspectos corporais e formas de se expressar no mundo. Promover a inserção da arte e cultura na escola. A participação também auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para esta pesquisa, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para pensar em práticas e políticas voltadas para a escola."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

-A pesquisa objetiva desdobramentos importantes para sua área de conhecimento e possui relevância social.

**Endereço:** Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30  
**Bairro:** URCA **CEP:** 22.290-240  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

**UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA  
E CIÊNCIAS HUMANAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO DE JANEIRO**



Continuação do Parecer: 5.947.401

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

-Os termos de apresentação obrigatória se encontram adequados e de acordo com o previsto na Resolução 510 de 2016.

**Recomendações:**

-Recomenda-se a padronização do nome Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) no lugar de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e do título Registro de Assentimento Livre e Esclarecido (RALE) no lugar de Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento (RALE), em consonância com a Resolução 510.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto está aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2063077.pdf	13/12/2022 07:23:30		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	13/12/2022 07:19:00	THALIA RAMPAZIO VIANA	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA_PESQUISA.pdf	13/12/2022 06:51:13	THALIA RAMPAZIO VIANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TALE.pdf	13/12/2022 06:50:23	THALIA RAMPAZIO VIANA	Aceito
Outros	ROTEIRO.pdf	13/12/2022 06:47:37	THALIA RAMPAZIO VIANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_PARTICIPANTES.pdf	13/12/2022 06:47:00	THALIA RAMPAZIO VIANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS.pdf	13/12/2022 06:46:43	THALIA RAMPAZIO VIANA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	13/12/2022 06:44:47	THALIA RAMPAZIO VIANA	Aceito
Folha de Rosto	folha_Plataforma_Brasil_Thalia_ramp	13/12/2022	THALIA RAMPAZIO	Aceito

**Endereço:** Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30  
**Bairro:** URCA **CEP:** 22.290-240  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA  
E CIÊNCIAS HUMANAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.947.401

Folha de Rosto	azio_assinado.pdf	06:27:47	VIANA	Aceito
----------------	-------------------	----------	-------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 16 de Março de 2023

Assinado por:

**FERNANDA MARIA DA COSTA VIEIRA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

**Bairro:** URCA

**CEP:** 22.290-240

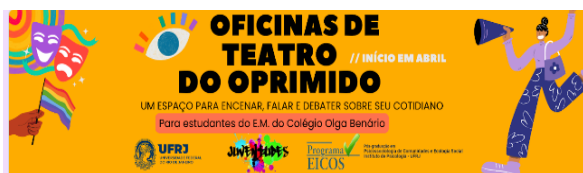
**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)3938-5167

**E-mail:** cep.cfch@gmail.com

## Formulário para a captação de estudantes para a participação e decisão de melhor dia e horário:



### Oficinas de Teatro do Oprimido

As oficinas ocorrerão em Abril no contraturno escolar, uma vez por semana tendo aproximadamente 8 encontros, trabalhos corporais, debates e cenas para apresentação. Caso tenha interesse, marque qual o melhor dia e horário para sua participação! Em breve vamos entrar em contato

Nome \*

Texto de resposta curta

Qual ano você está? \*

Texto de resposta curta

Qual sua idade? \*

Texto de resposta curta

Você já fez teatro? \*

Texto de resposta curta

Texto de resposta curta

Em qual turno você estuda? \*

- Manhã
- Tarde
- Noite

Qual sua turma? \*

Texto de resposta curta

Qual o melhor horário e dia para você participar? A escola disponibilizará alimentação para a permanência na oficina \*

- Terça-feira - 13:30 - 15:30
- Sexta-feira 10:30 - 13:30
- Segunda-feira 14:30 - 17:30
- Outros...

Whatsapp para contato \*

Texto de resposta curta