



Revista Espaço do Currículo
ISSN: 1983-1579
rec@ce.ufpb.br
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

Silva, Janaína Bárbara Rangel; Marcelino, Valéria de Souza
ENTRE CENAS, POEMAS E CANÇÕES: HISTÓRIAS DE VIDA NO ENSINO MÉDIO
Revista Espaço do Currículo, vol. 17, núm. 3, e68479, 2024, -
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v17i3.68479>

- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em portal.amelica.org



**ENTRE CENAS, POEMAS E CANÇÕES: HISTÓRIAS DE VIDA NO ENSINO
MÉDIO**

BETWEEN SCENES, POEMS AND SONGS: STORIES OF LIFE IN HIGH
SCHOOL

ENTRE ESCENAS, POEMAS Y CANCIONES: HISTORIAS DE VIDA EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Janaína Bárbara Rangel Silva¹ 0009-0002-5786-7046

Valéria de Souza Marcelino² 0000-0002-6024-3771

¹ Instituto Federal Fluminense - Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil;
rangel.janaina@gsuite.iff.edu.br

² Instituto Federal Fluminense - Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil;
vmarcelino67@gmail.com

RESUMO:

A lei 13.415/2017 instituiu o Novo Ensino Médio propondo uma série de mudanças para esta etapa da Educação Básica brasileira. São alterações que vêm gerando tensionamentos em diferentes segmentos da sociedade. Em que pese nossa defesa por sua revogação, temos convicção que, durante o processo de luta, estudantes não podem ficar sujeitos a gambiarras pedagógicas, principalmente nesta etapa de sua formação. Por esta razão, o objetivo deste trabalho é apresentar a experiência de um percurso formativo, aplicado em uma turma do Ensino Médio, no contexto de um Itinerário Formativo, em Linguagens e suas Tecnologias. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, ancorada nos fundamentos teóricos e metodológicos da Pesquisa (Auto)biográfica e do Teatro do Oprimido. Como resultado parcial desta experiência compreendemos o quanto uma formação estética na escola, baseada em procedimentos de *biografização*, por meio da linguagem teatral, promove novas formas de ser e estar no mundo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes, também como cidadãos.

Palavras-chave: teatro do oprimido; pesquisa (auto)biográfica; novo ensino médio.

ABSTRACT:

The law 13,415/2017 instituted the New High School proposing a series of changes for this stage of Brazilian Basic Education. These are alterations that have been generating tensions in different segments of society. Despite our advocacy for its repeal, we are convinced that, during the struggle process, students cannot be subjected to pedagogical workarounds, especially at this stage of their education. For this reason, the objective of this work is to present the experience of a formative journey, applied in a High School class, within the context of a Formative Itinerary, in Languages and their Technologies. This work is a segment of an ongoing master's research, anchored in the theoretical and methodological foundations of (Auto)biographical Research and the Theater of the Oppressed. As a partial result of this experience, we understand how an aesthetic formation in school, based on biographical procedures through theatrical language, promotes new ways of being and existing in the world, contributing to the integral development of students, also as citizens.

Keywords: theater of the oppressed; (auto)biographical research; new high school.

RESUMEN:

La ley 13.415/2017 instituyó el Nueva Educación Secundaria proponiendo una serie de cambios para esta etapa de la Educación Básica brasileña. Son alteraciones que han estado generando tensiones en diferentes segmentos de la sociedad. A pesar de nuestra defensa por su revocación, tenemos la convicción de que, durante el proceso de lucha, los estudiantes no pueden quedar sujetos a apaños pedagógicos, especialmente en esta etapa de su formación. Por esta razón, el objetivo de este trabajo es presentar la experiencia de un recorrido formativo, aplicado en una clase de Educación Secundaria, en el contexto de un Itinerario Formativo, en Lenguajes y sus Tecnologías. Este trabajo es un fragmento de una investigación de maestría, en curso, fundamentada en los fundamentos teóricos y metodológicos de la Investigación (Auto)biográfica y del Teatro del Oprimido. Como resultado parcial de esta experiencia, comprendemos cuánto una formación estética en la escuela, basada en procedimientos de biografización, a través del lenguaje teatral, promueve nuevas formas de ser y estar en el mundo, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes, también como ciudadanos.

Palabras clave: teatro del oprimido; investigación (auto)biográfica; nueva educación secundaria.

Introdução

Os Itinerários Formativos são arranjos curriculares, implementados pela Lei 13.415/2017, popularmente conhecida como “Reforma do Ensino Médio” (Brasil, 2017)¹, cuja implementação ainda gera tensionamentos em diferentes segmentos da sociedade. Por questões várias, os debates sobre sua (des)continuidade seguem escancarando a quem se destinam as fatias recheadas da educação deste país.

Uma destas questões diz respeito aos conteúdos a serem abordados no Ensino Médio. Enquanto disciplinas como Sociologia, História, Educação Física e Arte perderam espaço no currículo, outras tem se disseminado Brasil afora. Inúmeras notícias dão conta de conteúdos, no mínimo questionáveis, tais como: “O que rola por aí”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets SA” (Lima, 2023), que começaram a fazer parte do cotidiano dos estudantes.

Neste contexto, em que pese nossa luta por sua revogação, temos a convicção de que enquanto estes arranjos estiverem vigentes, nossos estudantes não podem ficar sujeitos a *gambiaras pedagógicas* (Silva; Cordeiro; Evangelista Júnior, 2022) que somente contribuem para o desperdício de um recurso essencial, especialmente, nesta fase dos estudos: o recurso tempo; exigindo, portanto, propostas que garantam a continuidade da formação, mesmo diante de um cenário tão adverso.

Diante dessa problemática, este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de

¹Nesta data, 20 de abril de 2024, reformas aprovadas pela Câmara dos Deputados, em 2024, encontram-se aguardando aprovação do Senado.

mestrado qualitativa, ainda em andamento, que busca compreender como técnicas do repertório do Teatro do Oprimido (Boal, 1991) podem contribuir para processos de *biografização* (Delory-Momberger, 2012), de modo a promover novas formas de ser e estar no mundo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes, também como cidadãos reflexivos.

O Teatro do Oprimido (T.O.) vem sendo praticado com foco na (trans)formação de sujeitos, por meio do Teatro, em diferentes contextos de opressão, nos cinco continentes (Santos, 2016). Seu fundador, o teatrólogo brasileiro Augusto Boal, defendia que os meios de produção teatral - e das artes, de modo geral - deviam ser compartilhados entre todas as pessoas. Isto porque, através dos canais de comunicação (texto, imagem e som) são mantidas, diariamente, relações de poder, alicerçadas em *histórias únicas* - tomando de empréstimo a definição de Chimamanda Adichie (2019).

Por outro lado, as narrativas (auto)biográficas, nas Pesquisas em Educação, evidenciam o potencial (trans)formador da ação autorreflexiva, materializada em processos de *biografização*, definidos por Delory-Momberger (2012, p. 525) como “[...] todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados.”, permitindo ao sujeito que narra construir sua própria história, alargando frestas para que vozes oprimidas possam ecoar, inclusive nos discursos acadêmicos.

Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência de um percurso formativo, em Linguagens e suas Tecnologias, aplicado em uma turma do Ensino Médio, no interior do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2023. Para tanto, em um primeiro momento, após esta introdução, contextualizaremos os Itinerários Formativos. Em seguida apresentaremos os fundamentos do Teatro do Oprimido e, em um terceiro momento, vamos nos debruçar sobre os processos de *biografização*, na Pesquisa (Auto)biográfica em Educação.

No quarto momento, apresentaremos a metodologia utilizada, por meio de um relato de experiência que narra o processo de construção deste Itinerário, junto aos estudantes, e, finalizando, compartilharemos nossas Considerações que antecipam alguns dos resultados da pesquisa em andamento, anteriormente citada.

Lei 13.415/2017: o “Novo” Ensino Médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) (Brasil, 1996), divide em três etapas a Educação Básica brasileira: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino

Médio. Sendo, esta última, a responsável por uma formação profissionalizante, em nível técnico, ou o último degrau antes do Ensino Superior. Infelizmente, uma etapa que também é tida como sinônimo de “acabar os estudos” - revelando as profundas desigualdades nas quais nossa sociedade está imersa.

Desigualdade apontada em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2023), que revelam a disparidade da distorção idade-série, nesta etapa. Segundo os indicadores, do total de estudantes brasileiros, 85% daqueles matriculados no Ensino Médio estudam em escolas públicas, enquanto os outros 15%, em instituições particulares, sendo que o índice de distorção idade-série é de 29%, no primeiro grupo e 7% no segundo.

Um índice ainda alarmante, mas que representa um avanço se comparado aos 47% dos estudantes, da rede pública, que estavam em um descompasso idade-série, nesta etapa, segundo indicadores de 20 anos atrás. Além disso, um cenário ainda mais preocupante se desvela, se observado com olhar interseccional, como por exemplo, na relação entre baixa escolaridade e pobreza (Simões; Amaral, 2018), ou em um recorte de raça - à medida que a pobreza deste país “tem cor” (IBGE, 2019).

Diante deste contexto, a sociedade civil e as instituições governamentais vinham discutindo propostas de reformulação do Ensino Médio. Contudo, em 2017, os textos construídos por este processo democrático foram substituídos por um documento sobre o qual “[...] podemos afirmar categoricamente que não há nenhuma continuidade nesse processo, ao contrário, o texto em debate foi totalmente transformado, mutilado” (ANPEd, 2018, p. 1).

Assim, no bojo de uma política neoliberal, foi promulgada a Lei 13.415 - popularmente conhecida como “Reforma do Ensino Médio” - escancarando o desinteresse dos gestores da Educação em combater as desigualdades entre a educação dos ricos e dos pobres (Melsert; Bock, 2015), muito antes reforçando-a e ignorando “[...] a necessidade de comprometimento dos interesses da educação com os sujeitos que lhe constitui (em), ou seja, estudantes e profissionais da educação, com fins de contribuir para que compreendam sua autoformação para a sociedade e para o mundo.”, conforme pontua a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2023, p. 11).

Suas propostas - incompatíveis com sua viabilidade técnica, financeira, jurídica e ética - sugerem falsamente uma inovação capaz de tornar esta etapa formativa mais atrativa, para acesso e permanência dos estudantes, e mais condizente com os novos cenários mercadológicos.

Neste contexto, inserem-se os Itinerários Formativos como alternativa para o

aprofundamento em uma das áreas de conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da Formação Técnica e Profissional (FTP), ou mesmo para um novo desenho curricular aliando diferentes áreas do conhecimento e da FTP.

Em se tratando de sua oferta, tanto o tema quanto o formato (projetos, oficinas, núcleos de estudo e de criação artística e laboratórios), em tese, poderiam ser acertados de forma coletiva, buscando novas perspectivas de ensino e aprendizagem, valorizando aspectos da cultura local, promovendo o aprofundamento dos vínculos sociais e afetivos dos estudantes. Olhares voltados para a sua participação cidadã na vida pública e na produção cultural de sua região/país/mundo.

Contudo, ao analisarmos a legislação, nos parece que seus autores desconhecem as históricas desigualdades que assolam este país; que desconhecem as instituições massacradas pelo sucateamento da máquina governamental, que imprime a seus profissionais condições de trabalho e remuneração degradantes - muito aquém do esperado para uma instituição de ensino.

Dessa forma, fazemos coro a Schütz e Cossetin (2019, p. 212) ao se questionarem sobre o texto da lei 13.415, no que concerne às “escolhas” de seus conteúdos: “O que significa estar em conformidade com a ‘relevância para o contexto local’? Quem define o que é ‘relevante’ e o que deve ser concebido como tal?” Indo um pouco mais além, nos questionamos se adolescentes têm condições de fazer escolhas tão importantes nesta fase da vida, considerando seu desenvolvimento cognitivo e emocional imaturo.

Em tempo, vale considerar, mais uma vez, o posicionamento da ANPEd, em que reforça que

não há base material que sustente as alterações feitas na LDB ou na BNCC para escolha de trajetórias pelos estudantes. Quem definirá as trajetórias são as condições de oferta dos sistemas, como ficou, de fato, estabelecido na Lei 13.415/17, e isto marcará profundamente o ensino médio como o campo da desigualdade oficial para a juventude brasileira. Não há garantias de que os sistemas educacionais consigam cumprir com a parte diversificada. A oferta de todos os itinerários formativos certamente não vai acontecer, os alunos não terão a possibilidade da escolha como tem sido anunciado, ficarão restritos às possibilidades de oferta das escolas” (2018, p. 5).

Com estas reflexões buscamos discutir uma das principais questões que envolve os debates acerca da (des)continuidade da Lei 13.415 que são os conteúdos propostos para o Ensino Médio, mas, principalmente, esperamos deixar claro nosso descontentamento com este modelo de “reforma”, principalmente por seu caráter excludente e seletivo.

Contudo, enquanto seguimos no processo de luta contra este retrocesso, admitindo sua obrigatoriedade e buscando não contribuir para o fortalecimento da *dimensão subjetiva da desigualdade* (Melsert; Bock, 2015), apresentamos a experiência de um Itinerário Formativo, em Linguagens e Suas Tecnologias, aplicado no ano de 2023, no interior do Estado do Rio de Janeiro. Para tanto, iniciaremos pelos fundamentos de Teatro do Oprimido, criado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal.

O Teatro do Oprimido

O brasileiro Augusto Boal (1931-2009) é um dos grandes nomes do Teatro brasileiro. Um homem que atravessou o século XX e suas mudanças. Um multi-artista que durante os anos de 1956 e 1971 foi o diretor de um dos mais importantes grupos de Teatro de nossa história: o Teatro de Arena (Boal, 1982), em São Paulo, cujas atividades foram encerradas durante a ditadura militar brasileira.

Exilado, Boal se aprofundou nas pesquisas e sistematização de um método de ensino de Teatro que se tornaria referência mundial para formação estética e cidadã: o Teatro do Oprimido (T.O.). Um imenso

[...] sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais, que tem por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana (de ser Teatro), tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemáticas sociais e interpessoais” (Boal, 1991, p. 28).

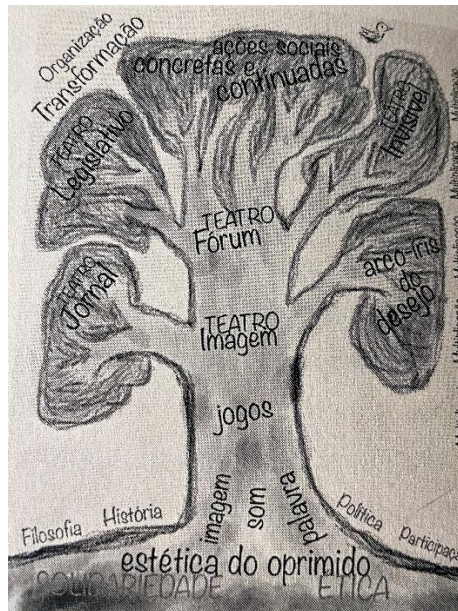
Dessa forma, o que se propõe é um reencontro com nossa vocação mais primitiva, a de ver-se em situação; de *ser Teatro*, para a discussão de problemas comuns, presentes em diferentes contextos de opressão. Não somente para a formação daqueles que desejam ter o Teatro como profissão, mas para todas as pessoas que desejam evocar seu ser Teatro; deixar de ser um espectador passivo, das histórias que se apresentam, mas para se assumir também como sujeito da ação.

Para Boal, como “o Teatro é uma atividade vocacional de todos os seres humanos” (Boal, 2009, p. 28), não uma exclusividade de alguns “iluminados” - comumente integrantes das elites - faz-se urgente e necessário que seus meios de produção sejam compartilhados entre todas as pessoas. Desse modo, retira-se essa exclusividade de contar apenas as histórias únicas de determinado contexto social.

O Método

O método é representado por meio da metáfora de uma árvore, conforme Figura 1, cuja estrutura foi desenvolvida a partir de 2004, chegando à sua versão final em 2008, um ano antes do falecimento de Boal.

Figura 1 - Árvore do Teatro do Oprimido



Fonte: Santos, 2016, p.152

A árvore, enquanto um organismo vivo, traz em suas partes os elementos constituintes do método, deixando evidente a interdependência entre eles. Segundo Bárbara Santos trata-se de “[...] um todo composto por partes inter-relacionadas que têm os mesmos princípios e visam o mesmo fim [...] e para viver, a árvore está em constante diálogo com o ambiente [...] Parece não sair do lugar, mas está em constante movimento” (2016, p. 143), tal como o Cajueiro de Natal - árvore situada na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, no nordeste do Brasil, que é conhecida como o maior cajueiro do mundo.

E assim como a árvore, também o método se mantém vivo e expansivo se observadas algumas condições essenciais a este desenvolvimento. Optamos por detalhá-las, observando-a de baixo para cima - apenas como uma opção metodológica, não necessariamente preconizada pelo método.

O solo em que o método precisa ser germinado deve ser adubado pela *história, filosofia, política e participação* popular. Nutrientes importantes para promover o compartilhamento de saberes e sustentar uma produção artística crítica, realizada por qualquer

pessoa, e amparada por uma mudança de perspectiva de consumo de arte para o da produção de arte. Afinal,

[...] se apenas alguns têm direito a produzir, significa que aos demais resta apenas a possibilidade de consumir. Como o consumo não está disponível para todos e todas, uma parte da sociedade estará alijada dessa produção, tanto como produtora quanto como consumidora” (Santos, 2016, p. 297).

Esta possibilidade do sujeito em criar metáforas de suas experiências, confrontando-as com as verdades que lhes chegam como histórias únicas, é um princípio caro ao T.O., pois “[...] exige que o sujeito se afaste do objeto observado, busque compreendê-lo a partir de uma perspectiva própria, levando em consideração o contexto que o circunda, e expresse e registre essa percepção em sua criação artística [...]” (Santos, 2016, p. 300); um processo hermenêutico da própria experiência.

Subindo pelo tronco da árvore, vemos a *palavra, o som e a imagem*. Canais pelos quais a *Estética do Oprimido* “alimenta” toda esta árvore. Porque, como nos diria Boal (2009), existe uma forma de *pensar não verbal* e é esta forma que possibilitou o surgimento das técnicas desenvolvidas pelo T.O., por meio de *jogos*, destacadas nos galhos e tronco da árvore: *Teatro-Imagem, Teatro-Jornal, Teatro-Legislativo, Teatro-Fórum, Teatro-Invisível e o Arco-Íris do Desejo*.

No alto da árvore, o galho destinado às *ações sociais concretas e continuadas*, nos fazem lembrar de que todo o conhecimento produzido, de forma estética, no T.O., deve ser apropriado em ações voltadas para a transformação social, de forma contínua. A pombinha ilustrando a *multiplicação* simboliza o quanto este conhecimento deve “voar” para diferentes horizontes, promovendo a formação de novos núcleos artísticos - o que vem acontecendo de forma sistemática mundo afora.

Voltando às técnicas, o contexto de surgimento de cada uma delas diz muito sobre seu viés político. Sob o crivo dos regimes militares, que eclodiram na América Latina, a partir da década de 1960, Boal inicia suas pesquisas buscando responder às situações que se apresentavam em contextos específicos. Segundo Bárbara Santos, sua companheira de trabalho, por mais de 20 anos, de início, era urgente enfrentar a censura; desenvolver técnicas que pudessem “[...] revelar a manipulação feita na notícia para redesenhar a imagem do real” (Santos, 2016, p. 70).

Assim, germinaria a semente do Teatro do Oprimido: o *Teatro-Jornal*. Uma metodologia que consiste em, por meio de técnicas simples, desvelar o que foi encoberto pela

censura. Originalmente uma resposta estética a governos declaradamente ditatoriais, cuja censura limava as notícias deturpando-as. Atualmente, a técnica vem sendo utilizada para a identificação e respostas à *fake news*.

Com o endurecimento do regime militar, Boal foi detido e, ao sair da prisão, seguiu para o exílio, primeiramente em países da América Latina. No Peru, o teatrólogo passou a colaborar com um programa de alfabetização popular para adultos, contudo se viu diante do desafio de comunicação verbal e criação artística com pessoas falantes de línguas distintas e costumes variados.

Nesse contexto, iniciou às pesquisas com o *Teatro-Imagem*, amparado pela linguagem não-verbal, que, ainda, segundo Bárbara é uma “[...] técnica teatral (na qual), questões, problemas e sentimentos são representados em imagens concretas, individuais e coletivas. A partir da leitura da linguagem corporal, busca-se a compreensão dos fatos apresentados” (2016, p. 78).

Ainda no Peru, Boal desenvolve junto a grupos de campesinas, a dramaturgia simultânea, que consiste em, a partir de um problema real do contexto em questão, é estabelecido um espaço de debate voltado para sua solução, que será encenada pelos atores da companhia. No entanto, a partir de um episódio histórico (e hilário) em que uma das mulheres da plateia não se contenta com a cena apresentada pelos atores e, ela mesma, a convite de Boal, sobe ao palco para “resolver o problema”², a dramaturgia simultânea assume um outro *status*.

Mediados por um ator *Curinga*³, que auxilia a plateia na análise e resolução do problema proposto, inicia-se ali o *Teatro-Fórum* - técnica que permite aos “donos da história” encená-la a partir de sua própria perspectiva e por meio de seus próprios recursos. Os espectadores tornam-se, então, *espect-atores* - figura-chave para o método.

Um sujeito não mais assujeitado pelo banco da plateia passiva. Mas que, além de desconstruir a quarta parede⁴, toma para si a decisão sobre os rumos da história contada; ela/e propõe. Ele sobe ao palco! Não há mais diferenciação entre atores e plateia e, assim, o Teatro do Oprimido se fortalece com uma de suas práticas mais executadas e com inúmeros desdobramentos, sendo um deles, criado em 1993, pelo próprio autor: o Teatro Legislativo.

² Este episódio está relatado em textos do próprio Boal e outros autores, mas também pode ser visto no documentário “Augusto Boal e o Teatro do Oprimido, de Zelito Viana”, além de vídeos no Youtube.

³ A grafia com “u” vem sendo difundida em trabalhos recentes, embora em livros da década de 70/80, Boal ainda escreva “Coringa” (Boal, 1982).

⁴ Expressão utilizada para definir essa parede imaginária existente, em alguns espetáculos teatrais, que “separa” o palco da plateia, fazendo com que esta última assuma uma papel passivo em relação ao que é feito no palco.

Nos adiantando no tempo cronológico, esta modalidade surge com o mandato para vereador de Augusto Boal, em 1993. Sua proposta é que suas leis fossem desenvolvidas a partir da participação popular - o que na época era um processo inovador.

Dessa forma, criava fóruns, mediados também por Curingas, onde a população podia discutir problemas públicos, e apresentar propostas para serem *metabolizadas* por uma equipe de especialistas na questão, isto é, uma equipe que “aceleraria” o processo de sistematização da ideia em propostas de projeto de lei que deveriam ser votadas por aqueles participantes. Neste processo, trinta e três propostas de projetos de lei foram encaminhadas para a Câmara Municipal do Rio de Janeiro e destas, quatorze “[...] se tornaram leis municipais ou emendas parlamentares” (Santos, 2016, p. 111).

Retornando à década de 1970, vale destacar que, neste período, Boal escreve sua obra de referência: o *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas* (1991). Um livro cujo título, sugerido por seu editor, nos conduz imediatamente a obra de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido* (1984), publicada no Brasil, no mesmo ano de 1974 - embora tenha sido escrita entre 1967 e 1968.

Ambas as obras encontram um mesmo veio identitário: a libertação de povos oprimidos, sendo uma pelo viés da estética a outra pelo da educação - se é que é possível fazer esta distinção. Vale ressaltar, que embora nascidos em “berços” distintos - um na classe média carioca tijucana e o outro no agreste pernambucano -, “[...] como contemporâneos que foram, vivenciaram experiências culturais, sociais e políticas similares. Tornaram-se amigos, compartilharam ideias e se influenciaram mutuamente” (Santos, 2016, p. 87).

Neste ínterim, Boal exila-se na Argentina, mas com o endurecimento do regime militar naquele país, fica impedido de fazer Teatro dentro do teatro; dentro do edifício teatral. Nesse contexto, inicia uma nova pesquisa estética para desenvolver alternativas cênicas que possibilitassem o exercício da atuação sem que necessariamente fosse visto como tal. Surge dessas experiências o *Teatro-Invisível*.

Esta técnica busca dar visibilidade às injustiças que são naturalizadas no cotidiano. As cenas acontecem onde o fato poderia de fato estar ocorrendo realmente, tal como caixas de supermercado, filas de banco, postos de gasolina, etc., sem que os transeuntes se deem conta de que se trata de Teatro. Vale recordar, que uma (in)apropriação da técnica se difundiu em programas televisivos como “pegadinhas”⁵ - o que empobreceu em muito seu viés político.

⁵ No Brasil, exemplos dessa (in)apropriação são os programas televisivos comandados por Silvio Santos, Fausto Silva e Rodrigo Faro.

Passada esta experiência na Argentina, mas ainda por conta do aumento da violência dos regimes militares, Boal se vê obrigado a ir para a Europa. Em seu novo exílio, realizou diversas oficinas de Teatro, em diferentes países. Nestas oportunidades, Boal se deparou com uma série de relatos que destoava de sua experiência em meio aos regimes autoritários. Agora, as opressões eram desconhecidas.

Contudo, segundo o próprio autor, esses relatos de “solidão, incapacidade de se comunicar, medo do vazio, e outras mais” (2009, p. 23), pareciam-lhe superficiais e pouco dignas de atenção, considerando as opressões concretas e visíveis que aconteciam nos países latino-americanos. Em tempo, assim como Boal, professores de escolas com estudantes de alto poder aquisitivo também se questionam *Existe opressão em um contexto de abundância? De opressão estamos falando?*

Naqueles países, todas as necessidades básicas já haviam sido atendidas pelo Estado, tais como educação, alimentação e moradia. No entanto, de forma surpreendente, Boal se deu conta dos altos índices de suicídio, em países com estas características, como Suécia e Finlândia. “Por aqui (América Latina) morre-se de fome; por lá, de overdose, pílulas, lâminas e gás. Seja qual for a forma, é sempre morte” (1996, p. 23).

Diante deste cenário, o teatrólogo iniciou seu trabalho de sistematização de técnicas teatrais de combate a estas novas opressões. E assim, a partir de seus estudos com sua esposa Cecília Thumim Boal, foi colocada em prática, em Paris, a oficina *O Tira na Cabeça*⁶ que partia da hipótese de que, mesmo em uma sociedade livre, ainda existem opressores dentro de nossas cabeças nos manipulando e privando-nos de usufruir desta liberdade. Dessa forma, a pesquisa que se iniciava tinha por objetivo descobrir como esses tiras (policiais) entraram nas mentes das pessoas e buscar caminhos, baseados no Teatro, que pudessem tirá-los de lá.

Assim, tecendo relações entre o T.O. e o Psicodrama (Moreno, 1997) - técnica terapêutica que se utiliza de esquemas cênicos -, Boal desenvolve o *Método Arco-Íris do Desejo* (Boal, 1996), organizado em *Técnicas Prospectivas*, *Introspectivas* e de *Extroversão* que, em sentido figurado, “tentam ajudar a analisar-lhe as cores para recombina-las noutras proporções, noutras formas, noutros quadros que se desejam” (p. 29).

Em sua maioria, jogos teatrais desenvolvidos ao longo de sua carreira como teatrólogo, em especial aqueles que se dedicam a criação de imagens enquanto discurso (*Teatro-Imagem*). Contudo, diferenciando-se em sua abordagem das opressões que estão tratando: externas ou

⁶ Título relacionado a tradução de “policial”, como um “tira”; um opressor que, neste caso, não encontrava-se na rua, mas dentro da cabeça do oprimido.

internas.

Dessa forma, as *Técnicas Prospectivas* propõem o confronto entre problemas individuais e sociais, por meio de quinze jogos teatrais. Enquanto as *Técnicas Introspectivas*, divididas em nove jogos teatrais, mais intensas e complexas, incluindo aquela que dá nome ao método: a *Imagem do Arco-Íris do Desejo*, busca desvelar os desejos ocultos de cada participante, materializando-o de modo que possa ser enfrentado de forma consciente. Enquanto as *Técnicas de Extroversão*, em “Improvisações”, “Jogos” e “Espetáculos”, buscam experimentar variantes de seu comportamento, físico e mental, habitual.

Técnicas que, muito embora não tenham sido conceituadas por Boal como narrativas (auto)biográficas, conservam em sua essência o mesmo princípio - a narrativa das próprias verdades, por meio de texto, imagem e som. Um instrumento valioso para uma formação estética e cidadã, advinda da autorreflexão, como veremos a seguir.

A Pesquisa (Auto)biográfica

Em diferentes culturas, percebe-se que a trajetória de vida somente é reconhecida a partir de marcadores sociais definidos como emblemáticos: a participação em determinadas festividades, os marcos de sucesso escolar e profissional, as formas de relacionamento entre casais e tantos outros modelos a serem “seguidos” como necessários a uma “história de vida de sucesso”.

Assim, a percepção de valor dada aos elementos que constituem o curso de vida de cada sujeito, depende de *como, onde, quando* e *com quem* ele compartilha suas experiências. Logo, nossa relação com as experiências vividas ao longo da vida sempre será mediada pela cultura, de modo que ao representá-las o que fazemos é adotar formas (texto, imagem e som) que nos foram incutidas por estas instituições e grupos sociais.

A estas representações damos o nome de *biografização* e, portanto, tudo o que envolve este processo “[...] não são decisões unilaterais do sujeito, mas antes refletem e condicionam, simultaneamente, as relações entre os indivíduos, a coletividade e o mundo, em determinada cultura imersa em determinado tempo” (Delory-Momberger, 2011, p.4). E realizá-la não é tarefa das mais fáceis, visto que envolvem o enfrentamento à culturas de silenciamento, ainda que de forma inconsciente.

Assim, buscar compreender, por meio de processos de *biografização*, não exatamente quem somos, mas *como nos tornamos quem somos?* Quais foram as bases que constituíram nossas trajetórias e de que forma damos sentido a estas experiências têm sido o objeto de

algumas das ciências humanas.

Contudo, por ser uma questão que aciona diferentes dimensões de nossas relações sociais (políticas, econômicas, religiosas, linguísticas, ...), sua investigação não reconhece as fronteiras impostas pelos métodos tradicionais da pesquisa científica, surgindo assim a necessidade de criar uma abordagem que contemple outras formas de ver e estar no mundo, se aproximando do que Boaventura Sousa Santos define como *paradigma emergente* (2008).

Surge assim, a pesquisa (auto)biográfica como uma alternativa sociológica ao positivismo, predominante nas pesquisas científicas (Ferrarotti, 1988), não como uma “inovação pedagógica”, mas sim como “[...] indicadora da gênese de uma corrente [...] que parece inscrever-se na difícil passagem do paradigma da ciência aplicada ao do ator reflexivo” (Pineau, 2006, p. 334). Evidenciando, portanto, um movimento que retira a exclusividade dos homens notáveis da elite no compartilhamento de suas histórias de vida.

No Brasil, este movimento ganha força somente a partir dos anos 2000, com a realização dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica- evento que vem consagrando as diferentes abordagens da temática e demonstrando sua fluidez no trânsito em diferentes áreas do conhecimento, especialmente na Educação. Tanto na formação de professores, quanto em percursos formativos discentes, tendo em vista o caráter autoformativo da (auto)biografia.

A Pesquisa (Auto)biográfica em Educação: a importância das narrativas

A narrativa, muito embora não seja a única forma de enunciar uma trajetória de vida, sem dúvida, é sua forma privilegiada. Em se tratando da própria trajetória do narrador - sua autobiografia - esta narrativa assume um viés ainda mais potente: o da autoformação. Isto acontece em virtude dos processos mentais e comportamentais que são acionados durante a construção de uma narrativa. Como nos lembra Delory-Momberger “[...] não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (2011, p. 341).

Neste contexto, a *biografização* pode se dar por meio de diferentes linguagens, que, antes mesmo de produzir um discurso em si, seleciona, hierarquiza e organiza os acontecimentos dando-lhes forma e significado. Neste processo, a narrativa revela modos de se relacionar com os fenômenos que estão postos socialmente, bem como as verdades que lhes são por eles apresentadas.

Segundo Delory-Momberger (2012), às questões metodológicas referentes à pesquisa (auto)biográfica podem ser tratadas em dois níveis: o da coleta e o da análise de materiais, neste

último caso para definir os modelos de leitura e de interpretação dos documentos coletados. Sendo, justamente, neste lugar que se encontra um dos grandes desafios deste modelo de pesquisa: por um lado, o atendimento aos objetivos a serem alcançados e, por outro, a adequação às práticas metodológicas, sob o risco de esvaziamento de seu caráter subjetivo.

Dessa forma, quais devem ser os objetos a serem investigados? O que está em jogo no relato observado: o ato de viver, o ato de contar ou o texto produzido pela atividade narrativa? Logo, é preciso considerar que enquanto relata o sujeito também é acionado; ele age e produz ação ao mesmo tempo; esse relato não pode ser considerado apenas o resultado do ato de contar, mas também “de produzir efeitos sobre aquilo que relata” (Delory-Momberger, 2012, p. 529). Poderíamos até mesmo dizer, como Boal, que este sujeito se observa enquanto age.

Na esteira deste pensamento, a autora exemplifica este modelo de enunciado como aquele que “realiza” o ato que ele significa. Por exemplo: ao dizer ‘prometo’, ou ‘juro’, ou ‘batizo’, é efetuar o ato da promessa, do juramento ou do batizado.” (idem). Sendo neste “poder” de agir sobre o que é relatado que se baseiam as ações formativas as quais se pautam em narrativa.

A importância desta abordagem reside no fato de que ao compreendermos como aspectos sócio-históricos influenciam o modo pelo qual representamos nossa existência e as formas pelas quais fazemos isso, potencializamos uma ação protagonista na escrita de novas histórias, reconhecendo e acolhendo os inúmeros significados e sentidos de cada palavra dita.

Metodologia: percurso para um itinerário formativo

O itinerário formativo, em Linguagens e suas Tecnologias, que será descrito logo abaixo, como dito anteriormente, foi elaborado a partir de técnicas do Teatro do Oprimido e dos processos de *biografização*, buscando evidenciar as contribuições que a vivência de uma experiência ética e estética pode trazer para o cotidiano escolar, promovendo novas formas de ser e estar na escola.

O lócus desta pesquisa foi uma escola, da rede privada de ensino de Macaé/RJ - local de trabalho desta pesquisadora - especialmente em uma sala de aula, inaugurada em 2023, para as disciplinas de “Arte” e “Habilidades para a Vida”. Dividida de um lado, por um tapete emborrachado colorido, onde ficam uma TV e grandes puffs “tipo pêra”, e do outro lado por duas mesas e bancos, com capacidade para aproximadamente 40 pessoas. Há na sala ainda, uma estante de caixotes de plástico coloridos, onde ficam os materiais de consumo, e uma pia com duas cubas.

A sala, por si só, gera encantamento em todos que por ali passam. Contudo, muito além do encantamento gerado pelo espaço em si, o espaço também se tornou um lugar de criação e acolhimento; um refúgio para escuta e experiências estéticas; experiências do sentir. Lugar frequentado também nos intervalos por aqueles que buscam um momento de quietude em meio a um cotidiano escolar repleto de sons, pessoas e provas!

Foi neste espaço que um grupo de cerca de 16 estudantes⁷, do segundo ano do Ensino Médio, com idades entre 16 e 17 anos, vivenciou seu Itinerário voltado para o Teatro, em 2023. Destes, 4 ou 5 tinham alguma experiência com o Teatro; a maioria tinha alguma relação com a Música (instrumentistas e intérpretes). As estudantes constituíam a maior parte do grupo que permaneceu até o final (10 a 12), considerando que alguns trocaram de Itinerário logo, no início do processo, e outros entraram posteriormente.

No primeiro encontro, o grupo foi questionado sobre o porquê da escolha por aquele itinerário - sendo que a instituição disponibilizou outros em diferentes áreas do conhecimento. As respostas foram as mais variadas, desde o desejo de ser artista até o de ter um momento de relaxamento, em meio ao acúmulo de matérias. Entre estes dois extremos, também apareceram aqueles que se inscreveram por indicação da coordenação da escola. Neste último caso, seguindo o art.36, §12 da Lei 13.415/2017, “As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional (...)”.

Diante de expectativas tão díspares, optamos pela realização de um percurso que discutisse as potencialidades das carreiras no setor cultural, mas principalmente que estivesse voltado para uma formação estética cidadã, enquanto parte de uma formação integral destes estudantes. Uma (auto)formação ancorada em uma *reflexividade narrativa* (Passeggi, 2021) que permitisse a cada participante refletir sobre si - sua trajetória e projeções de futuro -, sobre os outros e suas interações na sociedade, por meio do Teatro, da poesia e da música.

Na esteira deste pensamento, foi construído um percurso baseado em jogos teatrais, do repertório do Teatro do Oprimido, e em protocolos de *biografização*. Todavia, estas escolhas trouxeram consigo a necessidade de refletir sobre estratégias que envolvessem os integrantes do itinerário, de modo a formar um grupo coeso e fortalecido pela confiança uns nos outros. Tudo isso em um espaço de tempo relativamente curto e, para muitos, cansativo.

Os encontros, sempre às quartas-feiras, aconteceram das 17h40 às 18h30, durante 3 meses. Cada encontro foi dividido em 2 etapas: um breve aquecimento corporal e um jogo

⁷ Média de 16 estudantes, tendo em vista que alguns permaneceram durante todo o processo, outros saíram e outros entraram com o processo iniciado.

teatral, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Planejamento do Itinerário

Data	Atividade /Objetivos
29/03/23	Bate papo sobre expectativas.
05/04/23	Acolhida: sala escura, música para relaxamento. Atividades: 1. alongamento; 2. jogo "Homenagem à Magrite". (Boal,1982)
12/04/23	Acolhida: sala escura, música relaxamento; Atividades: 1. sequência de exercícios respiratórios; 2. sequência de horizontais e verticais; 3. “espelho, 4. “marionete à distância” (Boal,1982), 5. roda de conversa. sobre a atividade
19/04/23	Acolhida: sala escura, música relaxamento; Atividades: 1. massagem/alongamento pés e pernas (batidinhas), 2. “círculo de nós” (Boal,1982); 3. “Teatro-Imagem” (Santos, 2016). 4. roda de conversa sobre a atividade.
26/04/23	Acolhida: sala escura, música relaxamento; Atividades: 1. sequência de exercícios respiratórios e alongamento; 2. sequência de horizontais e verticais; 3.jogo "Mosquito Africano"; 4. jogo "Comodidade e Ridículo". (Boal,1982)
03/05/23	Acolhida: sala escura, música relaxamento; Atividades: 1. alongamento pés e pernas, 2. jogo palavras associadas (comida-restaurante) 3. “Máquina” (movimentos vão se agregando) (Boal,1982).; 4. Roda de Conversa: Musicais
10/05/23	Não teve aula. Conselho de Classe.
17/05/23	Acolhida: sala acesa, barbatuques Atividades: 1. alongamento, 2. “Chuva de palmas”, 3. “Quebra de repressão”. (Boal,1996); 4. Roda de conversa: “Como foi meu encontro com a arte?” (Cada estudante fez um relato oral).
24/05/23	Não teve aula. Curso Arco-Íris do Desejo, Centro do Teatro do Oprimido (RJ)
31/05/23	Acolhida: sala acesa, TV ligada para projeção. Atividades: 1. seleção de músicas: Charlie Brown,Pitty, Chico Buarque, Tribalistas, dentre outros. 2. produção do espetáculo: necessidades técnicas (som, luz,cenário, instrumentos,...); 3. escolha coletiva do nome: <i>Sarau Indiretamente Nós</i> ; 4. para casa: escrita de narrativas.
07/06/23	Acolhida: sala acesa Atividades: 1 “Desenhar o próprio corpo”, 2. “Declaração de Identidade” (Boal,1996)
14, 21 e 28/06/23	Acolhida: sala acesa, TV ligada para projeção. Atividades: 1. ensaio das músicas (letras projetadas como karaokê); 2.Definição do roteiro.
05/07/23	Acolhida: sala acesa. 1.Conferência dos instrumentos. (Cada estudante trouxe seu próprio instrumento) Atividades: Ensaio geral; 07/07/23: Estreia.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em ABNT (2018, p. 2.)

Embora com encontros curtos, consideramos que os estudantes, especialmente nos momentos de enunciação de suas narrativas (auto)biográficas, na roda de conversa “Como foi meu encontro com a arte?” (em 17 de maio), agiram com absoluta entrega - mesmo aqueles que optaram pelo silêncio e se comunicaram pelo olhar, pelas lágrimas e abraços. Vale dizer, que

em anos de carreira, nunca vivenciei uma experiência tão marcante, no Ensino Médio.

A partir deste momento, os estudantes se conectaram e passaram a se reconhecer como grupo. Fato que despertava o interesse de outros colegas, que frequentavam itinerários de outras disciplinas, mas ficavam na porta tentando compreender as atividades que realizávamos na sala. Esse entrosamento foi o que deu origem à vontade de realizar um espetáculo de fim de curso.

Assim, conforme tabela 1 acima, além das técnicas teatrais utilizadas, o fato dos integrantes do grupo terem afinidade com a música e a escrita fez com que caminhassem, espontaneamente, para a criação e apresentação de um espetáculo/ sarau, intitulado “Indiretamente Nós”, cujo fio condutor foi o entrelaçamento de suas narrativas (auto)biográficas e algumas músicas, do repertório brasileiro, definidas por afinidade pelo grupo, como veremos a seguir.

Sarau indiretamente nós: entre cenas, poemas e canções

O espetáculo, de aproximadamente 50 minutos, foi apresentado em uma das salas de aula da escola, para uma plateia de aproximadamente 30 pessoas, formada por convidados sentados - pais e mães, em sua maioria -, e cujo cenário era formado pelos instrumentos musicais, dos próprios estudantes, o tapete emborrachado e alguns puffs - colocados na sala também para aproximar afetivamente este novo *espaço estético* (Boal, 2009) à sala de Arte.

O roteiro foi baseado na pergunta “Como foi meu encontro com a arte?”. As respostas - em forma de música⁸, prosa e verso - trouxeram à lembrança desses jovens, momentos que, segundo eles mesmos, haviam sido esquecidos em algum lugar da memória. Momentos que se passaram em suas casas - ou casas de parentes e amigos -, mas sobretudo na escola.

Assim, surgiram recordações boas de apresentações escolares e vivências com colegas, mas também episódios de excessos cometidos por professores, que os desestruturaram emocionalmente, ou mesmo, inibiram sua capacidade criativa. Muitos relataram terem vivido aquilo que Bourdieu descreve como *violência simbólica legítima* de uma ação pedagógica, isto é, “[...] que reproduz a cultura dominante, contribuindo deste modo para reproduzir a estrutura das relações de força [...]” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 21) como, ainda hoje, ocorre com frequência em espaços escolares. Violência que assume diferentes características, mas que tem, em muitos casos, na “permissão da vítima” uma de suas faces mais assombrosas.

Quanto às recordações da infância, as experiências familiares foram emblemáticas.

⁸ Músicas e seus intérpretes mais conhecidos: “Apesar de Você” (Chico Buarque), “Quando bate aquela saudade” (Rubel), “Velha Infância” (Tribalistas), “Céu Azul” (Charlie Brown Jr.) e “Vou deixar” (Skank)

Desde pais artistas que sempre incentivaram a experimentação criativa em suas casas, até pais que, ao envelhecerem, principalmente por questões políticas, se tornaram avessos às práticas artísticas que tanto encantaram seus filhos, quando menores. Outros ainda, trouxeram suas memórias de forma tão subjetiva que só seria possível acessá-las pela via da poesia.

Assim, por se tratar, muitas vezes, de temáticas sensíveis, difíceis de serem ditas com a própria boca, acordou-se que os textos produzidos não seriam falados por seus autores, mas sim, sorteados e ditos por colegas do grupo. Dessa forma, durante o espetáculo podemos observar a conexão que se estabeleceu entre palco e plateia, à medida que os espectadores iam reconhecendo as narrativas sobre eles: pais, mães, irmãos, irmãs, filhos e filhas. Um momento ímpar onde famílias, somente pelo olhar, romperam o silenciamento do cotidiano e deixaram-se inundar por aqueles sentimentos que visivelmente transbordavam.

Ao final da apresentação, os artistas da noite “quebraram o protocolo” e, muito emocionados, trouxeram ao microfone as suas percepções daquele processo formativo. Entre muitos relatos, um dos mais marcantes enfatizava que eles aprenderam a “importância do sentir”! Dessa forma, ainda que cercados de provas e outros compromissos estudantis, o espaço aberto para o “sentir” foi de tal forma significativo que, como resultado, a turma solicitou a continuidade do itinerário por mais um semestre.

Considerações Finais

Este trabalho não teve como objetivo legislar a favor dos Itinerários Formativos, nem ao menos se ocupou de prescrições metodológicas. Seu principal objetivo foi compartilhar uma experiência que julgamos exitosa, junto a estudantes do Ensino Médio, cujos resultados parciais nos apontam para os benefícios de realizar processos de *biografização*, baseados em técnicas teatrais, em espaços escolares.

Contudo, vale salientar que esta proposta não se trata exatamente de uma oficina de Teatro do Oprimido - tendo em vista que as técnicas utilizadas não tiveram tempo de maturação a ponto alcançarem os objetivos preconizados pelo T.O. Muito antes, a decisão por utilizá-las endossa seu reconhecido potencial de transformação social e pessoal, contribuindo para a aproximação destes estudantes com a linguagem teatral e para os processos de *biografização* - neste último caso, especialmente em se tratando das Técnicas Prospectivas do Método Arco-Íris do Desejo (Boal, 1996).

Defendemos assim, que vivências escolares com estas características, corroboram para a formação integral desses jovens, promovendo novas formas de ser e estar, não só na escola,

mas no mundo e consigo mesmos. Instaurando um alerta para a importância de disponibilizarmos tempos e espaços de fala e escuta, rompendo silenciamentos - seja em uma sala com puffs coloridos ou debaixo de uma árvore. É preciso que o estudante aprenda a *dizer a sua palavra* (Freire, 1984) e reconheça nela conhecimentos legítimos.

Especialmente os/as estudantes do Ensino Médio que estão imersos em uma etapa que traz consigo níveis elevados de ansiedade e/ou frustração. Em se tratando da escolha de uma carreira - para aqueles que podem usufruir deste direito - ou mesmo *acabar os estudos* -, o Ensino Médio também representa a etapa de transição do desenvolvimento humano com seus sonhos de uma vida profissional; da adolescência para a vida adulta, com todas as responsabilidades que esta abarca ou ainda, uma etapa de recomeços. Independente da fase da vida em que se encontram, os medos e inseguranças são inevitáveis neste momento.

Sabemos que a presença do Teatro na escola é imprescindível enquanto área de conhecimento e defendemos seu exercício por profissionais licenciados, dada a importância e extensão do conteúdo a ser abordado tanto no Ensino Fundamental, quanto Médio. Também temos a ciência das críticas acerca da predominância, em documentos oficiais, de objetivos comportamentais como “[...] justificativa para a inclusão do teatro no currículo da escola.” (Koudela; Santana, 2005, p. 147).

Contudo, infelizmente, o cotidiano escolar tem nos mostrado que as opressões interiores - identificadas por Boal, em países europeus, na década de 1970 - ainda persistem e têm se disseminado cada vez mais, especialmente entre crianças e jovens. Mesmo em contextos mais favorecidos economicamente, tal como nas escolas particulares, o que temos presenciado são manifestações de descrédito consigo próprio e com a vida de seus pares. Uma banalização da vida.

Em se tratando de adolescentes, os episódios de violência e suicídio têm aumentado vertiginosamente, inclusive entre menores de 14 anos, o que evidencia que ações precisam ser tomadas em todos os âmbitos da sociedade, principalmente na escola. Nossos jovens, por diferentes razões, estão preferindo “[...] morrer a continuar com o medo do vazio ou angústias de solidão [...]” (Boal, 1996, p. 23).

Deste modo, se, por alguma fissura, o Teatro pode (trans)formar a vida de um indivíduo ou coletivo, não devemos negar-lhe esta oportunidade. Afinal, como nos alerta Boal e Bárbara Santos, ainda que o Teatro não seja terapia - e a defendemos como tratamento - ele é terapêutico, tendo em vista que “Um procedimento é terapêutico quando permite ao paciente - e o estimula - na escolha de uma alternativa à situação na qual se encontra, e que lhe provoca dor ou

infelicidade não desejadas.” (Santos, 2016, p. 39)

Por essas razões, defendemos este processo formativo, porque é preciso humanizar a escola. É preciso que nossos estudantes sejam ouvidos e ouçam seus colegas e professores. Durante o processo de investigação dessas memórias, foi exatamente o que aconteceu. Passamos por intensos momentos de entrega afetiva e embora esses estudantes estudassem na mesma turma, só se tornaram próximos a partir do convívio no Itinerário; o que foi visivelmente transformador para o grupo. Fato que nos leva a questionar o famigerado desinteresse dos adolescentes pelas atividades escolares.

Em vias de término, ratificamos que o trabalho apresentado é um recorte de uma pesquisa ainda em andamento e que, por esta razão, não apresenta a análise de todas as informações coletadas. Contudo, consideramos válido pontuar que durante o processo de coleta deste percebemos que o processo de aprendizagem pela autorreflexão, proposto pelas narrativas (auto)biográficas e pelo T.O. agiram em prol da emancipação do sujeito enquanto produtor de conhecimento, capaz de compreender como se tornou quem é, fortalecendo-o em sua caminhada - o que muito se distancia da pressão exercida sobre os indivíduos como gestores de sua própria vida.

Agradecimentos

Agradeço a todos(as) os(as) estudantes participantes por se entregarem a esse processo e terem vivenciado comigo este momento de criação. Essa, sem dúvida, foi uma experiência marcante em minha vida e, por isso, a vontade de registrá-la em um artigo como forma de agradecimento por nosso encontro. Que a vida de vocês seja repleta de encontros como este!

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. 2018. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maio_2018.pdf. Acesso em: 29 out, 2023

ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a consulta pública. **Seminários ANPEd - Relatório Final**. Rio de Janeiro. 2023. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_finalseminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em: 20 abr, 2024.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do Teatro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **O Arco-Íris do Desejo: O Método Boal de Teatro e Terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicadores Educacionais: Taxas de Distorção Idade-Série**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 30 out, 2023.

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 1996**. Brasília DF: Senado, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 30 out, 2023.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 2017**. Brasília DF: Senado, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 out, 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 maio, 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Biográfica em Educação. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/>. Acesso em: 25 out, 2023.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p.17-34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 20 abr, 2024.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. **Ciências Humanas em Revista**. São Luís, v.3, n.2, p. 145-154, 2005. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf. Acesso em: 31 out, 2023.

LIMA, Ludmilla. Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'. **Jornal O Globo online**, Rio de Janeiro, 13 fev, 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 20 abr, 2024.

MELSERT, Ana Luísa de Marsillac; BOCK, Ana Mercês Bahia. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-806, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507135302>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3LQrJfXVNBhJBrMWZ8kWSyq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 out, 2023.

MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. 12.ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade Narrativa e Poder Auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 27 mar, 2024.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQLHFnfrS48HYbhxw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out, 2023.

SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido Raízes e Asas: uma teoria da práxis**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; CORDEIRO, Paula Maíra Alves; EVANGELISTA JÚNIOR, Jorge Martins. Processos de Educação Popular das Juventudes Negras e Periféricas: significados e contribuições da Rede Emancipa de cursinhos populares em Belém - Pará. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 01, p. 57-74, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i01.13676>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13676>. Acesso em: 24 mar, 2024.

SIMÕES, Cassiana Ferreira; AMARAL, Shirlena Campos de Souza. A relação entre a escolaridade e a pobreza: uma análise das políticas para democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**. Passo Fundo, v. 4, n. 2, p. 21-43, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2018.v4i2.2392>. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/2392>. Acesso em: 27 mar, 2024.

SCHUTZ, Jenerton Arlan; COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Orfandade instituída e legalmente

amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. **Educação**. UNISINOS, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 209-225, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-61=iso. Acessos em: 02 out, 2023.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Janaina Bárbara Rangel Silva. Especialista em Gerenciamento de Projetos pela Fundação Getúlio Vargas. Mestranda em Ensino e suas Tecnologias pelo Instituto Federal Fluminense. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7028236818863987>

Valéria de Souza Marcelino. Doutora em Ciências Naturais com ênfase em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Docente no Instituto Federal Fluminense. <http://lattes.cnpq.br/7744791759517135>

Como citar

SILVA, Janaina B. Rangel; MARCELINO, Valéria de Sousa. ENTRE CENAS, POEMAS E CANÇÕES: histórias de vida no Ensino Médio. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 3, e68479, 2024.