

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS/DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

DARCILENE ROCHA COSTA

TEATRO-FÓRUM E PROJETO DE VIDA:

Experimentação Pedagógica em Arte/Teatro no Contexto Escolar.

SÃO LUÍS – MA

2026

DARCILENE ROCHA COSTA

TEATRO-FÓRUM E PROJETO DE VIDA:

Experimentação Pedagógica em Arte/Teatro no Contexto Escolar.

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de mestre em Artes. Linha de pesquisa/atuação: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Socorro Ramos Braga.

SÃO LUÍS – MA

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Costa, Darcilene Rocha.

Teatro-Fórum e Projeto de Vida : experimentação
Pedagógica em Arte/Teatro no Contexto Escolar / Darcilene
Rocha Costa. - 2026.

122 p.

Orientador(a): Ana Socorro Ramos Braga.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís-ma, 2026.

1. Teatro-fórum. 2. Projeto de Vida. 3. Ensino de
Arte. 4. Experimentação. I. Braga, Ana Socorro Ramos.
II. Título.

DARCILENE ROCHA COSTA

TEATRO-FÓRUM E PROJETO DE VIDA:

Experimentação Pedagógica em Arte/Teatro no Contexto Escolar.

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de mestre em Artes. Linha de pesquisa/atuação: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Socorro Ramos Braga.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Socorro Ramos Braga
UFMA – ORIENTADORA

Prof.^a Dr.^a Cássia Rejane Pires Batista
UFMA – EXAMINADORA EXTERNA

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana.
UFMA – EXAMINADOR INTERNO

SÃO LUÍS – MA

2026

Laura, inspiração maior desta caminhada, que você cresça sabendo que viver em sociedade é importante, mas transformá-la é essencial.

AGRADECIMENTOS

A minha filha, Laura Rocha Ribeiro, cuja existência me inspira diariamente a seguir em frente, sua presença é a força silenciosa que me impulsiona.

Ao meu esposo, Anthony Ribeiro, pelo apoio, paciência e amor em todos os momentos, mesmo diante das maiores dificuldades.

À minha mãe, pela vida, seu amor incondicional e orações, sempre torcendo pelo meu sucesso, e ao meu pai João, já falecido, deixo minha homenagem e eterna gratidão.

A meus irmãos, especialmente Maria Rocha, que continua sendo minha maior referência, eles me inspiram com seu exemplo, generosidade e presença constante, e me dão força nos dias desafiadores, pois nunca deixam de segurar minha mão.

A Prof.^a Dr.^a Ana Socorro Ramos Braga, minha orientadora, merece meu agradecimento pela escuta atenta, pelos direcionamentos e pela confiança em mim, pois sua orientação foi essencial para a escrita desta dissertação.

A meus alunos, que são participantes diretos e indiretos desta experimentação.

Ao Complexo Educacional Bacabeirense, em especial à Prof.^a Raimunda Nonata Soares, “Branca”, por autorizar a realização desta pesquisa de campo e pelas informações concedidas.

Aos professores do PROFARTES, pelas trocas vivenciadas ao longo dos dois anos.

A meus colegas do mestrado, em especial Genicleia Vitória, Keiliane Medeiros, Larissa Pereira e Maria de Lourdes Andrade, pela partilha e conquistas, e por todas as trocas que enriqueceram meu percurso acadêmico.

A Deus, acima de tudo, por me sustentar com fé, saúde e esperança, mesmo nos momentos mais desafiadores.

Os meus sinceros e profundos agradecimentos a cada um de vocês.

“O cidadão não é aquele que vive em sociedade, mas aquele que a transforma”
(Boal, 2009).

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada Teatro-Fórum e Projeto de Vida: Experimentação em Arte/Teatro no contexto escolar, tem como objetivo aplicar o Teatro-Fórum, técnica do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, como estratégia de ensino de Arte, buscando promover nos estudantes uma reflexão crítica sobre sua realidade e a possibilidade de pensar, sobre seus caminhos e escolhas futuras. Adota metodologia de pesquisa-ação com abordagem qualitativa e descritiva, por meio de observação, entrevistas, sequências didáticas, diários de Arte e questionários com três turmas do nono ano, totalizando 61 estudantes de 14 a 15 anos do Complexo Educacional Bacabeirense. Os resultados revelam avanços significativos: pré-oficinas mostram baixa clareza em Projetos de Vida (45% da Turma III sem plano definido) e inseguranças na transição escolar, que progridem pós-oficinas para maior autoconhecimento (até 78,9%) e confiança (73,7%). Temas como feminicídio, desigualdade social e gravidez na adolescência emergem das vivências estudantis, promovendo empatia, oralidade e escuta ativa via oficinas teatrais e intervenções dos estudantes. A conclusão demonstra que o Teatro-Fórum se adapta ao contexto escolar de Bacabeira - MA, alinhando-se à BNCC e ao DCTMA na promoção de competências como protagonismo e projeto de vida; oferece sequências didáticas replicáveis e sugestões para o PPP escolar.

Palavras-chave: Teatro-Fórum; Projeto de Vida; Ensino de Arte; Experimentação.

ABSTRACT

This research, entitled Forum Theatre and Life Project: Experimentation in Art/Theatre in the school context, aims to apply Forum Theatre, a technique of Augusto Boal's Theatre of the Oppressed, as an art teaching strategy, seeking to promote critical reflection among students about their reality and the possibility of thinking about their future paths and choices. It adopts an action-research methodology with a qualitative and descriptive approach, through observation, interviews, didactic sequences, art diaries, and questionnaires with three ninth-grade classes, totaling 61 students aged 14 to 15 from the Bacabeira Educational Complex. The results reveal significant progress: pre-workshops show low clarity in Life Projects (45% of Class III without a defined plan) and insecurities in the school transition, which progress post-workshops to greater self-knowledge (up to 78.9%) and confidence (73.7%). Themes such as femicide, social inequality, and teenage pregnancy emerge from student experiences, promoting empathy, orality, and active listening through theater workshops and student interventions. In conclusion, it demonstrates that Forum Theater adapts to the school context of Bacabeira - MA, aligning with the BNCC (National Common Core Curriculum) and DCTMA (Department of Theater and Public Policy) in promoting competencies such as protagonism and life project; it offers replicable didactic sequences and suggestions for the school's PPP (Political-Pedagogical Project).

Keywords: Forum Theater; Life Project; Art Education; Experimentation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização de Bacabeira-MA	23
Figura 2 – Bumba Boi de Periz de Cima	24
Figura 3 – Obras literárias da Professora Estrelinha	25
Figura 4 – Complexo Educacional Bacabeirense	27
Figura 5 – Estudantes visitando o IFMA/Rosário	28
Figura 6 – Árvore do Teatro do Oprimido	33
Figura 7 – Professores em reunião pedagógica	47
Figura 8 – Professora e responsáveis dos estudantes do 9.º ano	47
Figura 9 – Apresentação do projeto de pesquisa aos estudantes	53
Figura 10 – Professora apresentando o vídeo aos estudantes	56
Figura 11 – Estudantes explorando texto em sala de aula	58
Figura 12 – Professora e estudantes/atividade musical	61
Figura 13 – Estudantes executando o jogo Imagem de transição.....	62
Figura 14 – Estudantes executando o jogo João Bobo.....	64
Figura 15 – Estudantes construindo o jogo Corrida em câmera lenta.....	66
Figura 16 – Ilustração das histórias Shrek e Chapeuzinho Vermelho	68
Figura 17 – Estudantes ilustrando a história A casa mal-assombrada	69
Figura 18 – Estudantes ilustrando a história A noite dos sussurros.....	70
Figura 19 – Estudantes construindo narrativa coletiva	71
Figura 20 – Estudantes construindo o jogo Quem Sou Eu?	72
Figura 21 – Estudantes decidindo tema a abordar nos fóruns	74
Figura 22 – Professora orientando os estudantes	75
Figura 23 – Ensaio Fórum Femicídio	76
Figura 24 – Ensaio Fórum Racismo	77
Figura 25 – Ensaio Fórum Desigualdade Social	79
Figura 26 – Ensaio Fórum Alcoolismo e Violência	81
Figura 27 – Fórum Desigualdade Social/estudante argumentando	83
Figura 28 – Fórum Desigualdade Social/aprovação no vestibular	84
Figura 29 – Fórum Violência Contra Mulher/femicídio	85
Figura 30 – Fórum Violência Contra Mulher/julgamento	85
Figura 31 – Fórum Gravidez na Adolescência/festa	86
Figura 32 – Fórum Gravidez na Adolescência/acolhida da grávida	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização das Oficinas	48
Tabela 2 – Caracterização do Perfil dos Estudantes	54
Tabela 3 – Impactos das Oficinas do Teatro-Fórum	88
Tabela 4 – Funções do Curinga e Práticas Desenvolvidas na Pesquisa	95
Tabela 5 – Autoconhecimento e Reflexão Sobre o Futuro.....	97
Tabela 6 – Contextualização Sociocultural e Participação Juvenil	98
Tabela 7 – Desenvolvimento da Oralidade e Expressividade	98
Tabela 8 – Fortalecimento das Relações Sociais e Emocionais.....	99
Tabela 9 – Oficinas e Projetos Integrados ao Teatro-Fórum	99
Tabela 10 – Projeto de Vida e Transição Escolar	99

LISTA DE SIGLAS

BFE	– Biblioteca Farol da Educação
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CEB	– Complexo Educacional Bacabeirense
CME	– Conselho Municipal de Educação de Bacabeira
CNE	– Conselho Nacional de Educação do Brasil
DCTMA	– Documento Curricular do Território Maranhense
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMA	– Instituto Federal do Maranhão
JEBs	– Jogos Escolares Bacabeirenses
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAV	– Museu de Artes Visuais
MHAM	– Museu Histórico e Artístico do Maranhão
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAMA	– Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem
SECMED	– Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira-MA
SME	– Sistema Municipal de Ensino
UFMA	– Universidade Federal do Maranhão
UEMA	– Universidade Estadual do Maranhão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA	18
1.1 Trajetória Acadêmica e Profissional da Pesquisadora.....	18
1.2 Contexto Institucional	22
1.3 Metodologia	29
2 TEATRO FÓRUM E PROJETO DE VIDA NO ENSINO DE ARTE	32
2.1 Teatro do Oprimido/Teatro-Fórum	32
2.2 Projeto de Vida e Transição Escolar	38
2.3 Documentos Norteadores do Ensino de Arte	41
3 EXPERIMENTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	46
3.1 Planejamento	46
3.2 Vivências em sala de aula	52
3.3 Resultados e Discussão	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	106
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

Como criar em sala de aula espaços em que estudantes possam refletir sobre suas vidas, seus contextos e escolhas no tempo presente? Este problema guia a investigação que se intitula Teatro-Fórum e Projeto de Vida: Experimentação Pedagógica em Arte/Teatro no Contexto Escolar. A passagem do ensino fundamental para o médio é um momento repleto de mudanças emocionais, sociais e identitárias. Esse momento é, para muitos estudantes do 9.º ano, um período de insegurança, desmotivação e falta de perspectivas, o que afeta não apenas o rendimento escolar, mas também o envolvimento com sua própria trajetória.

Há diversos fatores que contribuem para essa situação, como a falta de informação sobre as opções de estudos e carreiras, a pressão social e familiar para que se façam escolhas rapidamente, além de mudanças comuns da adolescência, que trazem descobertas e reconfigurações identitárias.

A carência de metodologias de ensino que incentivem o protagonismo dos estudantes pode gerar desorientação e desmotivação, tornando para esses estudantes um desafio, impedindo o envolvimento ativo na construção de um projeto de vida que tenha relevância. Tratar de Projeto de Vida, nesse sentido, não se limita a definir metas para um futuro ainda distante; é um convite a considerar a importância de criar significados aqui e agora. É importante lembrar que o presente é o verdadeiro lugar de decisões, escutas, desejos e possibilidades.

É nesse horizonte que eu proponho uma experimentação pedagógica com o Teatro-Fórum, técnica desenvolvida por Augusto Boal¹ no âmbito do Teatro do Oprimido, compreendendo o pedagógico não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo formativo que articula experiência, crítica e ação coletiva. Por isso, o Teatro-Fórum se apresenta como uma prática estética, crítica e transformadora, que estimula o diálogo, a reflexão e a participação ativa dos estudantes no contexto escolar.

Com base nos princípios da pedagogia do oprimido de Paulo Freire e na estética do oprimido de Augusto Boal, a proposta investiga como o Teatro-Fórum pode ajudar os estudantes a pensar e refletir sobre suas realidades. Isso os torna

¹ Augusto Pinto Boal nasceu no Rio de Janeiro em 1931 e estudou na School of Dramatic Arts da Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos. Além de diretor e teórico de teatro, é autor de inúmeros livros sobre o tema, entre os quais Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas, traduzido para 25 línguas. (Boal, 2008b, p. 1).

capazes de enfrentar desafios e tomar decisões transformadoras em suas vidas pessoais e escolares.

É importante ressaltar que não fiz curso de especialização em Teatro do Oprimido. Entretanto, essa abordagem foi utilizada com base nas leituras e conteúdo das disciplinas História do Teatro, Expressão em Artes Cênicas e Oficina de Teatro do Curso de Licenciatura em Educação Artística da UFMA. Isso ajudou na adaptação do Teatro-Fórum para o contexto escolar de maneira consciente e voltada para a realidade dos estudantes.

A escolha do tema Teatro-Fórum e Projeto de Vida se justifica pela constatação, in loco, do Complexo Educacional Bacabeirense, de uma lacuna entre os conteúdos escolares e as necessidades subjetivas dos estudantes. Frente à baixa participação e indiferença notadas em sala de aula, cresce a necessidade de estratégias de ensino que incentivem não apenas notas de desempenho escolar, mas favoreçam o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e o protagonismo juvenil.

Segundo Costa (2001), define o protagonismo juvenil como uma ação educativa, cuja finalidade é “a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso” (Costa, 2001, p. 179).

Já o projeto de vida diz respeito a uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu. (Damon, 2009, p. 53). Nessa direção, a escola tem papel essencial na formação de estudantes protagonistas, auxiliando e orientando-os para que eles possam percorrer trajetórias de conquistas pessoais de maneira consciente e autônoma.

A legislação educacional brasileira, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidencia a importância do protagonismo juvenil e do projeto de vida na formação para a cidadania e na construção da autonomia (Brasil, 1996, art. 2º; Brasil, 2017, p. 15).

No nono ano do ensino fundamental, Projeto de Vida é tratado de forma transversal, articulando-se com competências como autoconhecimento, valorização da diversidade e responsabilidade cidadã. Nessa fase, busca-se iniciar a reflexão dos estudantes sobre suas escolhas e futuro, por meio de atividades

interdisciplinares que estimulem o protagonismo e a consciência crítica. O Projeto de Vida no ensino médio torna-se componente curricular obrigatório. Integra-se à parte flexível do currículo ao lado dos itinerários formativos. Isso propicia um espaço estruturado para que os estudantes definam metas pessoais e profissionais, desenvolvendo autonomia e pensando em sua trajetória de vida com sentido e responsabilidade. Em ambas as etapas da educação básica, a BNCC reconhece o Projeto de Vida como elemento essencial na formação integral dos estudantes, com abordagens distintas das competências, e ainda reforça a importância de respeitar os contextos culturais e sociais dos estudantes.

No Maranhão, “o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) potencializa essa diretriz, promovendo o autoconhecimento, o respeito às singularidades e a elaboração de planos de vida conectados à realidade local” (Maranhão, 2019, p. 25). O município de Bacabeira adota o DCTMA por não ter uma proposta curricular própria, orientando-se, portanto, por essas diretrizes. Nesse contexto, o componente Projeto de Vida é compreendido nesta pesquisa como um processo formativo que será desenvolvido por meio do ensino do teatro, especificamente a partir de práticas teatrais participativas, que possibilitam aos estudantes refletir sobre suas experiências, desafios e perspectivas de futuro. Assim, o Projeto de Vida se afirma como um eixo estruturante do trabalho na escola com o teatro, ao promover autonomia, cidadania e a construção de possíveis planos futuros por meio da linguagem teatral.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) incluam o Projeto de Vida como elemento curricular das aprendizagens, observa-se que ainda são tímidas as propostas que tratam esse tema de maneira significativa. Elas estão conectadas à realidade dos estudantes, sobretudo nas aulas de Arte. Falta, portanto, explorar abordagens metodológicas que valorizem o expressivo e reflexivo do teatro como caminho para a construção de perspectivas do futuro a partir do presente.

O objetivo geral desta pesquisa é aplicar o Teatro-Fórum no contexto escolar como aliado do projeto de vida dos estudantes do nono ano. Para isso, são definidos os seguintes objetivos específicos:

- Buscar aspectos que fundamentam a teoria e a prática;
- Abordar o Teatro do Oprimido no ensino-aprendizagem;
- Desenvolver uma experimentação no contexto escolar com Teatro-Fórum;

- Avaliar os impactos dessa experiência em Arte na formação do pensamento crítico, da autonomia e do protagonismo dos estudantes.

A limitação da pesquisa está relacionada à experiência localizada, vivida em um contexto escolar específico, envolvendo 61 estudantes do 9.º ano do ensino fundamental, com um recorte temporal definido em um semestre.

Sendo assim, busca-se uma compreensão por meio da pesquisa-ação², com dados coletados dos questionários anônimos, entrevistas, registros fotográficos e reflexões em Diários de Bordo, nomeados aqui como Diário de Arte (Anexo D), que serão abordados no decorrer da experimentação em Arte.

Estruturou-se a dissertação em três capítulos: O primeiro fundamenta a pesquisa, apresentando a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, contexto institucional e metodologia. O capítulo 2 apresenta o Teatro do Oprimido/Teatro-Fórum, discute o Projeto de Vida e a transição escolar, além de abordar os documentos norteadores do ensino de Arte. O capítulo 3 detalha a experimentação no contexto escolar com Teatro-Fórum, planejamento, vivências em sala de aula e discussão de resultados.

Nas considerações finais, evidencia-se que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que a experimentação com o Teatro-Fórum permitiu responder ao problema de pesquisa e demonstrar sua relevância na construção do Projeto de Vida e no fortalecimento da transição escolar.

Ao realizar as oficinas pedagógicas com o Teatro Fórum e indicar possibilidades de aplicação em sala de aula, os resultados apresentam contribuições para o ensino; reconhecem-se, contudo, limitações relacionadas ao tempo de intervenção e ao contexto específico da escola, o que aponta para a necessidade de estudos mais amplos e contínuos em pesquisas futuras.

Por fim, sugerem-se direções para a incorporação das práticas do Teatro-Fórum no Projeto Político Pedagógico do Complexo Educacional Bacabeirense, de modo a consolidar uma proposta institucional que valorize a participação, o protagonismo estudantil e a expressão artística.

² A pesquisa-ação é realizada dentro de uma organização (empresa ou escola, por exemplo) na qual existe hierarquia ou grupo cujos relacionamentos são problemáticos. A pesquisa pode vir a ser utilizada por uma das partes em detrimento dos interesses das outras partes (Thiollent, 2011, p. 23)

1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA

1.1 Trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora

A busca pelo conhecimento sempre me instigou. Desde cedo, sempre me senti motivada a aprender. Entendo a educação não apenas como uma forma de crescimento social, mas, principalmente, como um processo de transformação pessoal, que amplia nossos horizontes e fortalece o pensamento crítico. Para mim, aprender é refletir, ouvir o outro, trocar experiências e se adaptar aos desafios que surgem. Como afirmou Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21).

Essa concepção foi nutrida dentro da minha casa, desde a infância. Sou filha de Joana Rocha Costa, professora aposentada da rede municipal de Viana-MA, onde trabalhou por muitos anos, e de João Rocha Costa (in memoriam), trabalhador rural e pescador artesanal. Além de lecionar na escola pública, minha mãe trabalhava em casa como professora particular alfabetizadora de crianças e jovens, conciliando essa atividade com as responsabilidades de mãe de cinco filhos e gestora do lar junto com meu pai. Com seus exemplos e firmeza, enfatizavam a importância de buscar conhecimentos como meio de crescimento.

Minha infância foi ligada ao ambiente escolar: lousas, apagadores, cadernos, carteiras e mesas eram elementos cotidianos, porque a sala de aula era minha casa. Isso influenciou a minha escolha profissional e também a de meus irmãos, que seguiram diferentes licenciaturas³. Desde muito cedo, acompanhamos a rotina de trabalho dos nossos pais. Assim, acredito que eu e meus irmãos fomos compreendendo, cada um a seu modo, a importância da educação na vida das pessoas, mesmo diante das limitações impostas por uma realidade de poucos recursos financeiros.

Fomos orientados a entender que o conhecimento adquirido na escola e na prática cotidiana poderia representar um caminho de transformação pessoal e profissional. Como disse Nelson Mandela, em um discurso na Universidade de Witwatersrand, em 16 de julho de 2003, “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (Mandela, 2003).

³ Sabino Vicente Costa Neto — licenciado em Biologia/UEMA; Maria Rocha Costa — graduada em Matemática/UFMA; João Rocha Costa Filho — formado em Pedagogia/UNICEUMA; Jocilene Rocha Costa — licenciada em História/UEMA.

Em 1999, inspirada por minha irmã Maria Rocha Costa, primeira a ingressar na UFMA/São Luís, iniciei a Licenciatura em Educação Artística, com Habilitação em Artes Cênicas, na Universidade Federal do Maranhão-UFMA/São Luís, concluída em 2004. Durante o curso, envolvi-me em atividades extracurriculares que ampliaram minha formação. Atuei em escolas particulares, participei de projetos de incentivo à leitura e realizei estágios em instituições como a Biblioteca Farol da Educação (BFE), Secretaria Municipal de Turismo, Museu Histórico e Artístico do Maranhão (MHAM) e Museu de Artes Visuais (MAV). Essas experiências enriqueceram minha prática docente e fortaleceram minha convicção sobre o papel enriquecedor da leitura e da arte.

O entusiasmo pela leitura e pela contação de histórias levou-me à pós-graduação em Leituras e Práticas Educativas pela UFMA/São Luís, onde aprofundei estudos sobre motivação/incentivo à leitura no processo ensino-aprendizagem. Como destaca Carl Rogers, “não podemos ensinar a outra pessoa diretamente; só podemos facilitar sua aprendizagem” (Rogers, 1978, p. 106). Minha monografia de graduação propôs a ampliação do projeto “Encontro Mágico” (projeto de incentivo à leitura da Biblioteca Farol da Educação⁴), sugerindo a inclusão da dramaturgia infantil durante as sessões de leitura — uma ação que despertou nas crianças criatividade, expressão e protagonismo.

Meus estágios curriculares supervisionados consolidaram essa perspectiva. No Colégio Universitário da UFMA, trabalhei com contação de histórias como estratégia de ensino de Arte. Já na rede pública municipal de São Luís, orientei estudantes em oficinas com os jogos teatrais de Viola Spolin⁵, culminando na criação coletiva de uma peça teatral.

Essas vivências reafirmaram o teatro como instrumento para desenvolver autonomia, empatia e consciência crítica nos estudantes. Como afirmou Augusto Boal: “O teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente ‘ensaio’ da revolução”. O espect-ator liberado, um homem íntegro, se

⁴ O Farol da Educação, atualmente Farol do Saber, são bibliotecas públicas de incentivo à leitura e ao conhecimento, implantadas inicialmente no Estado do Maranhão a partir da década de 1990. O projeto busca democratizar o acesso ao livro e à informação, funcionando como espaços culturais e educativos abertos à comunidade.

⁵ Viola Spolin (1906-1994) foi uma educadora, diretora e autora norte-americana, considerada a principal responsável pela sistematização dos jogos teatrais como método de ensino e prática de improvisação. Seu trabalho influenciou profundamente o teatro de improvisação moderno, especialmente nos Estados Unidos.

lança em uma ação! Não importa que seja fictícia: importa que é uma ação.” (Boal, 1991, p. 138-139).

Essa afirmação de Boal está ligada à minha experiência: o teatro, ao mobilizar corpo, imaginação e coletivo, se torna espaço de transformação. Quando os estudantes vivenciam o fazer teatral, não apenas encenam, mas exercitam a escuta, a escolha; cada gesto no palco (sala de aula, pátio da escola) é, de alguma forma, um ensaio para a vida.

Foi com essa compreensão que, ao assumir o cargo de professora efetiva de Arte da rede municipal de Bacabeira-MA, fui tomada por uma inquietação que atravessa minha trajetória docente: o que os estudantes esperam da escola? Compreendem o sentido de estarem ali? Essas perguntas me acompanham porque sempre busquei, em minha prática, construir com os estudantes experiências que deem sentido à sua presença na escola.

Levo para a docência aspectos fundamentais da minha própria história, pois fui orientada, desde cedo, a compreender o valor e o significado de estar na escola. Tive, ao longo do meu percurso, pessoas que me apresentaram novos caminhos, despertaram curiosidades e mostraram possibilidades. Reconheço, por isso, que muitas vezes a falta de envolvimento dos estudantes não é desinteresse, mas consequência da ausência de alguém que lhes mostre outras perspectivas. Como esperar que se interessem por algo que ainda não conhecem? Como desejar o novo, se ele nunca foi apresentado?

Por isso, busco ocupar esse lugar: o da professora que provoca, instiga, escuta e apresenta possibilidades. Costumo promover rodas de conversa informais, nas quais incentivo os estudantes a falarem sobre suas experiências, inquietações, desafios e sonhos. Observo atentamente os temas que emergem dessas falas e, a partir deles, proponho atividades que utilizam a linguagem artística como forma de expressão e construção de sentido. A disciplina Arte, nesse contexto, torna-se um meio de leitura do mundo e de si, não um fim em si mesma.

Uma das estratégias que utilizo é a dramatização de situações vividas ou observadas pelos próprios estudantes. Depois das conversas informais em sala, selecionamos temas e transformamos esses relatos em cenas teatrais. Os estudantes criam roteiros simples, assumem papéis, encenam realidades e passam a ver suas histórias. Com isso, desenvolvem empatia, pensamento crítico e consciência de sua própria trajetória.

Esse trabalho acontece de forma coletiva e respeitosa. Os ensaios são espaços de escuta e criação. A proposta não é apenas representar uma história, mas viver uma experiência, como aponta Bondía: “Experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca” (Bondía, 2002, p. 21). Nesse sentido, o teatro escolar se transforma em um campo fértil para que os estudantes se deixem afetar pelas situações encenadas e, ao mesmo tempo, reflitam sobre suas próprias vivências, ao criar um ambiente para “fazer a experiência de alguma coisa é entrar em relação com ela e deixar-se afetar por ela” (Bondía, 2002, p. 22).

Essa abordagem dialoga com a perspectiva freiriana de educação, que valoriza o diálogo, o respeito, o saber do estudante e a construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996). Também encontra respaldo em autores como Barbosa (2003), ao propor a Arte como forma de conhecer, sentir e transformar o mundo e dizer que só um saber consciente e inovador torna possível a aprendizagem em Arte. Assim, ao integrar escuta, criação e expressão artística, minha prática visa ressignificar o espaço escolar, tornando-o um lugar onde o conhecimento nasce e retorna a ele, promovendo sentido, vínculo e emancipação.

Ao refletir sobre os desafios enfrentados em sala de aula, sobretudo a falta de perspectiva e o comportamento dos estudantes, percebi que o pensamento de Boal poderia oferecer fundamentos teóricos consistentes para sustentar minha experimentação em Arte/Teatro. A frase “Cidadão não é aquele que vive em sociedade, mas aquele que a transforma” (Boal, 2009) passou a ressoar fortemente em minha prática, por dialogar diretamente com o objetivo de incentivar, por meio da educação, a construção de projetos mais conscientes e transformadores.

Além disso, em conversa com professores do ensino médio da rede estadual, identifiquei uma preocupação recorrente: muitos estudantes chegam a esse ciclo, especialmente ao componente Projeto de Vida, sem uma opinião formada sobre a temática, demonstrando apatia e desconhecimento em relação ao próprio papel na sociedade. Diante disso, torna-se evidente a necessidade de antecipar esse trabalho já no Ensino Fundamental, nível de ensino marcado por transições importantes. A proposta é contribuir para que esses estudantes não cheguem “alheios” à disciplina Projeto de Vida no Ensino Médio.

Vale destacar que, sob essa ótica, Projeto de Vida é um processo contínuo, vivido no presente, e que envolve intencionalidade e consciência nas decisões diárias, exatamente como descreve William Damon et al.: “O projeto de vida não se

restringe a metas futuras, mas se expressa nas escolhas cotidianas, nas decisões que os sujeitos tomam com base em seus valores, desejos e sentidos atribuídos à vida” (Damon et al. 2022. p. 10).

Essa perspectiva reforça a importância de promover, ainda na escola, espaços de escuta e reflexão que estimulem os estudantes a se perceberem como agentes ativos de suas histórias. Compreender o Projeto de Vida como algo que se constrói no cotidiano. E não apenas como um plano distante, permite à escola assumir um papel formativo mais integral, alinhado à construção de sentido e pertencimento. Nesse sentido, o Teatro, enquanto linguagem artística e espaço de reflexão crítica, torna-se um meio para favorecer esse processo, despertando nos estudantes a consciência de si e do outro.

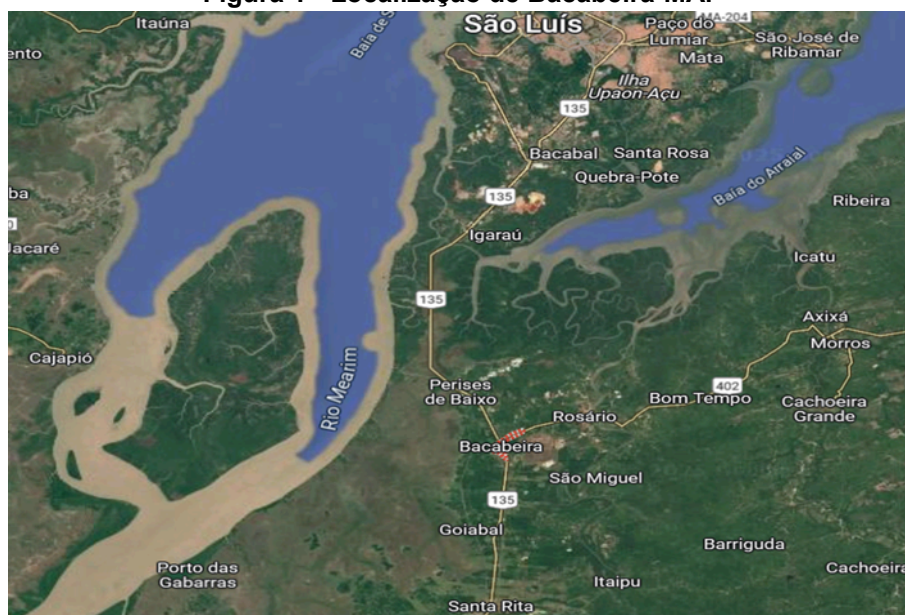
1.2 Contexto Institucional

1.2.1 Município de Bacabeira-MA

O município de Bacabeira conquistou sua autonomia política em outubro de 1994, estando localizado na Mesorregião Norte maranhense, na Microrregião Rosário. Possui uma área territorial de 542.961km². Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil, 2025), sua população é de aproximadamente 16.966 habitantes, com uma densidade demográfica de 31,25 hab/km². Limita-se ao norte com o município de São Luís; ao sul com o município de Santa Rita; a leste com o município de Rosário; e a oeste com o município de Cajapió. “O município foi elevado à condição de cidade, com a denominação de Bacabeira, pela Lei Estadual nº 6187 de 10/11/1994” (Correia Filho et al. 2011, p. 15).

Bacabeira está localizada às margens da BR-135 (Figura 1), a principal rodovia que liga a ilha de São Luís ao interior do Maranhão. É a primeira cidade de acesso terrestre para quem sai da capital rumo aos demais municípios do estado do Maranhão, como, por exemplo, Barreirinhas, porta de entrada dos famosos Lençóis Maranhenses. Este destino, que foi reconhecido como Patrimônio Nacional da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em 2024, atrai milhares de turistas todos os anos devido à sua paisagem única e belezas naturais. O município tem se destacado, sendo um ponto de passagem frequente para viajantes e visitantes que se dirigem a diversas regiões do Maranhão, além de servir como espaço de circulação, trocas e encontros na dinâmica local e no dia a dia da população.

Figura 1 - Localização de Bacabeira-MA.



Fonte: Google Maps. Disponível em: <[Bacabeira](#)>. Acesso em: 09 dez. 2024.

Bacabeira disponibiliza serviços essenciais para a população, como fornecimento de energia elétrica, água encanada, pavimentação de vias públicas, praças, igrejas, centro de convenções, comércio, além de assistência médica e odontológica gratuita, coleta de lixo, segurança e educação pública. Porém, os moradores de Bacabeira costumam procurar serviços bancários, serviços médicos, supermercados, opções de lazer, cinemas e outras formas de entretenimento nas cidades vizinhas (Rosário, Santa Rita e São Luís). Isso evidencia as deficiências na infraestrutura e nos serviços, o que afeta a qualidade de vida da população local.

No que se refere à educação, os dados do IBGE/2025 revelam que Bacabeira conta com 2767 matrículas no ensino fundamental e 876 no ensino médio. Para atender a essa demanda, o município dispunha de 20 escolas do ensino fundamental e 3 do médio, um total de 202 docentes no ensino fundamental e 53 no ensino médio. Esses números refletem os desafios enfrentados pela cidade em oferecer uma estrutura educacional, o que, por sua vez, pode influenciar na formação e no desenvolvimento dos jovens bacabeirenses.

No setor industrial, o município atraiu investimentos principalmente com o projeto da Refinaria Premium I, um empreendimento do setor de petróleo e gás; entretanto, a interrupção da construção dessa refinaria causou danos financeiros e ambientais, além de gerar frustrações na comunidade local. Apesar disso, trouxe efeitos relevantes na dinâmica socioeconômica da região, gerando expectativas para novos investimentos e oportunidades de trabalho. Também enfrenta dificuldades em

relação ao desenvolvimento econômico e educacional. A oferta limitada de cursos de nível técnico e superior, as opções de lazer e a falta de empregos, principalmente para os jovens, podem ser fatores desmotivadores que levam a um cenário em que as perspectivas de futuro para uma população são limitadas.

A dependência de Bacabeira em relação aos municípios vizinhos, combinada com as limitações de sua infraestrutura educacional e seus efeitos, destaca a urgência de investimentos estratégicos para fortalecer os serviços locais e garantir maior autonomia para a cidade.

Além disso, Bacabeira se destaca por sua rica cultura, que é fortemente influenciada pelas tradições do Maranhão, incluindo as festas juninas e o Bumba-Meu-Boi. As festas populares, como a festa da padroeira Imaculada Conceição, bem como os blocos de rua durante o carnaval, são momentos de interação social, nos quais a comunidade se reúne para celebrar suas tradições e fortalecer seus laços. Assim como o boi de Periz de Cima (Figura 2), que é uma das principais manifestações culturais da região, muitas crianças e jovens do município, incluindo estudantes da escola-campo e pesquisa, estão ativamente envolvidos.

Figura 2 – Bumba Boi de Periz de Cima.



Fonte: YOUTUBE. Disponível em: [BOI DE PERIZ DE CIMA EM SÃO LUÍS](#)

A cultura popular é parte viva da identidade de Bacabeira, e muitos moradores e estudantes do Complexo Educacional Bacabeirense se envolvem ativamente nas manifestações culturais do município. O Bumba-Meu-Boi de Periz de Cima é um exemplo dessa riqueza cultural, reunindo a comunidade em apresentações cheias de cor, ritmo, tradição e identidade local. Apesar de sua relevância cultural, no ano

de 2025, o grupo não se apresentou no arraial da cidade, devido à falta de recursos financeiros e de apoiadores. Isso evidencia os desafios enfrentados para a manutenção e valorização dessas manifestações culturais no contexto local.

Ao falar do povoado Periz de Cima, é importante lembrar da atriz, escritora e professora Ana Teresa Desterro Rabelo, mais conhecida como Estrelinha⁶. Possui livros publicados (Figura 3), como organizadora e como autora. Dentre os quais estão: *Memórias e Cultura Popular: Mergulho Poético em Periz de Cima* (2016)⁷, *Educação, Arte e Teatro em Cena: 15 anos de Projeto de Extensão na UFMA* (2015)⁸, *Estágio Supervisionado em Teatro* (2012)⁹ e os *Desafios do Ensino da Arte*¹⁰.

Figura 3 – Obras literárias da Professora Estrelinha.



Fonte: Adaptada de sigaa.ufma.br. Disponível em: [COORDENAÇÃO DO CURSO DE TEATRO/CCH](https://sigaa.ufma.br).

Estrelinha foi minha professora no curso de Licenciatura em Educação Artística, experiência que marcou minha formação. Ela sempre se destacou pelo

⁶Ana Teresa Desterro Rabêlo (Estrelinha), graduada em Letras e Educação Artística — habilitação em Artes Cênicas, doutorado em Ciência da Educação pela Universidade Columbia do Paraguai. Atualmente, é professora do Departamento de Artes Cênicas da UFMA, idealizadora e coordenadora dos projetos “Grupo Universitário de Teatro-GUT”, “Quinta de Arte” e “Casulo de Acervo Bibliográfico em Artes (BSA)”. JACINTHO, Joel. Blog do Joel Jacintho: De tudo um pouco: notícias, cultura, esporte, poder e política. Disponível em <https://joeljacintho.com.br>. Acesso em: 28 de maio de 2025.

⁷ RABÊLO, A. T. D.; Z AidAN, F. S. **Memórias e Cultura Popular: Mergulho Poético em Peri de Cima**. 1. Ed. São Luís: Edufma, 2016. V. 1. 273 p.

⁸ RABÊLO, A. T. D.; RIBEIRO, E. C. C.; Z AidAN, F. S. **Educação, Arte e Teatro em Cena: 15 anos de Projeto de Extensão na UFMA**, 01. ed. São Luís: Edufma, 2015. v. 60. p. 307.

⁹ RABELO, A. T. D. RIBEIRO, T. C. C. Módulo 17 - **Estágio Supervisionado no Teatro I**. 1. Ed. Brasília: LGE Editora, 2012. 50p.

¹⁰ RABELO, A. T. D. Elen Cristina Costa Ribeiro (Org.). **Os desafios do ensino da Arte**. 1. ed. São Luís: EDUFMA, 2010. v. 1. 119p.

compromisso com o ato de educar, pela disciplina, responsabilidade e pela seriedade com que tratava tanto o ensino quanto a arte. Sua postura profissional e ética foi, e ainda é, uma inspiração para pensar a educação como prática sensível e comprometida com a cultura maranhense.

Desde criança, a Prof.^a Estrelinha esteve mergulhada no universo artístico, organizando encenações e sendo influenciada pelas práticas culturais do município de Rosário, do qual o município de Bacabeira foi desmembrado em 1994¹¹. Sua história pessoal revela como o conhecimento artístico e o saber popular podem dialogar com a escola, contribuindo para uma educação mais significativa e contextualizada. Com base nessa perspectiva, é possível compreender melhor o papel da escola como espaço de valorização da cultura local.¹²

1.2.2 Complexo Educacional Bacabeirense

O Complexo Educacional Bacabeirense, localizado na Avenida Humberto de Campos, foi inaugurado em 14 de junho de 1999, por meio do Decreto nº 112. Em 2017, o Complexo Educacional Bacabeirense passou a ter a estrutura organizacional do Colégio Militar 2 de Julho, do Corpo de Bombeiros do Maranhão, após firmar um termo de cessão com a prefeitura municipal de Bacabeira, mantendo-se no mesmo endereço.

O acordo entre a Prefeitura de Bacabeira e o Corpo de Bombeiros do Maranhão define as condições, responsabilidades e a vigência da cessão. Ele é essencial para oficializar a parceria entre o município e o Governo do Estado do Maranhão. Isso possibilita o funcionamento da Unidade IV do Colégio Militar 2 de Julho, em Bacabeira, e da Unidade XXXIII “Osvaldino José de Sousa”, inaugurada em 2021, na Rua do Porto, em Peri de Baixo de Bacabeira/MA. Embora o Corpo de Bombeiros, responsável pela gestão pedagógica e disciplinar dos colégios, seja vinculado ao Governo do Estado, os professores que atuam na unidade são contratados e nomeados pela Prefeitura de Bacabeira, caracterizando uma gestão compartilhada. Em janeiro de 2024, a pedido do Comando do Colégio Militar 2 de Julho/Unidade IV pela necessidade de um espaço mais amplo, o Complexo

¹¹ Bacabeira desmembrou-se de Rosário e passou a ser município do Maranhão em 10 de novembro de 1994, pela Lei estadual 6187. Atualmente, faz parte da Região Metropolitana de São Luís.

¹² Blog Joel Jacintho, acesso em 28/05/25 e site UFMA publicado em 11/12/2024 às 10h16, última modificação: 11/12/2024 às 10h47.

Educacional Bacabeirense foi transferido para a Unidade Integrada Paulo Freire, na Rua das Pitombeiras, bairro Cidade Nova, Bacabeira-MA.

A escola possui uma equipe de gestão, diretora geral e apoio pedagógico, que atua em parceria com o Comando Militar. Tem uma estrutura organizacional ampla e articulada para atender às demandas da comunidade, com 540 estudantes matriculados nos turnos matutino (250) e vespertino (290), dentre esses, moradores de zonas rural e urbana. O quadro de pessoal inclui 46 professores, cinco profissionais administrativos, um secretário escolar, 13 auxiliares de serviços gerais, dois porteiros e dois monitores.

Em relação à estrutura física (vide Figura 4), a edificação consiste em um único pavimento que abriga doze salas de aula, uma sala multimídia, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de direção, uma sala de comando, uma sala de recursos, uma cozinha, um refeitório e banheiros masculino e feminino. Na área externa da escola, há uma quadra de esportes coberta (em reforma), pátios e áreas livres.

Figura 4 - Complexo Educacional Bacabeirense.



Fonte: Acervo da autora (2024)

As salas de aula têm capacidade para acomodar cerca de 30 a 35 estudantes por turma, organizadas de forma a garantir boa circulação e interação entre estudantes e professores. São equipadas com mesas e cadeiras, quadro branco, ventiladores e ar-condicionado, pois nem todas as turmas têm equipamentos de climatização funcionando de forma eficiente. Embora a escola possua apenas um projetor multimídia e uma tela de projeção de uso compartilhado, alguns professores

dispõem de seus próprios equipamentos e os levam para a sala de aula, possibilitando o uso mais frequente desses recursos.

A equipe docente tem desenvolvido projetos de ensino diferenciados, para envolver os estudantes de maneira mais significativa, despertando neles o reconhecimento da escola como um espaço de construção de saberes e desenvolvimento pessoal. Entre os projetos, destacam-se: A Semana do Meio Ambiente, a Mostra Cultural de Arte, os Jogos Escolares de Bacabeira (JEBEs).

Além disso, no contexto escolar, têm iniciativas voltadas para o fortalecimento das competências básicas e preparação para avaliações externas. Entre elas estão o Projeto Multiplicando Saberes, os aulões preparatórios para o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Sistema Estadual da Avaliação da Aprendizagem (SEAMA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para essas avaliações externas, há encontros entre professores para revisão de conteúdos e fortalecimento do desempenho dos estudantes.

Também há iniciativas que consistem na realização de visitas técnicas no estado do Maranhão: SENAI/Rosário, Feira de Profissões do IEMA/Bacabeira, UFMA/São Luís, Parque Ambiental da Vale/São Luís e IFMA/Rosário.

Figura 5 - Estudantes visitando o IFMA/Rosário.



Fonte: Acervo da autora (2024)

A Figura 5 ilustra a visita dos estudantes ao IFMA/Rosário, ocasião em que participaram de uma palestra voltada à importância dessa instituição para o fortalecimento de projetos destinados ao ensino médio. Essa ação tem como finalidade motivar e estimular os estudantes, possibilitando que se reconheçam

como futuros integrantes desse espaço acadêmico. Essa atividade extraclasse proporciona uma experiência concreta de ambiente do ensino técnico de nível médio, despertando curiosidade, novos interesses e, sobretudo, reforçando o senso de pertencimento e a perspectiva de continuidade na trajetória escolar.

A visita ao IFMA em Rosário constitui-se como um momento formativo significativo, pois permite o contato direto dos estudantes com o ambiente institucional e com práticas acadêmicas que ultrapassam os limites da escola deles.

Essa experiência favorece a construção de expectativas realistas e motivadoras acerca da transição do ensino fundamental para o médio. Ao mesmo tempo, possibilita aos estudantes visualizar trajetórias educacionais e profissionais possíveis. Isso fortalece seu engajamento e amplia a compreensão sobre o papel das instituições federais na formação geral de níveis médio, técnico e superior.

A integração de práticas como o ensino de Arte/Teatro no processo de ensino-aprendizagem tem sido uma estratégia adotada por mim para auxiliar os estudantes na construção de suas trajetórias pessoais e profissionais. Essa abordagem está alinhada aos objetivos desta pesquisa, pois configura-se como uma iniciativa que poderá ser incluída no PPP, destacando o Teatro-Fórum e Projeto de vida no ensino de Arte.

Essa estratégia utiliza práticas teatrais como instrumento pedagógico para auxiliar os estudantes a refletirem sobre suas trajetórias e traçarem planos para o futuro a partir das reflexões e alternativas vivenciadas no presente. Ao integrar essas práticas no processo educativo, busca-se ampliar as possibilidades de conscientização e motivação dos estudantes, preparando-os para os desafios que encontrarão no decorrer de seu percurso escolar.

Nesse sentido, o Complexo Educacional Bacabeirense representa um campo para ações educativas que promovam transformação social e formação cidadã. É nesse cenário que estão inseridos os estudantes do nono ano, que estão vivendo um momento de transição entre o ensino fundamental e o médio. Compreender o perfil, as visões e as atitudes desses estudantes é essencial para adaptar as estratégias pedagógicas de forma que atendam suas necessidades específicas.

1.3 Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se na compreensão de que o método delineia o percurso investigativo, guiando caminhos teóricos e práticos para a produção do conhecimento.

Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 26), “por método podemos entender o caminho, a forma, o modo de pensar. É a forma de abordagem em nível de abstração das especificações. É o conjunto de processos ou operações mentais empregados na pesquisa.”

A partir dessa concepção, a investigação foi organizada com base na observação sistemática do ambiente escolar, possibilitando um diagnóstico inicial das necessidades, características e desafios do grupo estudado.

O estudo apresenta caráter exploratório, dedicado ao levantamento bibliográfico inicial, formulação de hipótese intuitiva sobre o uso pedagógico do Teatro-Fórum e rodas de conversas para familiarizar-se com o tema, explorando localmente. Conforme Gil (2007 apud Gerhardt e Silveira, 2009), a pesquisa experimental consiste em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto.

Adota-se uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão aprofundada das especificidades educacionais, alinhada à perspectiva de Gerhardt e Silveira (2009), segundo os quais a pesquisa qualitativa privilegia o entendimento interpretativo das experiências, opondo-se a modelos únicos para todas as ciências sociais. Assim observa o autor:

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (Gerhardt, Silveira, 2009, p. 31)

Como método de investigação, optou-se pela pesquisa-ação, definida por Thiollent (2011, p. 14):

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2011, p. 14)

Tal escolha justifica-se pela natureza participativa do Teatro Fórum, que pressupõe diálogo, interação e transformação recíproca entre pesquisadora e estudantes, alinhada ao objetivo geral de aplicar o Teatro-Fórum como aliado do projeto de vida.

A pesquisa foi desenvolvida no Complexo Educacional Bacabeirense, em Bacabeira-MA, envolvendo três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental do turno

vespertino: Turma I (19 estudantes), II (20) e III (22), totalizando 61 participantes, com perfis socioeconômicos vulneráveis e idades específicas entre 14 e 15 anos. A amostra, selecionada para experimentação em Arte/Teatro, decorre desses contextos de desafios pessoais, emocionais e sociais, essenciais para o desenvolvimento de projetos de vida na transição do fundamental para o ensino médio.

Para responder à pergunta central: como criar, em sala de aula, espaços em que estudantes possam refletir sobre suas vidas, seus contextos e escolhas no tempo presente? O estudo incluiu contextualização teórica sobre o Teatro-Fórum e Projeto de Vida, relacionando-os às vivências do cotidiano dos estudantes.

A coleta de dados ocorreu de forma contínua, utilizando questionários iniciais (Apêndice B) para caracterização etária, socioeconômica, cultural e reflexões sobre Projetos de Vida, investigando inseguranças futuras e autoconhecimento; rodas de conversas para identificar problemas sociais; observação participante durante oficinas de Teatro-Fórum (conversa, questionário, levantamentos de temas para o roteiro, encenação e análise); e questionários de avaliação final (Apêndices L e M).

O conjunto desses instrumentos captou percepções, sentimentos e mudanças na compreensão dos estudantes sobre si mesmos e temas trabalhados.

Os dados foram analisados a partir da técnica do Teatro-Fórum, conforme a perspectiva de Augusto Boal, buscando identificar: entraves enfrentados pelos estudantes; transformações percebidas ao longo das vivências; contribuições do Teatro-Fórum para o desenvolvimento de autonomia, pensamento crítico e elaboração de projetos de vida.

A análise integrou também elementos qualitativos de caráter descritivo e reflexivo da pesquisadora, baseando-se em registros empíricos produzidos durante as oficinas. Assim, a metodologia adotada articula fundamentos teóricos, participação ativa e experimentação, configurando uma pesquisa qualitativa, descritiva e de pesquisa-ação, que busca compreender e transformar a realidade vivenciada pelos estudantes a partir da prática teatral.

2 TEATRO-FÓRUM E PROJETO DE VIDA NO ENSINO DE ARTE

O embasamento desta pesquisa foi construído a partir de referenciais teóricos de Augusto Boal (1991) e Paulo Freire (1996), que defendem uma pedagogia dialógica, participativa e emancipadora. E, também, de leituras que sustentaram a compreensão e a condução das práticas desenvolvidas. Entre essas, a produção didático-pedagógica de Silva (2016) mostrou-se relevante, pois oferece subsídios para a seleção de materiais introdutórios utilizados na pesquisa.

Articulam-se a esses referenciais principalmente as contribuições de Jorge Larrosa Bondía (2002), que aprofunda a noção de experiência formativa, e de Ana Mae Barbosa (2003), cujas proposições orientam o ensino de Arte em perspectiva crítica e contextualizada. No campo específico do teatro na educação, os escritos de Arão Paranaguá de Santana (2013) ofereceram subsídios para compreender o fazer teatral como processo pedagógico.

O estudo se alinha às orientações presentes em leis e documentos oficiais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998) e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) (2019). Esses documentos delineiam diretrizes para o ensino de Arte e para o desenvolvimento de práticas formativas integradas ao contexto escolar. Soma-se à perspectiva de William Damon (2009), cuja abordagem sobre projeto de vida contribui para compreender a formação dos estudantes como processo orientado por sentido, propósito e construção ativa de trajetórias pessoais. O livro didático “Jornadas: Novos caminhos – Arte Finais (9.º ano)”, aprovado no PNLD 2024-2027 e adotado pela escola campo, serve como material de apoio para garantir coerência com o conteúdo de Arte e os princípios metodológicos do Teatro do Oprimido.

2.1 Teatro do Oprimido/Teatro-Fórum

O Teatro do Oprimido, idealizado pelo dramaturgo e diretor Augusto Boal, surgiu como uma proposta artística voltada para a transformação social. Segundo ele, seu objetivo central é transformar sujeitos passivos em sujeitos ativos, por meio da expressão teatral e da participação direta na cena. O espectador, que antes apenas assistia, torna-se *espect-ator*¹³, assumindo papel protagonista e ensaiando

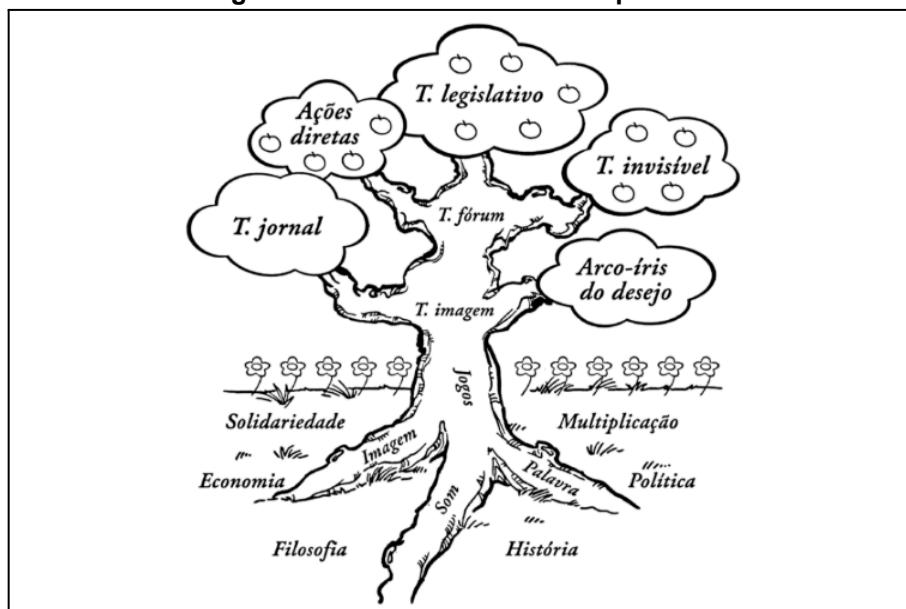
¹³ O termo “*espect-ator*” foi criado por Augusto Boal, no contexto do Oprimido, para designar o indivíduo que, ao invés de apenas assistir passivamente à cena, é convidado a intervir e participar ativamente da ação teatral, tornando-se sujeito da transformação social representada no palco.

soluções para conflitos reais, em um processo de reflexão e debate coletivo (Boal, 1991, p. 138). Com base nas reflexões e nos diálogos promovidos, eles podem então pensar em como atuar no mundo e transformar as próprias realidades. Dessa forma, têm acesso aos meios de produção artísticos e culturais, em vez de somente receberem a cena programada com um final pronto.

Mais do que uma técnica teatral, o Teatro do Oprimido, para Boal (2008a), é uma abordagem teatral que transcende representação artística e se converte em uma estratégia de conscientização social e transformação pessoal, busca estimular o protagonismo das pessoas, permitindo que expressem suas experiências culturais e sociais. Ele cria um espaço inclusivo em que diferentes culturas e histórias são valorizadas e respeitadas, promovendo a diversidade e o pluralismo. Parafraseando Silva (2023): Boal usa o teatro para transformar a sociedade, desafiando as noções de poder e identidade cultural e promovendo uma abordagem participativa.

Para explicar a complexidade e a interligação de suas técnicas, Augusto Boal simbolizou o Teatro do Oprimido (TO) como uma árvore (Figura 6), criando uma estrutura que ele chamou de “Árvore do Teatro do Oprimido”¹⁴.

Figura 6 - Árvore do Teatro do Oprimido.



Fonte: Adaptada (Boal, 2008b, p. 17).

¹⁴ A árvore representa as técnicas que Boal desenvolveu, demonstrando que elas não estão isoladas, mas fortemente interligadas. A base onde essa árvore cresce é formada pela ética e solidariedade, sustentada por conhecimentos humanos como política, história, filosofia e economia, que agem como nutrientes essenciais para sua vitalidade.

Em suas obras, o autor descreve essa árvore como um sistema vivo, em constante transformação, que representa a articulação entre jogos, exercícios, práticas estéticas e teatrais. Como afirma Boal (2008a, p. 16), compreender a árvore é entender como essas ideias se conectam, se desenvolvem e se expandem. Assim, lembra em seu livro:

A árvore do Teatro do Oprimido é uma representação simbólica dos diversos elementos que constituem a prática teatral. Cada parte da árvore tem um significado, e ela nos ajuda a compreender as relações entre as várias áreas do conhecimento e da prática teatral, a forma como as ideias se conectam, se desenvolvem e se ramificam. (Boal, 2008a, p. 16).

Nessa estrutura simbólica, os meios estéticos, palavra, som e imagem, formam as raízes, responsáveis por estimular a criatividade, o autoconhecimento e a expressividade dos participantes. O tronco da árvore é formado pelos jogos teatrais fundamentais para preparar os corpos e as vozes, ampliando as sensibilidades e despertando sentidos frequentemente adormecidos.

Boal (2008b) explica que esses jogos não apenas treinam habilidades expressivas, como também promovem uma postura ativa em relação ao teatro e à vida. Eles abrem espaço para que o grupo construa respostas coletivas aos problemas apresentados, enquanto o professor atua como um mediador e problematizador. Assim como menciona:

Em vez de usar o teatro como uma forma de representação dos problemas vividos pelos oprimidos ou como instrumento de identificação com o público, o Teatro do Oprimido procura criar uma atitude ativa do público em relação ao espetáculo e à vida. (Boal, 2008b, p. 15).

Os jogos teatrais têm uma estrutura que permite a mudança de atitude por parte do professor, ou seja, dentro de um jogo, ele somente propõe o problema, pois a busca de solução é feita por todo o grupo. Dessa forma, o professor não assume a posição de detentor do saber ou das respostas corretas, mas como mediador do processo. O papel do professor nessa situação é o de problematizar as respostas para que todos, em acordo, optem por aquela que atenda aos seus anseios.

Entre os diversos “galhos” que compõem a Árvore do Teatro do Oprimido, destaca-se o Teatro-Fórum, técnica que, segundo Boal, ocupa posição central por ser uma das mais conhecidas, acessíveis e democráticas do método.

O Teatro-Fórum se desenvolveu no Peru a partir da técnica da “Dramaturgia Simultânea”, na qual uma história é encenada por um dos participantes, podendo ser escrita ou improvisada. Inicialmente, a cena se desenrola até que o problema central

seja revelado; em seguida, a plateia é convidada a propor soluções, que são testadas pelos atores e discutidas coletivamente até que se alcance um consenso.

A dramaturgia simultânea, ao aproximar atores e espectadores, provoca grande envolvimento entre os participantes. Alguns escrevem, outros representam quase ao mesmo tempo, os espectadores percebem que podem intervir diretamente na ação. Assim afirma Boal (1991) sobre o surgimento dessa técnica de teatro.

... Uma mulher da plateia apresentou sua própria solução para o problema proposto e pôde representá-la no palco, sendo aceita pelo público, composto por homens e mulheres, evidenciando a interatividade e a transformação que a técnica possibilita. (Boal, 1991, p. 154).

Desse modo, Boal compreendeu que o Teatro-Fórum combina elementos de jogos, improvisação, teatro e experiência prática. Por ser naturalmente envolvente e inspirador, ele pode motivar e estimular os estudantes a participarem ativamente das atividades de construção de projetos de vida, tornando esse processo mais dinâmico, significativo e atrativo.

Dessa forma, “o Teatro-Fórum é um tipo de luta ou jogo e, como tal, tem suas regras. Elas podem ser modificadas, mas sempre existirão, para que todos participem e uma discussão profunda e fecunda possa nascer” (Boal, 2008a, p. 28).

A escolha do Teatro-Fórum para esta dissertação justifica-se pela sua relevância educativa, uma vez que essa técnica permite ao estudante se posicionar como *espect-ator* de sua própria realidade, assim como sugere Boal.

“O Teatro-Fórum propõe o diálogo entre palco e plateia, rompendo com a tradicional separação entre *espectador* e ator. O público é convidado a intervir diretamente na cena para buscar alternativas aos problemas apresentados, transformando-se em protagonista da ação dramática e da reflexão coletiva. (Boal, 2008b, p. 13)

Ao se envolver nesse processo, os estudantes discutem teoricamente as questões apresentadas e as vivenciam de maneira prática, o que os leva a refletir sobre suas próprias situações pessoais, sociais e emocionais. As vivências teatrais podem ser usadas pelos estudantes do ensino fundamental, que estão prestes a ingressar no ensino médio, pois instruem um indivíduo reflexivo sobre suas atitudes e sua participação na sociedade atual, que é tão desafiadora. Segundo Boal:

[...] teatro é a capacidade dos seres humanos de se observarem por si mesmos em ação. Os seres humanos são capazes de se ver no ato de ver, capazes de pesar suas emoções e de emocionar com seus pensamentos. Podem se ver aqui e se imaginar adiante, podem se ver como são agora e se projetar como serão amanhã (Boal, 2008b, p. 14)

Outros autores, como Jorge Larrosa Bondía (2002), destacam a importância da experiência como um componente importante no processo de ensino, enfatizando que aprender não é apenas adquirir conhecimento, mas também vivenciar e refletir. No contexto do Teatro do Oprimido, essa perspectiva enfatiza a importância da experiência coletiva na aprendizagem e na criação de novos significados culturais.

Na adaptação para a educação escolar, acredito que o Teatro-Fórum proporciona aos estudantes a possibilidade de vivenciarem, simultaneamente, os papéis de espectadores e protagonistas de suas próprias histórias. Essa abordagem estimula a construção de identidades e o planejamento de futuros possíveis, ao mesmo tempo em que incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade. Como aponta seu idealizador:

O Teatro-Fórum é um diálogo por excelência. Apresenta-se uma cena, ou peça, onde existe um problema, mas não a solução. Repete-se o mesmo espetáculo até o momento em que um espectador interrompa a ação, substitua o personagem que não sabe resolver seu caso e improvise as alternativas que estiver imaginando. Os outros autores, no palco na arena, são obrigados a improvisar respostas, em palavras e ações (Boal, 2002, p. 15).

Essa técnica tanto conscientiza os estudantes sobre questões pessoais e sociais quanto proporciona um espaço criativo para que possam compartilhar suas preocupações e expectativas em relação à próxima fase da educação. Notou-se que, durante a aplicação do Teatro-Fórum em algumas aulas de Arte, houve envolvimento ativo dos estudantes, promovendo sua expressão individual, o trabalho em equipe e a reflexão sobre as implicações do dia a dia escolar.

Ao conduzir esta pesquisa, empregaram-se os seguintes preceitos do Teatro do Oprimido:

- Participação ativa dos estudantes (Boal, 2008a, p. 19): todos são convidados a intervir, sugerir alternativas e até subir ao palco para experimentar novas possibilidades de ação.
- Diálogo e problematização (Boal, 2008a, p. 32): a cena é um ponto de partida para o debate, estimulando a análise crítica das situações vividas.
- Experimentação e ensaio para a vida (Boal, 2008a, p. 32): o espaço teatral torna-se um laboratório para testar soluções e refletir sobre as consequências das escolhas.

Esses princípios podem ser integrados ao planejamento de sequências didáticas, incluindo jogos-exercícios e criação de cenas baseadas em temas do

cotidiano dos estudantes e, especialmente, ao utilizar a técnica do Teatro-Fórum nas aulas de Arte/Teatro.

Conforme Freire (1996) defende, a autonomia não se constrói por respostas prontas, mas pela busca do possível nas relações concretas, em um processo de conscientização que eleva a “consciência ingênua” à consciência crítica. Essa ideia foi fundamental para a minha compreensão dos princípios do Teatro do Oprimido e para incorporá-los ao trabalho.

Assim como Augusto Boal, vejo que Paulo Freire propõe uma educação em que os estudantes constroem juntos o conhecimento, em uma relação horizontal e dialógica. Segundo Freire, “não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ela algo que fazemos” (Freire, 1996, p. 14). Diante dessas ideias, reforça-se a importância de estimular a curiosidade, a dúvida e o questionamento em sala de aula, criando um ambiente favorável à livre manifestação dos estudantes.

Diante dessas ideias, vejo a necessidade de estimular a curiosidade, a dúvida e o questionamento em sala de aula, estabelecendo um ambiente que favoreça a manifestação livre dos estudantes.

Combinando as ideias de Boal e Freire, noto que os dois questionavam as normas convencionais de poder; tanto no palco quanto na sala de aula, eles sugerem abordagens que permitem que os sujeitos sejam protagonistas de suas histórias. Incorporar esses princípios no ensino de Arte é, portanto, um compromisso com a formação de estudantes críticos, criativos e autônomos.

No contexto do Teatro do Oprimido, o papel do curinga¹⁵ é fundamental. Esse personagem não atua como protagonista da cena, mas como facilitador do processo, estimulando os *espect-atores* a pensar, refletir e, quando possível, intervir diretamente na ação cênica, contribuindo para a solução dos conflitos apresentados.

Na trajetória desta pesquisa, assumir o papel de professora curinga, especialmente durante as vivências em sala de aula, significou entrar em um

¹⁵A grafia do termo “curinga” varia nas obras de Augusto Boal. No livro “Jogos para atores e não atores”, o termo é escrito como “CURINGA”. No livro “Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas”, chama-se CORINGA. Neste trabalho, optei por manter a forma “curinga”, de maneira padronizada. O papel do curinga é questionar o público a respeito do que se apresentou no palco. Ele deve convidá-lo a entrar em cena e a propor novos esquemas possíveis de atuação do oprimido para a realização do seu desejo no cênico e para, principalmente, superar ou amenizar a opressão ali apresentada. (Canda, 2013, p. 279).

processo de aprendizagem e autotransformação. Ao propor jogos teatrais e experiências com o Teatro-Fórum, precisei visitar minhas certezas, repensar as estratégias pedagógicas até então utilizadas em sala de aula e redesenhar meu lugar como professora.

Entre o curinga do teatro e a professora de Arte, há uma linha sutil que exige constante reinvenção. Facilitar essas práticas implica renunciar à centralidade do saber, cultivar o diálogo e reconhecer que ensinar também é se permitir ser tocada e transformada pelas experiências dos estudantes.

Os fóruns criados, os temas escolhidos por eles e suas intervenções críticas me mostraram que a autonomia docente se constrói justamente quando escolhemos as incertezas e nos abrimos à escuta sensível.

A sala de aula, nesse contexto, tornou-se um espaço de criação compartilhada, onde educar e aprender se entrelaçaram em um território vivo de descobertas, escuta e reinvenção coletiva. Ao adotar a postura de curinga em sala de aula, vejo-me como mediadora de processos, como alguém que incentiva a participação, a escuta e a construção coletiva. Como uma professora que assume o compromisso de criar espaços de diálogo, escuta e experimentação nas aulas de Arte, onde cada estudante possa se reconhecer como sujeito de sua história e agente de transformação social.

2.2 Projeto de Vida e Transição Escolar

Com a oficialização da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e da implementação do novo Ensino Médio, o Projeto de Vida tornou-se obrigatório para todos os estudantes. O objetivo é promover a reflexão sobre os possíveis caminhos que poderão seguir em suas trajetórias pessoais, educacionais e profissionais.

A BNCC apresenta o Projeto de Vida como um eixo transversal que deve perpassar todas as áreas do conhecimento, pois ele deve orientar as escolhas acadêmicas e profissionais dos estudantes. Por essa razão, o Projeto de Vida está inserido nas competências gerais da educação básica, sendo fundamental para o desenvolvimento de uma formação integral e alinhada às necessidades e interesses dos estudantes, que incluem:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho. Fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p. 9).

Na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, os adolescentes começam a refletir sobre o futuro e se deparam com questões existenciais, como o que querem para suas vidas, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. A construção de um projeto de vida nesta fase da adolescência envolve não apenas o planejamento da trajetória educacional ou profissional, mas também o desenvolvimento pessoal, social e emocional. Segundo Roberta Amendola, organizadora do livro *Projeto de Vida: Teoria e Prática na Construção de Projetos com Professores e Alunos*, o "Projeto de vida parte do real, do adverso e do incerto para o planejamento e a adaptação; podemos começar a trajetória e nos prepararmos para ele e para a vida que queremos ter" (Amendola, 2024, p. 75). E, conforme Damon (2009, p. 53): "Projeto de vida é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu". Isso reflete a ideia de que construir um propósito pessoal é um processo contínuo de autoconhecimento; os estudantes refletem sobre seus objetivos, identificam suas potencialidades e superam os obstáculos que surgem ao longo de sua trajetória de vida.

Durante o último ano do ensino fundamental, muitos estudantes se deparam com inquietações relacionadas ao futuro e aos significados de suas escolhas. As preocupações não são as mesmas. Há quem se despreocupe, há quem deseje garantir um ensino médio satisfatório, quem anseie em trabalhar logo, quem busque reconhecimento ou autonomia, quem quer ingressar num curso técnico e, aqueles que alimentam desejos de realização pessoal/profissional e familiar. Os anseios e expectativas variam conforme as experiências vividas, o contexto social e as oportunidades de acesso à informação.

No Ensino Médio, essa reflexão vai além do desempenho acadêmico, envolvendo também aspectos socioeconômicos, essenciais para que o indivíduo se sinta preparado para lidar com as complexidades do mundo e com as escolhas que terá que fazer.

No livro *Pensar, Sentir e Agir*, Leonardo de Perwin e Fraiman reforçam a necessidade de professores estarem preparados e em sintonia com os/as estudantes, pois afirmam que:

Construir um projeto de vida é um processo particular de um indivíduo, mas não é necessariamente individual. Para construí-lo, você deverá explorar seus limites, suas emoções e seus sentimentos. Precisar, também, selecionar estratégias para lidar com sonhos, objetivos, frustrações, desafios, oportunidades, mudanças de planos. Portanto, além de conhecer

a si mesmo, terá de identificar as estruturas sociais das quais faz parte e refletir sobre caminhos para alcançar o seu desenvolvimento (Fraiman, 2020, p. 3).

A reflexão proposta pelo autor possibilita pensarmos as relações entre o pessoal e o coletivo como dimensões indissociáveis na construção das trajetórias da vida. Elas exigem o reconhecimento do outro e a compreensão de que toda expressão individual se realiza, necessariamente, em diálogo com o coletivo. O pertencimento a mundos sociais, culturais e econômicos concretos implica que nossas escolhas, valores e ações estejam sempre atravessados por vínculos interpessoais, por pactos éticos e pelo compromisso com comunidades das quais fazemos parte.

Conforme defendo, essa perspectiva se alinha com a prática do Teatro do Oprimido, idealizado por Augusto Boal. Ele parte do diálogo no coletivo e também busca promover a transformação pessoal e social ao dar voz aos oprimidos e possibilitar a reflexão sobre a realidade vivida. Boal complementa que:

"O teatro é a primeira invenção humana e é aquela que possibilita e promove todas as outras invenções e todas as outras descobertas." O teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação" (Boal, 2002, p. 27).

E ainda complementa. "O teatro é uma arma e é o povo quem dá." A pesquisa realizada em contexto escolar, com adolescentes do 9.º ano, utiliza o Teatro do Oprimido, especialmente a técnica do Teatro-Fórum, para ajudar os estudantes a entenderem suas realidades e a refletirem sobre o impacto de suas escolhas e ações no futuro. Como sugere Damon (2009), "o projeto de vida pode ajudar na busca pessoal de um sentido de vida mais além do aspecto individual (...) O projeto de vida comunica-se com o mundo além do eu." (Damon, 2009, p. 53).

Sendo assim, ao ingressarem no Ensino Médio,¹⁶ os estudantes estarão mais preparados para o processo de fortalecimento emocional e social. Este processo é complementado pelas oficinas do Teatro-Fórum, que promovem a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Elas os incentivam a agir sobre sua própria realidade e a desenvolver soluções criativas para problemas enfrentados no cotidiano.

Além disso, as encenações teatrais, particularmente os jogos e exercícios do Teatro do Oprimido, incentivam a colaboração, a escuta ativa e o respeito às

¹⁶ No Art. 35-A, parágrafo 7.º, do Novo Ensino Médio, afirma que: Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Brasil, 2017).

diversas perspectivas. Essas são habilidades fundamentais para desenvolver trajetórias pessoais que priorizem o bem-estar coletivo e contribuam para uma sociedade mais justa e democrática. É importante ressaltar que os PCNs já reconheciam a relevância do teatro para o desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas, como pode ser visto:

Ao participar das atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo (Brasil, 1998, p. 83).

Nesse sentido, a inserção do Teatro-Fórum no contexto escolar tem um impacto significativo na formação dos estudantes, destacando a relevância de ensinar Arte/Teatro para essa construção pessoal e social. Além de melhorar as habilidades cognitivas, essa prática promove o autoconhecimento, a empatia e a habilidade de gerenciar conflitos e tomar decisões. Ao experimentarem diversos papéis e contextos, os estudantes são incentivados a refletir sobre suas próprias trajetórias, a testar diferentes soluções para conflitos pessoais e sociais e a tomar decisões com base na reflexão, assumindo responsabilidades perante a sociedade.

Para os estudantes do 9.º ano, esse tipo de experiência se torna mais valiosa, pois favorece um olhar mais atento sobre seus interesses, valores e potenciais, auxiliando-os na construção de metas pessoais e coletivas. Assim, é importante que as práticas pedagógicas não se limitem ao conteúdo escolar, desconectado da realidade e participação concreta dos estudantes na reelaboração crítica dos conteúdos. Elas devem também promover o desenvolvimento de competências emocionais e sociais, preparando-os para os desafios que virão no ensino médio e mais adiante na vida adulta.

2.3 Documentos Norteadores do Ensino de Arte

Em 2017, a BNCC é homologada e consolida a Arte como área composta por quatro linguagens: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Reforça ainda a importância da Arte como área de conhecimento essencial, garantindo seu espaço no currículo para promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Na BNCC, a Arte é apresentada como área interdisciplinar, fundamental para o desenvolvimento de competências gerais, como a valorização da diversidade cultural, o estímulo à criatividade e a capacidade de expressar-se de diferentes formas artísticas.

A proposta pedagógica da BNCC orienta que o ensino de Arte transcende a prática puramente técnica ou decorativa, valorizando o processo criativo, reflexivo e crítico. É importante ressaltar que o livro didático¹⁷ (Anexo C), adotado na escola campo para o ensino fundamental (6.º ao 9.º ano), intitulado "Jornadas: Novos Caminhos" e aprovado no PNLD 2024-2027, é utilizado em sala de aula por mim e pelos estudantes. Ele serve como apoio nesta pesquisa ao apresentar de forma consistente o Teatro do Oprimido, incluindo seu idealizador, fundamentações e técnicas. Essa coleção proporciona aprendizagens das artes visuais, da dança, da música, do teatro e das artes integradas, de maneira gradual e conectada com a vida dos estudantes.

De acordo com a BNCC, o ensino da Arte deve ser visto por uma abordagem contextualizada, que permita aos estudantes explorarem as dimensões históricas, sociais e culturais das linguagens artísticas. No que diz respeito ao teatro, a BNCC destaca que essa linguagem proporciona aos estudantes a oportunidade de desenvolver competências como a empatia, a comunicação e a expressão corporal e emocional.

Essa abordagem fomenta uma aprendizagem significativa, conectando o ensino artístico às experiências e vivências dos estudantes, bem como ao contexto sociocultural em que estão inseridos. Por muito tempo, o teatro na escola era visto e reconhecido somente com as apresentações de teatro em datas comemorativas e, até hoje, pode-se perceber e vivenciar isso quando chamam ou pensam no professor de Arte para decorar e ensaiar as festas juninas. Assim observa Santana:

Sob a pedagogia tradicional, a inclusão do teatro na escola consistia somente na comemoração de datas cívicas ou montagem de espetáculos para animar solenidades. Contudo, a partir dos anos 1940, quando o movimento escolanovista difundiu-se em um Brasil que passava por transformações políticas da maior importância e planejava a expansão da escolarização, a arte ganhou um status novo, passando a ser vista como experiência que leva ao aprendizado e ao desenvolvimento expressivo. (Santana, 2022, p. 248).

A valorização da disciplina Arte requer uma compreensão ampliada de seu papel no desenvolvimento humano e social. A BNCC e DCTMA oferecem diretrizes importantes para promover uma educação artística contextualizada e transformadora. No entanto, sua efetivação depende de investimentos em formação

¹⁷MELO FILHO, Celso et al. **Jornadas: novos caminhos**. Arte. 9.º ano. 1. Ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

docente, infraestrutura e políticas públicas que reconheçam a Arte como componente curricular de conhecimento essencial da área de Linguagem e suas Tecnologias. Nesse movimento de reconhecimento e fortalecimento desse componente no meio acadêmico, a pesquisa em Artes vem ampliando seu escopo metodológico e epistemológico. Como afirma Santana:

A postura interdisciplinar da pesquisa em artes, por sua vez, além de acirrar questionamentos acerca das abordagens convencionais, tornou recorrentes as investigações voltadas para práticas artísticas e procedimentos colaborativos que impactaram a produção científica e atribuíram legitimidade à comunidade de pesquisadores. Num contexto institucional em que a área de artes passou a ter autonomia, a narrativa apresenta-se como uma abordagem inovadora, em termos metodológicos e de estilo de escrita dos textos. (Santana, 2024, p. 29).

Essa visão atual amplia a compreensão sobre o papel das linguagens artísticas no contexto escolar, reforçando que o teatro, assim como as demais linguagens, possibilita experiências formativas profundas, contribuindo para que os estudantes desenvolvam Projetos de Vida mais críticos, conscientes e significativos.

De acordo com a BNCC (2017), os PCN de Arte (1998) e o DCTMA (2019), é fundamental compreender a Arte como um componente curricular obrigatório relevante nas escolas, sendo necessário abordá-la de forma contextualizada para evidenciar a importância de cada linguagem artística. Dentre elas, o teatro se destaca por seu caráter formativo expressivo, proporcionando aos estudantes a oportunidade de se expressar, socializar e estabelecer parcerias tanto no ambiente escolar quanto em sua relação com o mundo. Nesse contexto, o papel do professor é importante para medir esse processo, criando um ambiente propício à criação e à livre expressão, sem receio de julgamento ou desrespeito.

Em 2019, foi elaborado o DCTMA, que é o Documento Curricular do Território Maranhense, que orienta a educação básica no estado do Maranhão, no contexto da Base Nacional Comum Curricular. Ele tem como objetivo adequar e contextualizar as diretrizes da BNCC à realidade social, cultural, econômica e ambiental do estado, oferecendo um currículo que atenda às especificidades locais e regionais, além de promover uma educação de qualidade para estudantes maranhenses.

O DCTMA destaca de maneira evidente a valorização do projeto de vida e do protagonismo juvenil como elementos centrais da formação do estudante. O protagonismo juvenil, por sua vez, está conectado ao conceito de projeto de vida. Ao fomentar a participação ativa dos estudantes no espaço escolar e na sua

comunidade, o referido documento reconhece o estudante como sujeito histórico capaz de atuar criticamente no seu processo formativo.

Ao longo do ensino fundamental, são valorizadas práticas pedagógicas que favorecem o engajamento, a liderança e o diálogo, promovendo o desenvolvimento de competências como a tomada de decisões conscientes, a empatia, a colaboração e o empreendedorismo. Ele enfatiza, ainda, que tais aprendizagens devem ser experimentadas em situações reais e contextos significativos, respeitando as diversidades e identidades dos estudantes. Isso é necessário para que o projeto de vida não seja um discurso abstrato, mas uma ação concretizada na trajetória escolar e social do jovem maranhense.

A rede municipal de Bacabeira segue o Documento Curricular do Estado do Maranhão como referência para a organização dos conteúdos a serem trabalhados em todas as disciplinas. Em conversa realizada em agosto de 2024 com a supervisora técnica da Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira, responsável pelos anos finais do ensino fundamental, foi destacado que a adesão do DCTMA como proposta pedagógica resultou de uma decisão do Conselho Municipal de Educação (CME). Isso ocorreu porque ele havia participado de todas as reuniões de elaboração desse documento.

O Conselho Municipal de Educação (CME) de Bacabeira foi instituído pela Lei nº 251/2009 como órgão autônomo, vinculado à Secretaria de Educação, com funções consultiva, deliberativa e normativa. Sua principal atribuição é orientar a política educacional do município, regulamentando o funcionamento dos estabelecimentos de ensino da rede pública. O CME está sediado provisoriamente em imóvel alugado, localizado na Rua Dez de Novembro, S/N, bairro Cidade Nova, Bacabeira/MA.

O CME aprovou a Resolução nº 001/2021 (Anexo A), que estabelece o Documento Curricular do Território Maranhense como referencial para a educação infantil e o ensino fundamental do sistema de ensino do município de Bacabeira. Essa decisão implica que todas as escolas municipais devem adequar seus currículos e reformular seus projetos políticos pedagógicos (PPPs), respeitando as especificidades locais, regionais e a identidade de cada unidade escolar, conforme orientação do próprio CME.

De acordo com o artigo 3º da Resolução 001/2021, a criação e implementação do Sistema Municipal de Ensino (SME) de Bacabeira ocorreram em

27 de abril de 2021. Além disso, a adequação dos currículos das escolas do município de Bacabeira/MA à BNCC deveria ser efetuada impreterivelmente no ano letivo de 2022. Assim, o município optou por adotar o DCTMA como base curricular, adaptando-se à sua realidade local, visto que participou ativamente da construção do documento.

Dessa forma, o PPP se revela mais que um documento administrativo: ele expressa a identidade da escola, orienta o fazer pedagógico e estabelece princípios e metas que assegurem uma educação de qualidade, inclusiva e significativa. Ao indicar não apenas o que fazer, mas como fazer, o PPP promove a organização do trabalho coletivo, favorece o avanço das aprendizagens de todos os alunos e fortalece relações humanizadoras dentro da instituição.

O PPP do Complexo Educacional Bacabeirense foi reestruturado em 2022, seguindo a determinação do Conselho Municipal de Educação (CME), que adotou o DCTMA como referência curricular oficial do município. Esse documento visa uma formação de modo que o sujeito/estudante atue na sociedade de forma crítica, autônoma, capaz de promover mudanças, atitudes, de forma que percebam que somente eles têm poder de transformar suas vidas. No entanto, a falta de recursos, a falta de perspectiva dos estudantes e a ausência de acompanhamento de algumas famílias dificultam esse processo.

O PPP destaca o compromisso e desafios descritos da seguinte forma:

[...] o sistema curricular foi adequado à realidade em que a escola está inserida, como forma de melhorar o processo ensino-aprendizagem, tornando assim esta unidade escolar mais um espaço aberto que tem como propósito superar as dificuldades do aluno, diagnosticando as necessidades individuais e coletivas, registrando os valores éticos e sociais, ajudando-o a desenvolver o senso crítico e a construir o seu próprio conhecimento. (Bacabeira, 2022, p. 3).

Considerando a importância do teatro no desenvolvimento crítico, expressivo e social dos estudantes, sugere-se que na próxima reestruturação do PPP seja consolidado o componente curricular Arte aliado ao Projeto de Vida nas séries finais do ensino fundamental, do 6.º ao 9.º ano, considerando esta pesquisa baseada no Teatro-Fórum, dada sua relevância pedagógica, seu caráter educativo e sua consonância com a BNCC, o DCTMA e as diretrizes para o protagonismo juvenil.

3. EXPERIMENTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A experimentação segue as quatro etapas propostas por Augusto Boal (1991) como fundamentais para a transformação do espectador em *espect-ator*, ou seja, em um sujeito ativo, consciente e participativo no processo teatral e social.

Boal explica que “o plano geral da conversão do espectador em espect-ator pode ser sistematizado em um esquema de quatro etapas” (Boal, 1991, p. 143).

PRIMEIRA ETAPA – Conhecimento do corpo – sequência de exercícios em que começa a conhecer o próprio corpo, suas limitações e suas possibilidades, suas deformações sociais e suas oportunidades de recuperação.

SEGUNDA ETAPA – Tornar o corpo expressivo – Sequência de jogos em que cada pessoa começa a se expressar unicamente por meio do corpo, abandonando outras formas de expressão mais usuais e cotidianas.

TERCEIRA ETAPA – O Teatro como linguagem – Aqui se começa a praticar o teatro como linguagem viva e presente, e não com o produto acabado que mostra as imagens do passado...

QUARTA ETAPA – Teatro como discurso – Formas simples em que o espectador-ator apresenta o espetáculo segundo suas necessidades de discutir certos temas ou de ensaiar certas ações. (Boal, 1991, p. 143).

É importante destacar que, embora a pesquisa se baseou na técnica do Teatro-Fórum, sua aplicação não seguiu integralmente todas as orientações propostas por Boal para aprofundamento teórico e prático. Essas orientações exigem formações específicas, tempo de estudo e especialização no Teatro do Oprimido. Algumas adaptações foram realizadas considerando as necessidades dos estudantes e as condições reais da escola-campo, preservando, contudo, os princípios fundamentais que orientam a metodologia.

3.1 Planejamento

Inicialmente, dialoguei com a gestora geral da escola sobre o mestrado profissional em Artes e meu trabalho na Linha de Pesquisa/Atuação: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes, a ser realizado no Complexo Educacional Bacabeirense, onde atuo como professora de Arte, requisito do Programa de Pós-Graduação em rede Nacional PROF-ARTES da Universidade Federal do Maranhão.

Em um momento de planejamento coletivo (Figura 7), foi mencionado para os professores, gestores, apoio pedagógico e representante do Comando Militar dos turnos matutino e vespertino, o plano de Arte do 9.º ano a ser desenvolvido por mim no segundo semestre de 2024. É nesse planejamento coletivo que são apresentados os projetos, incluindo aqueles voltados para o fortalecimento das

aprendizagens, de incentivo à continuidade dos estudos e desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Figura 7 - Professores em reunião pedagógica.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Em seguida, houve a divulgação do projeto para os pais e responsáveis dos estudantes (Figura 8). Foi informada a necessidade de assinatura do termo de consentimento (Apêndice A), permitindo ou não a participação do estudante e a autorização de fotos, entrevistas e depoimentos dos adolescentes.

Figura 8 - Professora e responsáveis dos estudantes do 9º ano.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Na ocasião, foi exposto o planejamento para a experimentação e foi iniciada a sensibilização dos estudantes em sala de aula, simultaneamente à elaboração do

plano de ação e construção de sequências didáticas com a seleção de jogos teatrais adequados às necessidades dos participantes.

Conforme a Tabela 1, foram planejados nove encontros com três turmas do 9.º ano, denominadas como Turma I (19 estudantes), Turma II (20) e Turma III (22).

Tabela 1 - Organização das Oficinas

FASES	ENCONTROS/ESTRATÉGIA	OFICINAS
I	1) Conhecendo o projeto: Apresentação do projeto de pesquisa e aplicação do questionário 1 para as turmas I, II e III.	O Desafio da Opressão: Você está pronto para questionar?
	2) Conhecendo o Teatro do Oprimido: Apresentação do vídeo e papel dos curingas.	O Teatro do Oprimido: quando a cena se torna voz.
	3) Aprofundamento do Teatro do Oprimido: leitura de texto e compreensão.	Teatro das Palavras: da compreensão à ação.
II	4) Conhecimento do corpo: aplicação dos jogos.	Teatro em Movimento: o corpo como voz.
	5) Tornar o corpo expressivo: ilustração e criação de uma história.	Movimento e Narrativa: o corpo como expressão.
III	6) Teatro como linguagem: construção de uma história coletiva e aplicação do jogo Quem sou eu?	Criar, falar e ser: o corpo como linguagem.
	7) Teatro como discurso/Escolha de temas pelos estudantes: (desigualdade social, feminicídio, gravidez na adolescência)	Espect-atores em movimento: transformando conflitos.
IV	8) Exposição Final/Apresentação do Teatro-Fórum na Mostra Cultural de Arte.	Espect-atores em ação: o Teatro-Fórum vai à cena.
	9) Reflexão e discussão, aplicação de questionário 2 e avaliação com os estudantes.	Avaliar para crescer: o Teatro-Fórum como caminho.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Para garantir o aprofundamento das atividades, foram organizadas oficinas em sequências didáticas; cada uma recebeu um título específico. Elas foram fundamentais para organizar e aplicar a pesquisa em sala de aula, incluindo as quatro etapas propostas por Boal, que visam transformar o espectador em espect-ator, organizando a adaptação em quatro fases distintas.

Desse modo, o planejamento e implementação foram conduzidos de forma coerente, buscando-se o diálogo sensível ao contexto do Complexo Educacional Bacabeirense, respeitando o ritmo e as características dos estudantes. A adaptação

realizada por mim em quatro fases, foi: I) conhecer os estudantes e o projeto de pesquisa; II) aplicar jogos e exercícios corporais; III) construir coletivamente as cenas; e IV) apresentar as produções com a intervenção do público, garantindo o princípio central do Teatro do Oprimido, transformando o espectador passivo em espectador, participativo, crítico e agente de mudança. E, por fim, foi feita a avaliação, compondo a etapa final do processo.

Na primeira etapa, “Conhecer o corpo”, Boal propõe o reconhecimento físico e sensorial de si mesmo como ponto de partida para qualquer prática teatral. Nessa fase, a implementação no contexto da escola iniciou-se com um diagnóstico exploratório voltado para conhecer a realidade dos estudantes dentro e fora da escola, suas condições de vida, perspectivas, desafios e relações sociais. Essa escuta inicial possibilitou compreender as experiências e expectativas dos estudantes em relação à escola, ao futuro e ao próprio corpo como meio de expressão. Além disso, foi apresentado o projeto de pesquisa às turmas I, II e III. Realizou-se uma apresentação introdutória sobre o Teatro do Oprimido, incluindo um vídeo explicativo e o papel do curinga. Houve um primeiro aprofundamento teórico por meio da leitura e discussão de textos fundamentais. A partir desse diagnóstico e dessas atividades, foram desenvolvidas as ações de sensibilização e aproximação, como dinâmicas de apresentação, conversas sobre trajetórias pessoais e exercícios de percepção corporal e espacial. O objetivo foi criar um ambiente de confiança e pertencimento, promovendo o reconhecimento do corpo como território de memória, expressão e diálogo com o mundo.

A segunda etapa, “Tornar o corpo expressivo”, refere-se ao momento em que o corpo, já reconhecido, passa a ser instrumento de comunicação e criação. Essa fase foi adaptada por meio da aplicação de jogos e exercícios corporais inspirados nas propostas de Boal em *Jogos para Atores e Não Atores* (2008a). Nessa fase também foram realizados os jogos “João bobo” e “Câmera lenta”, voltados ao conhecimento e à consciência corporal, além do jogo de ilustração e criação de uma história, que contribuiu para ampliar a expressividade e a imaginação dos estudantes. Tais atividades favoreceram o desenvolvimento da espontaneidade e da coletividade, permitindo aos estudantes superar bloqueios físicos e emocionais. O corpo tornou-se meio de escuta e linguagem, e os jogos funcionaram como estratégias pedagógicas que estimulam a empatia, a cooperação e a autonomia

criativa, aspectos essenciais para a construção de um grupo teatral engajado e consciente.

Na terceira etapa, “O teatro como linguagem”, os estudantes passaram a compreender o teatro como meio de expressão e comunicação capaz de abordar criticamente a realidade. Essa fase concretizou-se na construção coletiva das cenas, a partir de temas emergentes das discussões realizadas em grupo. Nesse momento, também foram desenvolvidas atividades específicas, como a construção de uma história coletiva e a aplicação do jogo “Quem sou eu”, que favoreceram a compreensão do teatro como linguagem. Além disso, ocorreu a escolha participativa dos temas de interesse pelos estudantes, destacando-se os seguintes: racismo, violência contra a mulher, feminicídio, gravidez na adolescência, desigualdade social, alcoolismo e violência. A escolha desses temas ocorreu de forma participativa, por meio de rodas de conversa e debates que revelaram o olhar crítico dos estudantes sobre o cotidiano e os problemas sociais que os cercam. Os fóruns foram elaborados em conjunto, com base na troca de experiências e na busca de soluções possíveis, reafirmando o teatro como linguagem viva e comprometida com a transformação social.

Por fim, a quarta etapa, “O teatro como discurso”, configura-se como o ponto culminante do processo, no qual o teatro assume sua função de provocar reflexão e mudança. Os fóruns criados foram apresentados ao público escolar no formato de Teatro-Fórum, possibilitando a intervenção dos espectadores, que foram convidados a substituir personagens e propor alternativas aos conflitos apresentados. Nessa fase, também ocorreu a exposição final, com a apresentação do Teatro-Fórum na Mostra Cultural de Arte, ampliando a visibilidade do trabalho desenvolvido. Após as apresentações, realizou-se um momento de reflexão e discussão com os estudantes, incluindo a aplicação do Questionário 2 (Apêndice L e M) para avaliar percepções, aprendizagens e impactos no processo. Essa última fase revelou a eficácia política e pedagógica do teatro de Boal, pois os estudantes não apenas atuaram, mas também se colocaram como sujeitos reflexivos diante de suas próprias histórias e das realidades representadas. A participação do público ampliou o sentido do fazer teatral, transformando-o em espaço de diálogo, escuta e ação coletiva.

A técnica do Teatro-fórum, cuja aplicabilidade extrapola o campo das artes cênicas, pode ser utilizada em diferentes áreas e contextos. Como o próprio Boal (2008b) afirma no seu livro *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*:

A enorme diversidade de técnicas e de suas aplicações possíveis – na luta social e política, na psicoterapia, na pedagogia, na cidade como no campo, no trato com problemas pontuais em uma região da cidade ou nos grandes problemas econômicos do país inteiro – nunca se afasta, nem um milímetro sequer, de sua proposta inicial, que é o apoio decidido do teatro às lutas dos oprimidos (Boal, 2008b, p. 15).

Essa afirmação reforça a flexibilidade da metodologia, permitindo adaptações conscientes que respeitem o contexto local e o público envolvido, sem perder de vista sua essência transformadora. Cada encontro foi planejado com três momentos principais: atividades esperadas, contextualização e reflexão, visando não apenas à experimentação teatral, mas também ao fortalecimento do pensamento crítico e da escuta coletiva.

Por último, a prática de refletir por meio do uso do Diário de Arte, um caderno pessoal proposto aos estudantes como espaço de registro de suas inquietações, dificuldades, descobertas e sentimentos após cada aula. Essa prática incentiva uma escuta interna, permitindo que cada estudante elabore suas vivências de forma autêntica, por meio da escrita, conectando o fazer teatral à construção de sentido e à autonomia no processo criativo. Como parte da pesquisa, o Diário de Arte é utilizado como um recurso metodológico complementar e essencial à prática artística e reflexiva.

O uso do Diário de Arte funciona como um aliado da escrita reflexiva, pois possibilita aos estudantes registrarem não apenas as atividades desenvolvidas, mas, sobretudo, suas impressões, sentimentos, dúvidas, decisões e transformações vivenciadas ao longo do processo. Essa prática visa combater a perda gradativa do hábito de escrever, promovendo o exercício da autoria e da escuta de si. Ao anotar o que pensam, sentem e decidem durante as oficinas de Teatro-Fórum e demais encontros, os estudantes são incentivados a elaborar textos pessoais, conectados com suas experiências e com dilemas trabalhados nas encenações. Dessa forma, o diário torna-se um espaço de expressão subjetiva e de construção de sentido, promovendo autoconhecimento e ampliando a consciência crítica dos estudantes sobre suas trajetórias e escolhas.

O Diário de Arte, também conhecido como Diário de Bordo, é amplamente defendido por autores da área de Arte como uma importante estratégia, capaz de

integrar pensamento, sentimento e ação. Nesse sentido, Barbosa (2003) afirma que: “O diário de bordo é um espaço de reflexão do sujeito sobre seu próprio processo criador, onde é possível registrar sensações, ideias, referências visuais, críticas e decisões tomadas durante a construção da obra.” (Barbosa, 2003, p. 23).

Além de documentar a caminhada do estudante, o Diário de Arte torna-se um instrumento de investigação pessoal de pesquisa de si mesmo e do mundo, em diálogo com a proposta do Projeto de Vida. Ao adotar essa prática, reafirma-se o compromisso da Arte como campo de formação integral e crítica, promovendo não apenas a apreciação estética, mas também o desenvolvimento de competências como a escuta, a empatia, a escrita autoral e a reflexão sobre o viver. O diário, portanto, não é apenas um registro, mas uma forma de tornar visível a subjetividade dos estudantes, valorizando seus processos internos e seu protagonismo na construção de sentidos para suas vidas. O Anexo D, apresenta imagens das páginas dos diários de arte produzidos pelos estudantes ao longo do processo.

3. 2 Vivências em sala de aula

Inspirada por Augusto Boal, busquei compreender e experimentar em sala de aula os princípios que fundamentam suas técnicas, reconhecendo que esse processo também é, para mim, um caminho de aprendizagem e transformação.

Realizei nove oficinas que conduzem o espectador ao papel de *espect-ator*, ou seja, um participante ativo no processo teatral e no exercício crítico de transformação social. Elas são muito importantes para os estudantes vivenciarem a proposta do Teatro-Fórum, utilizando o corpo como instrumento de expressão, reflexão e ação. Descrevo a seguir os processos de cada oficina.

3.2.1 O Desafio da Opressão: Você está pronto para questionar? (1ª Oficina)

Para essa 1ª oficina, foi utilizada a sequência didática (Apêndice C). Inicialmente, apresentei o projeto de pesquisa aos estudantes, explicando o que seria desenvolvido, seus objetivos e a relevância da realização da pesquisa no ambiente escolar. A apresentação do projeto de pesquisa foi realizada, com recursos de slides e projetor, de forma planejada para ser uma aula expositiva e dialogada.

No entanto, logo no início da exposição para os estudantes da Turma I, fui surpreendida por uma pergunta que mudou o rumo da atividade: o estudante A3, com curiosidade, me interrompeu e perguntou: “*Professora, por que Teatro do Oprimido? O que é opressão?*” Esse questionamento espontâneo marcou profundamente a primeira oficina.

Diante da indagação do estudante A3, interrompi a apresentação e iniciei uma explicação sobre o conceito de opressão, dando início ao nosso bate-papo coletivo. Foi um ponto de virada que enriqueceu a proposta e abriu espaço para uma troca reflexiva e significativa com os estudantes.

A partir do questionamento, expliquei que a opressão se refere a situações em que as pessoas são privadas de sua liberdade, impedidas de fazer escolhas ou de tomar decisões sobre suas próprias vidas. Para ampliar essa compreensão, apresentei a definição dada pelo dicionário Michaelis *online*, que afirma: “opressão é o ato ou efeito de oprimir, estado de quem ou do que se acha oprimido; sujeição” (Michaelis, 2024).

Essa pergunta abriu espaço para aprofundar o conteúdo central desta pesquisa, uma vez que as situações de opressão, conforme o dicionário, não permitem aprofundar o assunto, necessitando de ação física em situações cotidianas nas quais acontecem e podem ser percebidas, questionadas e modificadas. Os estudantes estão indo para uma nova modalidade de ensino.

A partir daí, iniciamos uma roda de conversa significativa (Figura 9). Relacionamos o tema com suas vivências e refletimos sobre as opressões que enfrentam no cotidiano e os caminhos possíveis para superá-las por meio da arte e da expressão. Isso favorece a escuta coletiva, o fortalecimento das vozes dos estudantes e a construção de sentidos acerca de suas próprias realidades sociais.

Figura 9 - Apresentação do projeto de pesquisa aos estudantes.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Na ocasião, apliquei o Questionário 1 (Apêndice B) como diagnóstico inicial, a fim de conhecer a realidade e as percepções dos estudantes. O instrumento investigou aspectos sociais, culturais e educacionais, para identificar o perfil dos estudantes e compreender suas condições de vida, expectativas e necessidades. Essas informações (Tabela 2) serviram como subsídios para o replanejamento das oficinas pedagógicas e de ações mais contextualizadas.

Tabela 2 - Caracterização do Perfil dos Estudantes

ASPECTO	TURMA I	TURMA II	TURMA III
Idade (14 anos)	68%	75%	68%
Renda familiar (até 3 salários)	47%	50%	18% e 41% desconhecem.
Escolaridade mãe/pai (ensino médio)	53%/32%	50%/35%	41%/36% e 41% desconhecem.
Participação cultural (nenhuma)	68%	70%	41%
Acesso ao teatro (nunca).	63% nunca e querem mais.	45%	45%
Interesse (português e matemática)	53% em ambas.	50% de dificuldade.	50% em ambas.
Falar em público (depende do tema).	68%	50%	45% evitam.
Projeto de vida (plano claro)	32%	40%	18% e 46% não pensam.
Preparados para o ensino médio.	63%	70%	41% e 27% inseguros.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Em seguida, pedi aos estudantes que refletissem sobre nosso país, estado, a cidade de Bacabeira, a escola e local onde moram: *quem são os oprimidos nesses espaços?* A discussão tomou um rumo muito enriquecedor, pois os estudantes começaram a contextualizar o conteúdo com temas e questões ligadas à sua comunidade.

Um dos assuntos que se destacou foi o período de eleições que estavam vivenciando, compartilhando relatos sobre práticas coercitivas no processo eleitoral. B3 comentou: *“Professora, nessa época agora, tem gente que obriga as pessoas a votar nos seus candidatos, prometendo coisas que depois nem vão cumprir, e outros compram votos”*. B4 complementou: *“É verdade, professora, meu irmão está trabalhando como vigia e disseram que, se não votasse no prefeito, ia perder o emprego, então, mamãe, papai, todo mundo vai votar nele”*.

Esses depoimentos mostraram a importância de estimular a participação ativa dos estudantes, permitindo que identifiquem as inúmeras situações de opressão ao seu redor. Esse percurso foi fundamental para o engajamento dos estudantes com a proposta, pois possibilitou que conectassem suas vivências pessoais ao conceito de opressão e estabelecessem as bases para as oficinas com o Teatro-Fórum.

Percebi que cada turma de nono ano reagiu de maneira diferente à proposta. Na Turma I, os estudantes participaram ativamente das discussões, deram exemplos e mostraram grande interesse pelo tema, com uma adesão unânime. Na Turma II, também houve participação, mas os estudantes eram mais tímidos e poucos se manifestaram verbalmente, embora permanecessem atentos ao que estava sendo discutido. Já a Turma III foi a que menos se expressou, oferecendo poucas opiniões e/ou comentários, mas demonstraram interesse e compreensão ao balançar a cabeça em concordância. Notei sinais de cansaço, sono e inquietação entre eles, mas não houve desrespeito ou saídas de sala de aula.

Essa experiência me fez compreender o impacto da perspectiva do Teatro do Oprimido no ambiente escolar. A diversidade de reações entre as turmas reforçou a importância de adaptar a abordagem metodológica para garantir maior envolvimento dos estudantes, estimulando-os a refletir sobre suas próprias vivências e a participar ativamente da construção do conhecimento.

3.2.2 O Teatro do Oprimido: quando a cena se torna voz (2ª Oficina)

Durante o desenvolvimento da 2ª Oficina: “O Teatro do Oprimido: quando a cena se torna voz” (ver Apêndice D), foi feita a exibição do vídeo¹⁸ “Os curingas do Centro do Teatro do Oprimido no Programa Estúdio Móvel – TV Brasil” para as três turmas do nono ano com as quais estava trabalhando. A proposta era assistir ao vídeo por completo e que, durante a exibição, os estudantes fizessem anotações no diário de Arte sobre os pontos que mais chamaram atenção.

Essa atividade foi pensada como estratégia para conhecer o Teatro do Oprimido, a biografia de Augusto Boal e ainda sensibilizar os estudantes sobre o seu papel transformador, principalmente quando voltado para a escuta, o diálogo e o enfrentamento das opressões do cotidiano.

O curinga, figura central no Teatro Fórum, foi apresentado como um elemento provocador, que não impõe respostas, mas provoca perguntas, abrindo caminhos para que cada sujeito possa reescrever suas próprias trajetórias.

¹⁸ https://youtu.be/Qlfxc-k_brA?si=xPsGByXoDRnjANHg Acesso em: 25/09/2024.

Na Turma I, a recepção foi altamente positiva. Desde os primeiros minutos, os estudantes demonstraram atenção e engajamento, fazendo anotações e reagindo silenciosamente às cenas exibidas. Durante a socialização, surgiram falas marcantes. O A4 comentou: *“O curinga faz a gente pensar, ele não ensina o que fazer, mas faz a gente se perguntar.”* A5 completou: *“Dava pra fazer isso aqui na escola sim, porque tem muita coisa que a gente vive e que ninguém conversa.”*

Essas falas mostraram como os estudantes compreenderam o papel da escuta ativa, da mediação e da autonomia, elementos essenciais não só para o teatro, mas também para a formação de um propósito pessoal. Quando debatemos se a arte deve se envolver com política, muitos defenderam que *“a arte é uma forma de protesto”* e que *“serve pra mostrar o que tá errado”*. A turma demonstrou maturidade ao associar o teatro à possibilidade de mudança de realidade, e isso se conectou diretamente à proposta de estimular que cada estudante pense seu lugar no mundo, suas escolhas e possibilidades. Para muitos, o vídeo (Figura 10) serviu como espelho, apontando que eles também podem protagonizar suas próprias histórias.

Figura 10 - Professora apresentando o vídeo aos estudantes.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Na Turma II, a atividade começou de forma mais dispersa. Alguns estudantes mostraram-se desatentos no início, o que exigiu uma breve intervenção para retomar o foco. Com o tempo, a atenção foi sendo conquistada e parte considerável conseguiu acompanhar o vídeo até o fim. As anotações e participação foram feitas por alguns, mas não pela totalidade. Durante a socialização, as respostas foram

mais tímidas, porém com promissores indícios de reflexão. B4 comentou: “O *curinga* é tipo um guia, ele entra para fazer pensar”. B5 disse: “Eu gostei da parte em que as pessoas entram na cena para mudar as coisas. Isso podia ser a gente.”

Essas percepções, ainda que menos elaboradas, mostram que o vídeo também tocou aspectos da vida particular dos estudantes. As inseguranças e receios da turma diante da ideia de “se expor” no palco ou de assumir protagonismo revelam o quanto a escola ainda precisa ser um espaço de fortalecimento da autonomia dos estudantes.

Ao provocá-los com a pergunta: *A arte muda a realidade ou o olhar sobre ela?* Surgiu uma reflexão importante quando B7 afirmou: “Mudam os dois”. *Porque às vezes a gente não percebe o que vive, até alguém mostrar.* Essa tomada de consciência é fundamental, pois leva o estudante a perceber-se dentro de contextos e relações e a projetar futuros possíveis.

A Turma III foi a mais desafiadora em termos de participação. Desde o início da exibição do vídeo, percebi certa apatia e falta de envolvimento. Alguns estudantes olhavam para fora da sala, outros conversavam entre si. Poucos fizeram anotações, apesar de ter reforçado essa orientação. Quando o vídeo terminou e iniciei a conversa, houve silêncio. Insisti com cuidado, estimulando-os a falarem a partir de suas anotações, ou mesmo do que se lembravam.

Aos poucos, algumas falas começaram a surgir. C3 comentou: “Eu achei estranho o pessoal entrar no palco e mudar a cena”. C4 disse: “É legal o jeito que eles falam de problemas que vivem, tipo racismo, mas aqui acho que a galera não ia querer se expor”.

Quando perguntei sobre a relação entre arte e política, as respostas foram curtas e, em geral, evasivas. No entanto, uma estudante fez uma colocação significativa: C6 diz: “A arte pode fazer a gente ver as coisas de outro jeito, mesmo que não mude tudo”. Essa frase sintetizou, de forma tímida, porém sensível, a importância da proposta. Apesar da baixa participação, o momento de socialização despertou algum nível de reflexão e mostrou que, mesmo em turmas menos expressivas, é possível provocar algum tipo de mobilização interior.

Acredito que, a partir da exibição do vídeo, os estudantes percebem como o teatro pode ser um instrumento de escuta, empatia e mudança, isto é, conecta arte e realidade social; apresenta o papel do artista como mediador; os curingas como facilitadores do diálogo; o vídeo provocou reflexões sobre desigualdade, opressão e

participação do cidadão. Em suma, ele mostra que o teatro não é só palco e plateia, mas rua, escola, praça, que todos podem ser protagonistas da própria história.

Essas vivências demonstraram, na prática, a importância de adaptar as estratégias pedagógicas conforme a realidade de cada grupo, respeitando os diferentes ritmos, interesses e níveis de maturidade dos estudantes. Mesmo com reações distintas, a atividade com o vídeo possibilitou o contato com o universo do Teatro do Oprimido e plantou sementes para os próximos passos da pesquisa.

3.2.3 Teatro das palavras: da compreensão à ação (3ª Oficina)

Iniciei a 3ª Oficina: “Teatro das palavras: da compreensão à ação”, conforme a sequência didática apresentada no (Apêndice E), com o objetivo de mostrar e oportunizar aos estudantes conhecimentos variados sobre o Teatro do Oprimido. Para isso, utilizei o texto “*Teatro do Oprimido*” (ver Anexo B). Explicando que o trabalho com esse texto nos permitiria refletir sobre o Teatro do Oprimido e suas possibilidades dentro do ambiente escolar.

Realizei breve introdução ao tema, destacando os pontos que seriam abordados ao longo da leitura e da discussão. O texto foi impresso e distribuído entre os estudantes. Propus uma leitura compartilhada, em que cada um lia um parágrafo em voz alta. Ao final de cada trecho, pedi que explicassem com suas palavras o que haviam compreendido. Auxiliei na interpretação e promovi conexões com as experiências do grupo. A atividade de leitura (Figura 11) evidenciou dificuldades dos estudantes, como vergonha de se expressar, dificuldade de organizar ideias e desafios na interpretação de textos e na comunicação oral.

Figura 11 - Estudantes explorando texto em sala de aula.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Essas dificuldades também revelaram insegurança relacionada à exposição de opiniões em espaços coletivos. Ao mesmo tempo, indicaram a necessidade de estratégias pedagógicas que fortaleçam a escuta, a confiança e o desenvolvimento da expressão crítica dos estudantes.

Além disso, percebi com preocupação o baixo nível de leitura dos estudantes. Muitos apresentaram uma leitura demorada, pausada e sem fluência, não condizente com o que se espera para o 9.º ano do ensino fundamental. Em vários casos, ficou evidente a dificuldade em compreender o que foi lido, o que compromete a participação ativa em atividades que exigem reflexão crítica.

A título de contextualização, a escala do SAEB¹⁹ classifica os estudantes em diferentes níveis de aprendizagem; por exemplo, em Bacabeira-Maranhão, muitos estudantes do 9º ano ainda estão abaixo do nível esperado, conforme o último IDEB (2023), que apontou índice 4,9 e a proficiência média em Língua Portuguesa foi de 243,16 pontos, enquadrando-se no nível básico, o que reforça os desafios na compreensão e interpretação textual.

Para aprofundar a compreensão sobre o conteúdo, dividi a turma em grupos reduzidos e propus duas questões para discussão: “*O que mais chamou atenção no texto?*” E “*Como a proposta de Boal pode ser aplicada na escola?*”. Durante esse momento, circulei entre os grupos, acompanhando as conversas, incentivando conexões com as vivências escolares e mediando quando necessário. Em seguida, cada grupo compartilhou suas reflexões com a turma, gerando um diálogo coletivo, apesar das dificuldades iniciais de expressão.

Encerramos a atividade com uma roda de conversa, permitindo que os estudantes expressassem como se sentiram durante os diferentes processos da oficina. Perguntei quais aspectos da leitura e da troca de ideias foram mais significativos para eles. O objetivo era não apenas avaliar a participação, mas também perceber como a abordagem coletiva contribuiu para sua compreensão crítica do tema.

Essa conversa foi realizada com as três turmas do 9.º ano (Turmas I, II e III), permitindo observar semelhanças e especificidades com o comportamento de cada turma.

¹⁹https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf

A Turma I mostrou-se mais participativa durante toda a discussão, embora grande parte dos estudantes apresentasse dificuldades na leitura e na interpretação do texto. Alguns se destacaram ao fazer conexões entre o conteúdo e situações escolares de opressão e exclusão.

A Turma II foi a turma com maior resistência inicial. Houve mais silêncio e hesitação durante a leitura e as falas em grupo. Contudo, com mediação cuidadosa, alguns estudantes conseguiram concluir, principalmente quando a discussão envolveu temas que tocam a realidade da escola.

A Turma III demonstrou mais engajamento durante a leitura compartilhada, porém as dificuldades com a fluência e a interpretação do texto foram igualmente notáveis. Apesar disso, os grupos conseguiram formular reflexões interessantes, mostrando sensibilidade ao tema do teatro como instrumento de mudança.

A experiência foi enriquecedora tanto do ponto de vista pedagógico quanto de diagnóstico para futuras intervenções. O trabalho com o texto do Teatro do Oprimido revelou-se uma estratégia eficaz para promover o diálogo e a escuta ativa. No entanto, também evidenciou um cenário preocupante quanto à leitura fluente, à interpretação textual e à expressão oral dos estudantes.

Diante desse cenário, em que os indicadores educacionais apontam desafios significativos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no desenvolvimento das competências linguísticas, tornou-se essencial adotar práticas que favoreçam o engajamento dos estudantes de maneira sensível e criativa. Nesse sentido, após a análise do contexto e a constatação da necessidade de práticas pedagógicas mais efetivas, parti para a aplicação de jogos de aquecimento.

3.2.4 Teatro em movimento: o corpo como voz (4ª Oficina)

A quarta oficina foi pensada para desenvolver a atenção e concentração e conhecer o próprio corpo. Ela possibilita experiências de sensibilização gestual e corporal, eliminando o medo e a timidez. Isso é especialmente importante na hora de apresentar-se ao público, seja em momento de apresentação de trabalhos ou expressar suas vontades e decisões (ver Apêndice F).

Inspirada em Augusto Boal (1991), iniciei as práticas com atividade musical para criar uma situação acolhedora. O espaço foi organizado em roda, no chão, e a música foi escolhida pelos próprios estudantes. Estudante B8 da Turma II participou tocando violão, contribuindo para um clima de escuta, leveza e integração (Figura

12) A música favoreceu a aproximação do grupo e a preparação para as vivências teatrais seguintes.

Figura 12 - Professora e estudantes/atividade musical.



Fonte: Acervo da autora (2024)

O passo seguinte contemplou exercícios de observação e concentração, fundamentais para a criação de um ambiente coletivo de escuta e colaboração.

Boal (2008a) organiza uma série de atividades, no livro “*Jogos para Atores e Não Atores*”, que denomina “joguexercícios”, concebidos para tornar o teatro acessível a todos, especialmente aqueles que nunca tiveram experiência cênica. Segundo o autor:

Os jogos tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são extroversão. Na realidade, os jogos e exercícios que aqui descrevo são, antes de tudo, “*joguexercícios*”, havendo muito de exercícios nos jogos, e vice-versa. (Boal, 2008a, p. 87).

E ainda justifica que:

O arsenal de jogos e exercícios foi escolhido em função dos objetivos do Teatro do Oprimido. São exercícios e jogos de teatro e podem, e creio que devem, ser utilizados por todos os que praticam teatro, profissionais ou amadores, do oprimido ou não!!! Em geral, uma parte foi adaptada às nossas necessidades (a partir dos jogos de infância, por exemplo) e a outra foi inventada durante nossa prática por meio de mais de quarenta anos de atividade profissional. (Boal, 2008a, p. 87 e 88).

Para iniciar um trabalho teatral, desenvolver o conhecimento e a expressividade do corpo é essencial, pois ele é o principal instrumento de comunicação e expressão em cena, assim como na vida. Augusto Boal, ao conceber o Teatro do Oprimido, enfatiza a importância de exercícios que trabalham não apenas a técnica, mas também a conexão interna e a percepção do mundo ao redor.

Ele propõe uma série de atividades voltadas para o desenvolvimento do corpo, dos sentidos, da memória, da criatividade, preparando o indivíduo para o teatro, seja ele um ator experiente ou um participante iniciante. Assim afirma Boal:

Podemos mesmo afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para depois torná-lo mais expressivo. Só depois de conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo mais expressivo, o “espectador” estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a liberar-se de sua condição de “espectador” e a assumir a de “ator”, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito, convertendo-se de testemunha em protagonista (Boal, 1991, p. 143).

Nesse contexto, apliquei o jogo “Imagem de transição”, proposto por Boal (2008a, p. 5), adaptado à realidade das turmas. Os estudantes, organizados em grupos, foram orientados a construir com seus próprios corpos uma imagem estática que representasse uma situação de opressão à imagem real. Um grupo por vez apresentava sua cena, sem explicação prévia, permitindo que os demais observassem e identificassem a situação retratada e reconhecessem os papéis de oprimido e opressor.

Entre as cenas registradas, duas chamam atenção pela intensidade das temáticas abordadas e pela expressividade dos estudantes: uma representa o momento em que um pai, enfurecido, humilha e quase agride a filha adolescente por estar grávida; a outra retrata uma situação de bullying escolar, em que uma estudante intimida e ameaça fisicamente um colega (Figura 13).

Figura 13 - Estudantes executando o jogo Imagem de transição.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Realizamos uma roda de conversa para a partilha das impressões e reflexões.

Após uma fase de debate coletivo e a construção de consensos, os estudantes propuseram formas de transformação das cenas, mencionando novas configurações para os conflitos apresentados, gerando assim a “Imagem Ideal”.

A aplicação da atividade nas Turmas I, II e III revelou níveis distintos de receptividade e envolvimento.

Na Turma I, observou-se resistência inicial; contudo, durante o desenvolvimento do jogo “Imagem de transição”, a turma apresentou uma discussão relevante ao falar sobre opressão, abordando a transferência imediata de estudantes de uma escola convencional para uma militar. Um dos estudantes verbalizou a sensação de opressão vivida com essa mudança. A partir dessa fala, outro estudante contrapôs, sugerindo que havia alternativas, como mudar de escola, ainda que isso implicasse custos com transportes. Diante do impasse, a mediação pedagógica retomou a proposta de jogo, destacando que, assim como no jogo, era possível buscar uma “imagem ideal”, desde que houvesse diálogo e tomada de decisão coletiva.

Na Turma II, o envolvimento foi mais fluido desde o início. Os estudantes demonstraram abertura à experimentação sensível proposta nas atividades iniciais e participaram ativamente da construção coletiva das imagens e das discussões subsequentes, abordando temas como gravidez na adolescência, machismo e bullying com posicionamentos críticos e colaborativos.

Já a Turma III apresentou menor participação ao longo da proposta; muitos estudantes demonstraram dificuldade de concentração, pouca disposição para o trabalho em grupo e certa resistência em se expressar corporalmente. Apesar disso, com mediações constantes e incentivo ao protagonismo nas reflexões,

Dessa forma, encerrada a etapa de sensibilização e construção simbólica por meio da técnica da Imagem, a sequência metodológica inspirada no Teatro do Oprimido prosseguiu. Os jogos foram voltados à ampliação da consciência corporal, ao desbloqueio físico e à preparação expressiva dos estudantes para a técnica do Teatro-Fórum.

Assim, apliquei o jogo “João Bobo”, Boal (2008a, p. 95), que visa trabalhar a confiança, a coordenação e a interação em grupo. Este jogo é baseado no boneco inflexível conhecido como “joão bobo”, que balança, mas sempre volta à sua posição original, representando resiliência e equilíbrio.

Pedi que os estudantes formassem um círculo, ficando próximos uns dos outros. Um estudante voluntário fica no centro do círculo, com o corpo relaxado, pés juntos e olhos fechados. Ele representa o "João Bobo", que será movido pelos colegas ao seu redor. Os demais estudantes jogadores, de forma delicada, começam a empurrar suavemente o estudante no centro para diferentes direções, como se ele fosse o boneco "João Bobo". O estudante deve manter o corpo relaxado e confiar que o grupo irá segurá-lo e guiá-lo. O objetivo do jogo (Figura 14) não é derrubar o "joão bobo", mas sim criar uma dinâmica de confiança em que o estudante central se entrega ao movimento dos demais sem medo, sendo constantemente amparado pelos colegas.

Figura 14 - Estudantes executando o jogo João Bobo.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Depois de realizar o jogo, a turma teve a oportunidade de compartilhar suas emoções e pensamentos sobre a experiência, debatendo assuntos como confiança, empatia e colaboração. Essa partilha ajudou a fortalecer a conexão do grupo e a criar um ambiente mais seguro e colaborativo.

Alguns estudantes mostraram resistência significativa a esses jogos; muitos os consideram uma besteira, "coisa de criança", riram e se recusaram a participar, o que demandou tempo para convencê-los a se envolver. A princípio, o sentimento como professora foi de desmotivação. Com o tempo, percebi que essa é uma reação normal, já que é algo a que não estão habituados e que os deixa tímidos diante dos outros, considerando que toda a prática era algo novo para eles.

A estudante B6, que estava representando o “joão bobo”, disse que não estava se sentindo confiante e sempre forçava os pés no chão com medo de cair. Assim relata: *“Professora, eu fiquei com muito medo de cair, por isso não confiava que fosse dar conta de me segurar e aí eu cair no chão e me lascar toda.”* (Relato verbal, estudante da Turma II-B6)

Esse relato mostrou que há medo e insegurança durante o jogo, mas também que a estudante se sentiu à vontade para falar de seus sentimentos com o grupo, o que indica a criação de um ambiente de escuta e confiança. Além disso, ressalta a relevância de uma sala de aula receptiva, onde os estudantes se sentem seguros para falar de emoções, dificuldades e experiências pessoais.

Como professora, no papel de curinga, conduzi uma breve conversa sobre o que foi vivenciado, perguntando se havia sido possível confiar no outro durante o jogo. Surgiram algumas reflexões pontuais: a estudante B7: *“É difícil confiar em todo mundo, porque tem colega que a gente não tem muita convivência”* e a B8 destacou: *“Se a gente não prestar atenção no outro, ele pode se machucar”*.

Essas reflexões representam oportunidades de aprendizado coletivo e precisam ser abordadas com cuidado. A experiência demonstrou o quanto o corpo se expressa e como a escuta dessas falas enriquece a compreensão dos processos de expressão e relacionamento interpessoal no contexto escolar.

Apresentei aos estudantes o jogo da *“corrida em câmera lenta”*, descrito por Augusto Boal em *Jogos para Atores e Não Atores* (Boal, 2008a, p. 103). Ele faz parte de uma série de jogos e exercícios que propõe para estimular a percepção corporal, a concentração e a interação em grupo. Esse jogo, especificamente, foca na exploração do tempo, do movimento e da relação com o espaço.

Os estudantes são instruídos a começar uma corrida, mas a ação deve ser realizada em câmera lenta, ou seja, os movimentos devem ser exageradamente desacelerados. Não se trata apenas de andar devagar, mas de realmente simular uma corrida em câmera lenta, com cada movimento detalhado e exagerado. O jogo requer um alto nível de concentração dos estudantes. Manter o ritmo lento de uma ação normalmente rápida (como correr) exige uma atenção cuidadosa aos movimentos do corpo, ao equilíbrio e à coordenação.

Além disso, favorece a consciência e o controle da impulsividade durante a execução da atividade. Pois, ao realizar o jogo em grupo, é importante que os estudantes estejam atentos uns aos outros.

O objetivo do jogo (Figura 15) é manter a fluidez e o controle do movimento em relação ao grupo, embora seja uma corrida.

Figura 15 - Estudantes construindo o jogo Corrida em câmera lenta.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Esse jogo é um recurso para atores e não atores, permitindo a exploração da expressividade corporal e do jogo simbólico, que é central no trabalho de Boal, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades teatrais e reflexões sobre o corpo em ação. A corrida em câmera lenta também trabalha o equilíbrio. O movimento deve ser feito sem perder o controle corporal, o que ajuda os estudantes a desenvolverem uma maior consciência de seu próprio corpo e de como ele se move no espaço.

Nas três turmas foram aplicados os jogos "João Bobo" e "Corrida em Câmera Lenta", mas nem todos os estudantes demonstraram interesse em participar. Ninguém foi forçado a participar; porém, aqueles que optaram por não realizar os jogos ficaram como espectadores, observando cada detalhe da prática e, posteriormente, expressando suas percepções em voz alta para a turma. Essa foi uma forma de incentivá-los a se expor ao grupo, um desafio significativo que muitos enfrentam. Observamos que a Turma II se destacou por seu maior empenho e entusiasmo, com alegria, sorriso e diversão durante o jogo. As demais turmas realizaram os jogos, porém, com menos interesse e participação, mostrando-se mais tímidas e desanimadas.

Notei também que, ao aplicar jogos que exigem movimento ou expressão corporal, os estudantes mostram resistência. Na sala de aula, muitos ficam em

silêncio, mostrando pouca vontade de participar. Alguns falam que não se sentem bem, preferindo ficar sentados e demonstrando sinais de desinteresse, cansaço e sonolência. Essa resistência ao se expressar corporalmente e à exposição sugere um obstáculo a ser superado para fomentar maior participação e interação na turma.

Esses jogos, além de promoverem um ambiente colaborativo e acolhedor, funcionam como um ponto de partida para a construção de vínculos, estimulando a expressão corporal, a escuta ativa e o trabalho em grupo entre os estudantes.

3.2.5 Movimento e narrativa: o corpo como expressão (5ª Oficina)

Para a quinta oficina, foi utilizada a sequência didática que consta no (Apêndice G). Inicialmente, propus o jogo "Ilustrar uma História" de Augusto Boal, descrito no livro "*Jogos para Atores e Não Atores*", que trabalha a relação entre narração, imaginação e expressão corporal. O objetivo desse jogo é tornar o corpo expressivo, possibilitando momentos de expressão gestual e corporal.

O jogo consiste em contar uma história enquanto os estudantes a ilustram por meio de movimentos, formando imagens corporais que acompanham o enredo. Um narrador/estudante é escolhido e os outros formam um semicírculo ou se posicionam no espaço de modo que possam interagir rapidamente com a história contada. O narrador/estudante inicia a narração de uma história, que pode ser inventada ou já conhecida. Pode ser breve e direta, porém, deve incluir cenas que despertam imagens claras, como contextos, personagens ou emoções. À medida que o narrador/estudante fala, os outros estudantes devem representar fisicamente, com o corpo e expressões, as cenas da história. Eles podem formar imagens estáticas ou em movimento, criando um "quadro vivo" da narrativa.

"Ilustrar uma história" requer dos estudantes agilidade e criatividade ao converter palavras em imagens. Não existe ensaio prévio; as ilustrações são criadas espontaneamente à medida que as histórias são narradas. Os estudantes precisam estar atentos ao ritmo da narração e prontos para reagir e ilustrar de forma coletiva. O objetivo é explorar a conexão entre palavras e imagem, permitindo que os estudantes desenvolvam a habilidade de interpretar narrativas com o corpo e reforçar a relação entre a fala e a ação.

As turmas foram organizadas em grupos reduzidos, nos quais um dos integrantes era responsável por narrar a história, enquanto os demais representavam os elementos da narrativa usando apenas o corpo, sem o uso da fala. Dentre as narrativas trabalhadas, foram escolhidas Shrek e Chapeuzinho

Vermelho (Figura 16), já conhecidas, e duas histórias autorais de terror, “A casa mal-assombrada” e “A noite dos sussurros”, nas quais puderam explorar bastante a sonoplastia.

Figura 16 - Ilustração das histórias Shrek e Chapeuzinho Vermelho.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Dando continuidade à sequência didática (Apêndice G), solicitei aos estudantes que criassem suas próprias narrativas, oferecendo-lhes maior autonomia para expandir os limites da imaginação, da criatividade e da expressão corporal. A partir de narrações inéditas, feitas coletivamente em sala de aula, os estudantes foram orientados a dialogar com as ideias e construir enredos em equipe, explorando diferentes personagens, espaços e enredos. Essas narrações permitiram o desenvolvimento da linguagem corporal e expressiva, o trabalho em equipe, de escuta atenta e do respeito às contribuições individuais, facilitando uma aprendizagem mais relevante e participativa.

A ilustração da história “A casa Mal-Assombrada” inicia com Lucas e Mariana, dois adolescentes, que decidem passar o fim de semana na antiga casa da avó de Mariana. Ao chegarem ao local, perceberam que a casa estava repleta de teias de aranha e, na sala principal, havia um antigo relógio de pêndulo parado às 23h55. Ao decidirem explorar os cômodos separadamente, reencontraram-se mais tarde, exatamente quando o relógio começou a funcionar misteriosamente. Barulhos no corredor os assustam. Lucas desaparece repentinamente, e Mariana, ao procurá-lo, depara-se com uma figura pálida e assustadora. Tentando fugir, ela se vê paralisada. Após algum tempo, consegue correr para o lado de fora da casa e, ao

olhar para a janela do sótão, viu algo nos pés da assombração que era o corpo de Lucas. Depois disso, avista uma figura sombria com o corpo de Lucas a seus pés. Desde então, Lucas nunca mais foi visto, e a polícia afirmou que, na verdade, ninguém jamais havia morado naquela casa.

A ilustração dessa história (Figura 17) exigiu criatividade e concentração para converter palavras em imagens; os estudantes demonstraram entusiasmo e envolvimento. Tal proposta proporcionou uma experiência estética pautada na linguagem não verbal, fortalecendo aspectos como a improvisação, a escuta e a cooperação.

Figura 17 - Estudantes ilustrando a história A casa mal-assombrada.



Fonte: Acervo da autora (2024)

A história "A noite dos sussurros" foi ilustrada e narra que sete amigos decidiram passar uma noite de lazer acampando, enquanto o clima estava pesado devido aos trovões assustadores. Um deles decidiu contar uma história, que assustou os outros, enquanto isso gargalhadas estranhas começaram a surgir. Sara, uma de suas amigas do grupo, ficou nervosa por causa da história, até que decidiram fazer um jogo, onde cada um iria contar, seus maiores medos, até que mais uma vez escutaram risos assustadores e assim a noite ficou cada vez mais assombrosa. De repente, olharam uma figura encapuzada assustadora. Depois disso, começaram a correr do local, mas a maioria dos amigos faleceu; apenas uma das amigas sobreviveu ao ataque. Os outros amigos morreram com uma morte bem trágica e horrível, exceto Marta, que conseguiu sair viva do ocorrido.

A narração da história "A noite dos sussurros" (Figura 18) ofereceu também uma vivência guiada na comunicação não verbal, reforçando aspectos como a improvisação, a escuta e a cooperação entre os estudantes.

Figura 18 - Estudantes ilustrando a história A noite dos sussurros.



Fonte: Acervo da autora (2024)

A maioria dos estudantes encontrou dificuldades durante a narração dessa história, na comunicação não verbal, o que contribuiu para a insegurança e a timidez.

Notou-se reações diferentes entre as equipes: alguns estudantes mostraram-se interessados, explorando de forma criativa as possibilidades expressivas do corpo, e outros não. Essas diferenças reforçam a importância de oferecer abordagens metodológicas variadas, que complementam múltiplas formas de expressão.

Houve ainda alguns estudantes que participaram de maneira mais tímida, demonstrando resistência ou pouco envolvimento com a proposta, o que mostrou a diversidade de perfis de participação e níveis de confiança presentes no grupo. No entanto, esses jogos, ilustrando uma história, permitiram reflexões sobre novos meios de comunicação e expressão, favorecendo o desenvolvimento de confiança, autonomia e compreensão do corpo como instrumento de construção de sentidos coletivos.

As histórias criadas favoreceram a exploração da expressão artística a partir do corpo, contribuindo para o fortalecimento da autonomia dos estudantes e para a valorização das experiências individuais no processo coletivo de aprendizagens.

3.2.6 Criar, falar e ser: o corpo como linguagem (6ª Oficina)

Conforme detalhado no (Apêndice H), a 6ª oficina explorou a construção coletiva de histórias, aliando oralidade, improvisação e expressão corporal. A atividade consistiu em formar um círculo com os estudantes, de modo a favorecer a escuta ativa, a atenção compartilhada e a cooperação entre eles (Figura 19).

Figura 19 - Estudantes construindo narrativa coletiva.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Um estudante começa a narrar a história, e os outros vão acrescentando, um por vez, elementos novos à trama. Não há necessidade de seguir uma linha lógica, rígida, pois o objetivo é que cada um traga sua própria contribuição, respeitando o desenvolvimento natural da narrativa e da improvisação. Os estudantes não devem repetir a última palavra previamente enunciada pelo contador.

A espontaneidade no processo criativo surge quando os estudantes começam a contar suas histórias, o que favorece aqueles que têm dificuldade com as palavras, permitindo que falem apenas algumas de início, mas que se surpreendem ao voltar a se expressar em poucas palavras. Isso continua até que o medo de falhar desapareça e o estudante se torne livre para jogar.

Ao final, o grupo pode discutir o processo criativo, refletindo sobre os elementos que surgiram durante a construção da história, como personagens, conflitos, soluções propostas e o que isso revela sobre suas visões de mundo e de si mesmos.

Buscando articular a linguagem teatral com os objetivos formativos do componente Projeto de Vida, inserido na Base Nacional Comum Curricular, foram

escolhidos os jogos teatrais “*Quem sou eu?*” E “*O que eu quero?*”. Criado por Augusto Boal.

A atividade foi realizada no pátio da escola, com uma turma por vez, a fim de garantir maior concentração e qualidade no processo (Figura 20).

Figura 20 - Estudantes construindo o jogo Quem Sou Eu?



Fonte: Acervo da autora (2024)

Os estudantes foram divididos em pares, um deles assumiu o papel de si mesmo (ou uma personagem), enquanto o outro o de um interlocutor que faz as perguntas: “*Quem sou eu?*” E “*O que eu quero?*”. ”.

O estudante que está no papel de “si mesmo” deve responder de maneira honesta e espontânea, refletindo sobre sua identidade e desejos em relação ao seu parceiro, que assume o papel de interlocutor. A cada nova pergunta, o estudante deve fornecer uma resposta diferente, sem repetir o que já foi dito. Isso força o estudante a buscar dentro de si, indo além das respostas automáticas, explorando várias camadas de sua identidade e suas aspirações.

As respostas não precisam ser literais, elas podem envolver aspectos psicológicos, sociais ou mesmo imaginários. Por exemplo, um estudante pode começar respondendo “Eu sou um estudante” e, após várias perguntas, chegar a algo como “Eu sou alguém em busca de propósito” ou “Eu quero ser livre para escolher meu futuro”.

Passando algum tempo, os estudantes invertem os papéis. Em seguida, o estudante que fez as perguntas responde a elas, enquanto o outro formula novas. Essa alternância de papéis permite que todos tenham a oportunidade de vivenciar

os dois lados da dinâmica: tanto o de quem reflete sobre sua própria identidade quanto o de quem ajuda o outro a se aprofundar.

O jogo teve como finalidade promover uma experiência de autoconhecimento, reflexão crítica e escuta sensível, permitindo que os estudantes pensassem sobre sua identidade no presente e seus desejos em relação ao futuro. Ele se mostrou especialmente adequado por incentivar a autorreflexão por meio do corpo e da palavra, favorecendo a construção subjetiva e social dos estudantes.

Após o término do jogo, a turma se reúne para discutir as experiências vividas. Nessa hora, pude guiar uma reflexão sobre como foi o processo de descobrir e expressar quem se é e o que se quer, assim como os desafios que surgiram ao tentar responder às perguntas de maneira honesta e profunda. A recepção dos estudantes ao jogo variou entre as turmas.

Na Turma I, os estudantes mostraram engajamento desde o início, participando ao responder às perguntas. O ambiente propicia trocas significativas e uma escuta respeitosa. A participação da Turma II variou; alguns estudantes demonstraram interesse, enquanto outros manifestaram desconforto diante da proposta reflexiva e da necessidade de expor suas emoções. E o engajamento da Turma III foi gradativo; no começo do jogo, os estudantes pareceram mais retraídos, mas, ao longo do tempo, especialmente após a conversa coletiva, foi possível notar a identificação com o jogo.

Em resumo, a experimentação permitiu que os estudantes das três turmas se conectassem com suas próprias narrativas de maneira sensível e ativa, além de fortalecer o uso do corpo e da palavra como recurso de expressão e construção de sentido no contexto escolar.

3.2.7 Espect-atores em movimento: transformando conflitos (7.^a Oficina)

Na 7.^a oficina, no processo de transição do espectador passivo para o espect-ator ativo, iniciamos a aplicação prática do Teatro-Fórum em sala de aula (ver Apêndice I). Foi proposto aos estudantes que, organizados em grupos, escolhessem temáticas oriundas de situações presenciadas dentro ou fora da escola. E, a partir desses conflitos reais e significativos, criaram enredos do Teatro-Fórum capazes de provocar reflexão e diálogo, bem como discutir, em equipe, possíveis soluções para as temáticas apresentadas.

Diante disso, um grande alvoroço em sala de aula se formou, dificultando alinhar as ideias entre os estudantes; cada um queria abordar uma temática

diferente, gerando impaciência, alguns querendo desistir de algo que ainda nem tinha começado, se expressando como: *"Ah, professora, não vou mais fazer nada, é difícil assim..."* A pessoa não quer ouvir, só deseja do jeito dela, não quer nem escutar a opinião do outro. *Relato verbal da estudante A7 (Turma I).*

Essa situação mostra conflito de comunicação e colaboração entre os estudantes, o que é esperado em turmas do 9.º ano, já que estão em fase de identidade e opinião. Aproveitei a oportunidade para reforçar que trabalho em equipe requer respeito às ideias dos colegas e que todos devem ser ouvidos.

Para mediar os conflitos, lembrei à turma que a formação dos grupos ocorreu de maneira espontânea, baseada nas afinidades já estabelecidas entre os estudantes, o que favorece a colaboração e o engajamento. Novamente, propus aos estudantes que escolhessem os temas (Figura 21) que desejavam abordar e que expusessem suas visões na equipe.

Figura 21 - Estudantes decidindo qual tema abordar nos fóruns.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Após debates e compartilhamento de experiências, os estudantes chegaram a um consenso sobre os temas racismo, desigualdade social, abuso sexual, violência contra a mulher, álcool na adolescência e gravidez na adolescência.

Durante as orientações, foi falado sobre o processo de encenação, que incluía a criação dos personagens, a construção dos conflitos e a definição de como envolver os estudantes nas intervenções, elemento central do Teatro-Fórum. Lembrei que o objetivo principal era estimular a reflexão e propor alternativas para

transformar situações de opressão, promovendo o diálogo e a conscientização. Os grupos começaram a imaginar suas cenas.

A partir daí, orientados por mim, cada grupo iniciou a construção de seus roteiros, organizando as cenas com base na estrutura narrativa, incluindo a criação dos personagens, a exposição e o desenvolvimento do conflito e o encaminhamento para o teatro-fórum (Figura 22). Cada grupo fez uma apresentação prévia sobre o tema escolhido por meio de seminários, em sala de aula.

Figura 22 - Professora orientando os estudantes.



Fonte: Acervo da autora (2024)

A apresentação teve como finalidade compartilhar o conteúdo e as reflexões iniciais com os colegas da turma, criando um ambiente de escuta e preparando-os para o envolvimento crítico nos passos seguintes. Esses seminários melhoraram a argumentação, a comunicação oral e o trabalho coletivo, contribuindo para que os estudantes se sentissem confiantes para participar dos debates posteriores.

Após os seminários, cada grupo ensaiou seus temas dentro do formato adaptado do Teatro-Fórum: as apresentações foram conduzidas até um ponto em que a cena precisava ser interrompida, permitindo que a turma refletisse coletivamente e propusesse diferentes possibilidades de desfecho.

Cabe mencionar que essa adaptação metodológica foi necessária devido às limitações de espaço e logística da escola, de modo que as apresentações foram realizadas separadamente em cada turma. Ainda assim, a essência do Teatro-Fórum foi preservada, permitindo que os estudantes atuem como “*espect-atores*”, intervindo diretamente nas cenas ou contribuindo com sugestões para novos caminhos.

Esse momento inicial de ensaios foi fundamental para orientar os estudantes, quanto à importância do teatro como linguagem capaz de promover transformação social, auxiliando-os na construção de cenas significativas e coerentes com os temas propostos. Destaquei ainda que, no Teatro-Fórum, os estudantes teriam um papel ativo, podendo intervir nas cenas para propor soluções, ampliando o impacto das reflexões geradas durante as apresentações.

Como parte da proposta desta dissertação, propus um espaço pedagógico em que os estudantes pudessem se expressar, refletir e atuar criticamente sobre as situações de opressão vividas ou observadas em seu cotidiano. Isso seria feito a partir de temas por eles mesmos escolhidos, como feminicídio, racismo, desigualdade social, alcoolismo e violência. A ideia era que, de forma autônoma, cada estudante selecionasse um desses temas para representar por meio do Teatro-Fórum, partindo da realidade concreta que vivenciam e estimulando o protagonismo juvenil.

Cada grupo planejou e construiu seu próprio espetáculo, que posteriormente foi analisado, recriado e discutido a partir dos princípios do Teatro do Oprimido, aplicando a técnica do Teatro-Fórum, permitindo novas leituras e possibilidades de intervenção das situações apresentadas nos ensaios. O primeiro grupo a ensaiar trabalhou o tema feminicídio (Figura 23). Iniciou o teatro com muita vergonha e hesitação, mostrando desconforto ao lidar com a temática. Porém, à medida que o processo avançou, a confiança aumentou e a cena se fortaleceu.

Figura 23 - Ensaio Fórum Feminicídio.



Fonte: Acervo da autora (2024)

A narrativa mostra Marina, uma jovem vítima de violência em um relacionamento abusivo, que tenta denunciar o parceiro, mas é desacreditada por colegas e instituições. A encenação do julgamento do agressor, com os estudantes representando juiz, advogada, testemunhas e réus, destacou-se como ponto de ruptura crítica, no qual a plateia (outra parte da turma) foi convidada a refletir sobre a responsabilidade coletiva diante da violência de gênero.

Durante a pausa do Teatro-Fórum, os estudantes assumiram o papel de *espect-atores*, sugerindo intervenções como criação de redes de apoio, valorização da palavra da vítima, comissão de professores para identificar sinais de abuso.

A estudante C5 destacou: *“Se essa personagem tivesse sido ouvida antes, talvez ela não tivesse morrido”*.

Essas intervenções demonstraram como os estudantes estavam começando a compreender que o teatro é também um espaço de denúncia e de construção de soluções. Em alguns casos, estudantes se voluntariaram para substituir personagens e encenar suas propostas; em outros, os próprios grupos encenaram suas peças com as alterações sugeridas. Esse processo potencializou a escuta ativa, a empatia e a construção coletiva de soluções para os conflitos abordados.

O segundo ensaio, Fórum Racismo (Figura 24), foi inspirado numa história real vivida por um estudante da Turma I durante os jogos escolares bacabeirenses.

Figura 24 - Ensaio Fórum Racismo.



Fonte: Acervo da autora (2024)

O estudante foi acusado injustamente de roubar um celular, com base unicamente em sua aparência. Mais tarde, o infrator foi identificado, mas o estudante

recebeu apenas um pedido de desculpas, sem qualquer reparação pelo constrangimento e o racismo sofrido. O grupo, sensibilizado com o acontecimento, decidiu abordar essa temática como forma de denúncia e reflexão coletiva.

O ensaio do fórum inicia com os próprios estudantes explicando à Turma I o motivo da escolha do tema. Eles compartilham a situação vivida pelo colega, isso os indignou demais e, ao conversarem sobre o ocorrido, perceberam que havia situações semelhantes com outros adolescentes negros da sua escola e da comunidade onde moram. A cena inicial foi a entrada de dois adolescentes negros em uma loja de roupas. Enquanto demonstram interesse pelos produtos, os vendedores brancos passam a observá-los com desconfiança. Um funcionário sussurra para o outro: *“Fica de olho neles”*. A tensão aumenta quando uma vendedora se aproxima de forma hostil e exige que se afastem das prateleiras. Os estudantes tentam argumentar, mas são convidados a se retirar.

Nesse instante, a professora, no papel de curinga, interrompe a cena e convida o público (sala de aula) a intervir: *O que poderia ser feito de forma diferente? Como romper com essa lógica racista que se repete?* A partir daí, o Teatro-Fórum é ativado e surgem diversas intervenções. A primeira intervenção vem de um estudante que assume o papel de um dos jovens abordados. Quando a vendedora se aproxima, A9 a confronta com firmeza: *“Por que está falando assim com a gente? Só porque somos negros? Isso é racismo, as coisas não são assim, não!! Logo em seguida, outra estudante propõe entrar em cena como uma cliente branca e, ao perceber a abordagem injusta, A10 se posiciona: “Eu entrei aqui agora e ninguém me tratou assim. Qual é o critério de vocês? A cor da pele?”*

Durante o debate que se segue, os estudantes compartilham suas percepções. A5 afirma: *“Quando a gente faz a cena, a gente sente de novo tudo o que viveu. E, agora a gente consegue falar”*, A9 completa: *“É como se a gente tivesse voz agora”*. *No dia do episódio real, só mandaram ele ficar quieto. Aqui a gente fala.”*

O fórum é reapresentado com um novo final. Desta vez, ao serem abordados, os adolescentes se posicionam com firmeza e denunciam o preconceito. Outros clientes na loja, ao presenciarem a situação, também se manifestam contra a abordagem discriminatória. A vendedora, diante da pressão coletiva, reconhece o erro e pede desculpas sinceras. Os adolescentes saem da loja de cabeça erguida, com dignidade preservada.

A professora encerra o Fórum com a seguinte reflexão: *“O teatro aqui não é só encenação. É exercício de futuro. É a possibilidade de agir diferente diante da injustiça.”*

Essa vivência revelou como o Teatro-Fórum pode ser usado na luta contra o racismo, permitindo que os estudantes visitem suas dores de forma crítica e coletiva, transformando o silêncio e a dor em discurso.

O grupo que ensaiou o fórum sobre a desigualdade social (Figura 25) construiu a cena a partir da história de uma aluna bolsista em uma escola de classe média. Mesmo sendo muito dedicada, a estudante era frequentemente discriminada pelos colegas e desacreditada pelo professor. Na cena, durante uma aula, o professor pergunta aos estudantes quais cursos pretendem seguir. Ao ouvir a jovem dizer que sonha cursar medicina, os colegas riem e o professor retruca: *“Medicina? Com que dinheiro? Já pensou em algo mais realista?”* A estudante, visivelmente constrangida, silencia.

Figura 25 – Ensaio Fórum Desigualdade Social.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Durante o debate, vários estudantes disseram já ter ouvido frases semelhantes.

A4 comentou: *“Tem gente que olha para a gente como se não pudesse sonhar, só porque é pobre.”* A10 completou: *“Isso acontece de verdade, tem professor que já disse que a gente não ia conseguir nada”*. A professora curinga então ativou o Teatro-Fórum e convidou a plateia (grupo de estudantes) a intervir. O estudante A3 disse: *“Eu não quero ir na frente, não, mas eu dizia para esse*

professor que 'sonhar não tem classe social'. Eu não tenho é dinheiro, mas muita coragem e esforço; eu quebrava logo o pau. Essas falas mobilizaram o grupo dos estudantes, provocando aplausos, reflexões e debates.

Os estudantes propuseram ações como grupos de apoio, incentivo ao protagonismo e combate ao preconceito dentro da própria escola, apresentando o fórum: a estudante enfrentou o preconceito, continuou firme nos estudos e, ao final, foi aprovada em Medicina. A notícia surpreende a todos, inclusive o professor. Ele, antes de ser demitido, e a nova direção parabenizam publicamente a estudante e a convidam a compartilhar sua trajetória com a escola.

A professora, no papel de curinga, encerrou dizendo: *“Essa cena pode parecer ficção, mas é realidade para muitos”*. O teatro nos permite não só enxergar o problema, mas experimentar a mudança. Essa experiência mostrou como o Teatro-Fórum pode ser um espaço de escuta, resistência e transformação. Ao representar, os estudantes encontraram força para denunciar injustiças e reafirmar seus sonhos com coragem.

O ensaio do quarto fórum Alcoolismo e violência, inicia a encenação com dois estudantes, em frente a uma escola, conversando sobre uma festa ocorrida no final de semana. Eles relembram o quanto beberam, zombam de colegas que “não aguentaram” e combinam outro encontro, com frases como: *“Tem outro rolê sexta, e dessa vez vou levar energético com cachaca”*. Em meio à conversa, um colega tenta convencê-los a entrar na aula, mas é ridicularizado. A cena seguinte mostra esses mesmos estudantes em um bar, consumindo bebida alcoólica e fumando. São abordados pela polícia, que questiona a idade dos adolescentes e ameaça levá-los para a delegacia. Um deles tenta fugir e acaba sendo apreendido; outro, desesperado, chora e pede para não ligar para os pais.

Este ensaio revelou como o consumo de drogas (álcool e cigarro) entre adolescentes pode estar ligado à vulnerabilidade social e a riscos de segurança. O Teatro-Fórum, mais uma vez, serviu como estratégia de escuta, reflexão e resistência, permitindo que os próprios estudantes identificassem caminhos possíveis para romper com padrões prejudiciais à sua saúde e ao seu futuro.

A professora curinga ativou o Teatro-Fórum e incentivou intervenções. Um *espect-ator* entrou como a colega que tenta convencer os amigos, dizendo: *“A gente pode curtir, mas sem se destruir”*. Outro estudante assumiu o papel de um irmão

mais velho e alertou: *“Achava que era só diversão, mas quase perdi minha vida. Tu ainda tem escolha.”* As falas dos estudantes reforçaram a urgência do tema e sugeriram ações como rodas de conversa, apoio psicológico e campanhas educativas dentro da escola.

O fórum Alcoolismo e Violência (Figura 26) foi reapresentado com um novo visual: um dos adolescentes procura ajuda e diz ao professor: *“Eu preciso sair dessa. Tô me afundando.”* A escola oferece apoio, marcando um recomeço.

Figura 26 - Ensaio Fórum Alcoolismo e Violência.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Nos ensaios do Teatro-Fórum, várias intervenções ocorreram; colegas sugeriram que os personagens adolescentes denunciassem a venda de bebida a menores, que buscassem apoio psicológico, que se aproximassem de professores de confiança. O que mais chamou atenção foi que os próprios estudantes começaram a identificar comportamentos que antes consideravam “normais” como violências naturalizadas.

Acompanhei cada grupo individualmente, oferecendo orientações específicas para atender às necessidades de cada tema e explicando detalhadamente os fundamentos do Teatro-Fórum, destacando a importância de abordar os temas de forma crítica e reflexiva. Esses temas foram encenados como parte de um processo pedagógico que culminaria nas apresentações na Mostra Cultural de Arte. Embora alguns estudantes não tivessem demonstrado interesse em participar, a maioria se engajou e se entusiasmou no processo de criação e preparação das dramatizações,

pois, durante os ensaios, os estudantes deixaram de ser apenas espectadores para se tornarem espect-atores conscientes e críticos.

Ao dialogar com as imagens registradas ao longo do processo, cada dramatização ganha corpo, memória e significado: não apenas encenações, mas ensaios para a vida, nos quais os estudantes puderam experimentar a si mesmos como agentes de mudança. Ao permitir que os estudantes interrompessem, criassem e propusessem alternativas às cenas, o Teatro-Fórum mostrou-se um instrumento para o desenvolvimento da expressão, da empatia e da capacidade de análise social.

Avalio que essa vivência possibilitou gradativamente aos estudantes a arte de argumentar, se posicionar e tomar decisões, elementos essenciais para a construção de seu projeto de vida. E fortaleceu aspectos relacionados ao desenvolvimento da autoestima, do pensamento crítico e à consciência de direitos, que são elementos indispensáveis para que esses estudantes possam fazer escolhas mais justas e conscientes no futuro.

3.2.8 Espect-atores em ação: O Teatro-Fórum vai à cena (8ª Oficina)

Na 8ª oficina (ver Apêndice J), propus aos estudantes que apresentassem o Teatro-Fórum para além da sala de aula. Com isso, aproveitamos a Mostra Cultural de Arte, evento anual e consolidado no calendário escolar. Ele reúne diversas manifestações artísticas, como exposições de desenhos, pinturas, esculturas, apresentações musicais, shows de talentos e outras expressões culturais.

Considerando as características do evento e a diversidade de apresentações previstas, tornou-se inviável apresentar todos os fóruns desenvolvidos pelas turmas. Assim, pedi que cada turma escolhesse, em consenso, um único tema a ser representado na Mostra Cultural de Arte.

Esse processo de escolha gerou impasse, uma vez que todos os grupos queriam ver suas produções encenadas. Então, a professora curinga interveio, mediando o diálogo entre os estudantes e orientando a busca do consenso, sempre valorizando a participação de todos.

Com os temas escolhidos, cada turma passou a colaborar na reestruturação das cenas, participando e garantindo que todos se sentissem representados na montagem final. Isso foi de extrema importância para fortalecer o sentimento de pertencimento, cooperação e protagonismo estudantil, além de consolidar o teatro enquanto linguagem estética e comprometida com a educação e com a

transformação social. Cada grupo também foi responsável pela criação dos figurinos, cenários e adereços, valorizando a criatividade e o engajamento com os temas abordados.

Sendo assim, o espetáculo Fórum Desigualdade Social foi apresentado pela Turma I, evidenciando as dificuldades enfrentadas por diferentes classes no acesso a direitos básicos; a Turma II apresentou Violência contra Mulher, trazendo à tona o feminicídio, a importância da denúncia e do apoio às vítimas; a Turma III abordou Gravidez na Adolescência, mostrando os desafios enfrentados por adolescentes em situação de gestação precoce e as consequências sociais e familiares desse contexto.

No entanto, foi necessário buscar estudantes dispostos a assumir alguns papéis no espetáculo fórum, pois a maioria desistiu, demonstrando medo de se apresentar no pátio da escola, alegando vergonha ao encenar para um público de outra sala.

As apresentações no pátio ocorreram de modo contínuo, sem intervenções daquele público, respeitando o formato adaptado para a Mostra Cultural de Arte 2024, tendo em vista que os estudantes já haviam realizado os resultados dos fóruns em sala de aula.

A primeira apresentação foi sobre desigualdade social na escola (Figura 27), com exemplos do cotidiano escolar, ajudando a turma a refletir sobre o problema.

Figura 27 - Fórum Desigualdade Social/estudante argumentando.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Em uma determinada aula, um professor autoritário questiona os estudantes sobre quem prestará vestibular; eles respondem mencionando diversas áreas de interesse. A bolsista, ao afirmar que pretende cursar Medicina, é ridicularizada pelos colegas; esta se manifesta, enfrenta o professor e declara que sua determinação e esforço farão a diferença em sua vida escolar. Meses se passam, a estudante é aprovada em primeiro lugar no vestibular para Medicina (Figura 28), a escola recebe uma nova diretora, para grande surpresa, a mesma professora que acolheu a estudante bolsista. Conseqüentemente, o professor é demitido por discriminação. Os colegas que a ridicularizaram, ficaram perplexos ao tentar entender como ela conseguiu essa conquista, considerada árdua.

Figura 28 - Fórum Desigualdade Social/Aprovação no vestibular.



Fonte: Acervo da autora (2024)

No final da apresentação, um dos estudantes foi à frente para explicar a mensagem da peça e o objetivo do Teatro-Fórum, reforçando a importância de combater preconceitos e promover a igualdade de oportunidades.

A turma II apresentou o espetáculo fórum “Violência contra mulher”, destacou-se pelo entusiasmo, desde a criação das cenas até a elaboração de cenários, figurinos e escolhas musicais que compuseram o repertório da peça.

O teatro iniciou com a família sentada à mesa, onde estavam presentes mãe, pai e filhas. O pai, uma pessoa agressiva e machista, não permitia que a esposa saísse de casa, impondo-lhe a função exclusiva de servi-lo. Durante o almoço, ocorreu uma discussão entre pai e filha. A mãe, ao tentar interceder, é violentamente empurrada por ele na frente dos filhos; então ele sai de casa e vai a um bar, quando

retorna embriagado, a violência se intensifica. Ele agride novamente a esposa, e desta vez de forma ainda mais brutal, e, durante o confronto, a mãe bateu a cabeça e morreu ali mesmo, no chão da sala, sob o olhar aterrorizado das filhas. Elas chamaram a polícia e relataram todo o ocorrido. O pai violento foi preso em flagrante (Figuras 29) e permaneceu detido.

Figura 29 - Fórum Violência Contra Mulher/feminicídio.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Figura 30 - Fórum Violência Contra Mulher/julgamento.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Durante o julgamento, as filhas narram os horrores vividos em casa e o sofrimento causado pela violência do pai. E, após a audiência, a sentença: o acusado deve cumprir pena em regime fechado (Figura 30).

A escolha da cena de feminicídio não foi imediata; o processo envolveu contradições e desencontros, mas, no final, o grupo decidiu abordar um assunto de extrema relevância social na atualidade.

A Turma III apresentou o Fórum Gravidez na Adolescência (Figura 31), que se destacou pelo empenho e entusiasmo durante as encenações teatrais. Houve preocupação com os detalhes, desde a elaboração do cenário até a interpretação das cenas, evidenciando o envolvimento dos estudantes com o tema gravidez na adolescência.

Figura 31 - Fórum Gravidez na Adolescência/festa.



Fonte: Acervo da autora (2024)

A encenação começa com três adolescentes planejando ir a uma festa sem o conhecimento de seus pais. Para isso, elas fogem de suas casas durante a noite e conseguem chegar à festa que tanto queriam. No evento, elas encontram amigos adolescentes que lhes oferecem bebidas alcoólicas e cigarros. As adolescentes, imersas no ambiente festivo, perdem a noção do tempo e acabam se embriagando. Durante essa festa, uma delas se relaciona com outro jovem adolescente e acaba engravidando.

Quando a gravidez é descoberta, o adolescente não aceita a responsabilidade de ser pai. A mãe da menina grávida reage de maneira rígida, rejeitando a situação. Dominada pela raiva e decepção, decide expulsá-la de casa. A adolescente grávida encontra abrigo com uma tia, que oferece suporte inicial. Desesperada e confusa, ela considera a possibilidade de interromper a gravidez. Contudo, ao buscar ajuda no posto de saúde, encontra apoio em uma enfermeira

que a acolhe, orienta, mostra que ela pode superar os desafios e transformar sua vida a partir daquela experiência. Essa cena (Figura 32) é carregada de emoção e transmite uma mensagem de acolhimento e esperança.

Figura 32 - Fórum Gravidez na Adolescência/acolhida da grávida.



Fonte: Acervo da autora (2024)

A apresentação do Fórum foi impactante porque aborda e reflete sobre um problema comum na adolescência. Durante a apresentação, gerou intenso diálogo em sala de aula. Muitos estudantes participaram ativamente das discussões, compartilhando relatos pessoais e questões relacionadas à prevenção e ao enfrentamento de situações similares. Demonstrando empatia e compreensão sobre o tema, comentou uma das estudantes:

“Eu conheci uma amiga que passou por algo parecido. Foi difícil para ela, mas ela conseguiu superar as dificuldades. (Aluno C4 - Turma III)

Outro estudante destacou:

“A gente fica pensando que é importante pensar no que a nossa mãe fala; às vezes não é só para brigar, mais preocupação com a gente.” (Aluno C5 – Turma III)

A realização do Espetáculo-Fórum tornou-se uma experiência valiosa para os estudantes participantes e para refletir sobre questões sociais, colaborando com a empatia e o trabalho em equipe, capaz de estimular a consciência crítica e incentivar a discussão de temas relevantes na escola.

Essas vivências reforçam a importância da Arte como experimentação para retratar questões sensíveis e promover reflexão crítica. Além disso, estimula os estudantes a se envolverem mais, não apenas na dramatização, mas também na compreensão das repercussões de suas ações e escolhas.

3.2.9 Avaliar para crescer: O Teatro-Fórum como caminho (9ª Oficina)

Nesta última fase da pesquisa (ver Apêndice K) das vivências teatrais realizadas com os estudantes dos nonos anos do ensino fundamental, promoveu-se uma reflexão coletiva sobre as emoções, desafios e aprendizados vivenciados em sala de aula. Para concluir essa última fase, apliquei o questionário 2 (Apêndice L) elaborado especificamente para captar as percepções dos estudantes sobre as experiências vivenciadas. Eles responderam perguntas abertas e fechadas relacionadas ao Teatro-Fórum sobre as emoções e os desafios enfrentados.

O segundo questionário (Apêndices L e M) foi aplicado ao final das oficinas de Teatro-Fórum junto aos estudantes das turmas I, II e III. O objetivo foi avaliar os impactos das vivências teatrais sobre quatro dimensões principais: percepção pessoal, atitudes em relação à escola, habilidades sociais e emocionais e preparação para o futuro. Os dados obtidos foram sistematizados e estão apresentados na Tabela 3. A seguir, apresentam-se os resultados mais relevantes organizados e a análise correspondente.

Tabela 3 - Impactos das Oficinas do Teatro-Fórum

DIMENSÃO	TURMA		
	I	II	III
Reflexão sobre o futuro (pensam mais).	79%	65%	53%
Ajudou a entender sonho/objetivo.	37%	45%	73%
Motivação escolar.	16%	45%	64%
Mudança (forma de agir em conflito/desafio)	26%	40%	54%
Empatia/escuta/trabalho em equipe.	42%	45%	68%
Preparação para o futuro.	74%	50%	55%
Parte mais marcante/reflexão sobre a vida.	58%	55%	50%
Continuidade das oficinas com o Teatro-Fórum.	70%	75%	90%

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Para engajar os estudantes e estimular o compartilhamento de suas experiências, foram feitas perguntas gerais: como se sentiram com os fóruns? Quais são os momentos marcantes? Houve algo que o desafiou/surpreendeu?

Logo após, formamos um grande círculo para uma discussão coletiva, possibilitando a socialização das percepções individuais, favorecendo a escuta atenta e o diálogo entre os participantes.

3. 3 Resultados e Discussão

3. 3.1 Perfil dos estudantes no início das oficinas.

De modo geral, o conjunto de informações coletadas no primeiro questionário, conforme Tabela 2, evidencia um perfil heterogêneo, marcado por desigualdades socioculturais, pouca participação em atividades culturais, fragilidades de autoconfiança em situações de exposição oral e indefinições quanto ao Projeto de Vida. Contudo, também se observa o interesse e engajamento, o que aponta para a importância de práticas pedagógicas e metodologias que promovam a escuta, o acolhimento e o protagonismo estudantil.

Observa-se que a maioria dos estudantes tem 14 anos, idade regular do 9.º ano, marcada pelo início de uma maior autonomia e capacidade de reflexão. Apesar disso, muitos ainda não pensam em seus projetos de vida. Por isso, práticas dialógicas inspiradas em Paulo Freire e no Teatro-Fórum proposto por Augusto Boal tornam-se caminhos para estimular que esses adolescentes reflitam sobre si mesmos, sobre suas escolhas e sobre o futuro que desejam construir. Assim, a faixa etária predominante indica um momento propício para promover esse tipo de conscientização.

Verifica-se que a maior parte das famílias vive com até três salários mínimos, evidenciando um contexto socioeconômico que pode influenciar diretamente as oportunidades e expectativas dos estudantes. Além disso, chama atenção o alto percentual de estudantes que desconhecem a renda familiar, especialmente na Turma III, o que pode indicar ausência de diálogo sobre finanças no ambiente doméstico ou até mesmo uma participação limitada dos responsáveis na vida escolar. Esse desconhecimento revela, em muitos casos, uma distância entre os adolescentes e aspectos concretos de sua realidade, dificultando que compreendam as condições que moldam suas possibilidades de escolha. Nesse sentido, torna-se mais relevante o papel da escola em promover práticas reflexivas e participativas que ajudem os estudantes a reconhecer seu contexto, problematizando e utilizando-o como ponto de partida para pensar, de forma mais consciente e responsável, seus projetos de vida.

Conforme pode ser observado na Tabela 2, a escolaridade das mães revela-se superior à dos pais, concentrando-se sobretudo no ensino médio. Já o elevado número de estudantes que desconhecem o nível de escolaridade paterno

pode indicar afastamento familiar ou comunicação limitada sobre trajetórias educacionais.

De acordo com Paulo Freire (1996), o contexto familiar exerce papel central na formação do sujeito, pois a educação não ocorre isoladamente, mas em diálogo com a realidade social e cultural dos estudantes. Nesse sentido, compreender essas diferenças na escolaridade parental permite refletir sobre como a experiência e as vivências familiares influenciam a percepção dos estudantes sobre a educação e a construção de seus próprios caminhos e expectativas de futuro e profissionalização.

A participação cultural ainda é reduzida entre os estudantes. Alguns estudantes participam também do Bumba Meu Boi, mas a adesão ainda é limitada. Apesar de uma participação mais expressiva na Turma III, a maioria apresenta baixa presença em experiências culturais, evidenciando a necessidade de ampliar o acesso a essas práticas e a ausência de políticas culturais como um direito. A escola busca ampliar essas experiências por meio de visitas a museus e casas de cultura, embora nem sempre seja possível devido a limitações de recursos, uma vez que estão concentradas na capital do Estado.

Segundo Freire (1996), vivências culturais ampliam o repertório dos estudantes, favorecem a reflexão crítica e estimulam o protagonismo juvenil. Incentivar a participação nessas atividades é, portanto, fundamental para que os estudantes possam se perceber como sujeitos capazes de refletir sobre si e sobre sua cultura e ampliação da diversidade cultural, reconhecendo suas possibilidades e ampliando suas perspectivas de futuro.

Os dados indicam que o acesso dos estudantes ao teatro é reduzido, embora exista elevado interesse em vivências cênicas. A maioria dos estudantes que nunca foi ao teatro, apesar de ter vontade, mostra uma falta de acesso às artes cênicas.

Essa situação dialoga com a BNCC (2017), que considera a Arte um direito e orienta as escolas a garantir oportunidades de apreciação e envolvimento cultural. Nesse sentido, a ausência de acesso aos espaços de criação e apreciação crítica e expressiva dos estudantes. Dessa forma, os resultados revelam uma demanda reprimida por vivências artísticas, reforçando a importância de projetos pedagógicos que aproximem os estudantes do teatro, do circo, da dança e das artes cênicas e da performance e ampliem seu repertório cultural e formativo.

Levando em conta as percepções dos estudantes a respeito de seus interesses em Língua Portuguesa e Matemática, há diferenças significativas entre as

turmas. Essa distribuição mostra que a Turma I teve melhor desempenho, enquanto a Turma II apresenta o maior índice de dificuldade, o que destaca a necessidade de intervenções pedagógicas específicas.

Desse modo, os dados indicam a necessidade de estratégias de acompanhamento e fortalecimento das aprendizagens, especialmente nas turmas que apresentam mais desafios. Isso possibilita uma ação pedagógica responsável e alinhada às demandas reais do contexto escolar.

Os dados coletados mostram um padrão geral entre os estudantes das três turmas pesquisadas, em relação à oralidade e expressividade. Na Turma III, por exemplo, muitos estudantes têm dificuldade em falar em público e apresentar trabalhos escolares, indicando insegurança e necessidade de ações para o desenvolvimento da oralidade, o que é preocupante, considerando que a BNCC (2017) estabelece a oralidade como competência essencial.

Nesse cenário, o Teatro-Fórum surge como estratégia adequada, conforme Boal (1991) menciona e esta pesquisa corrobora: o teatro oferece um espaço seguro para experimentar a fala, ampliar a expressividade e fortalecer a autonomia. A metodologia favorece a superação da timidez e da insegurança, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da oralidade.

Destaca-se a Turma I, com maior número de estudantes, que sabe o que quer ser no que diz respeito à escolha profissional, ainda que essa opção possa se alterar ao longo da trajetória de vida. E a Turma III apresenta um número elevado de estudantes que ainda não têm ideia sobre o que escolher no futuro. Isso reforça a importância de ações de orientação, ampliação do universo cultural, experiências artísticas e imersivas, diálogos para além dos muros da escola. Além disso, demanda a articulação da instituição com as famílias e com a comunidade e políticas culturais integradas.

Os dados coletados referentes ao Projeto de Vida indicam que a maioria dos estudantes ainda se encontra em processo inicial de reflexão sobre suas escolhas futuras, pois a maioria está em fase de construção ou indefinição em relação ao projeto de vida, com destaque para a Turma III, que apresenta o maior índice de estudantes que ainda não pensaram sobre o assunto, o que pode estar associado a sentimento de insegurança, imaturidade ou à ausência de estímulos para a reflexão. Essas informações evidenciam a necessidade de ações pedagógicas que

incentivem a reflexão autônoma, forneçam referências e apoiem os estudantes na elaboração de objetivos pessoais e profissionais.

A BNCC (2017) reforça que o componente Projeto de Vida deve promover o autoconhecimento e a capacidade de tomada de decisões. Nesse sentido, Freire (1996) destaca que o ato de “pensar-se no mundo” é fundamental para que o sujeito assuma sua própria trajetória.

Os dados mostram diferenças significativas entre as turmas quando questionadas sobre sua preparação para o Ensino Médio. Enquanto a Turma III concentra os índices mais elevados de insegurança e medo, as Turmas I e II apresentam índices de maior segurança em relação à transição, revelando a necessidade de mais acompanhamento emocional e pedagógico.

A BNCC (2017) reforça que a transição entre as etapas deve ser acompanhada por ações que desenvolvam autonomia, autoconhecimento e segurança emocional. De acordo com Freire (1996), educar exige reconhecer o estudante em sua singularidade, pois somente a partir do conhecimento real do sujeito é possível construir uma prática mais empática, inclusiva e transformadora.

Os dados mostram diferenças significativas entre as turmas quando questionadas sobre a preparação para o Ensino Médio. Enquanto a Turma III concentra os índices mais elevados de insegurança e medo, as Turmas I e II apresentam índices de maior segurança em relação à transição, revelando a necessidade de mais acompanhamento emocional e pedagógico.

Assim, compreender as percepções dos estudantes sobre sua preparação para o Ensino Médio torna-se indispensável para orientar intervenções pedagógicas que fortaleçam sua confiança e facilitem uma transição mais segura e significativa.

3.3.2 Insights no decorrer das oficinas de Teatro-Fórum

Durante as oficinas, houve o compartilhamento voluntário de algumas respostas e experiências pessoais. Essa troca permitiu que os estudantes ampliassem seus aprendizados e percepções por meio da interação com os colegas; abaixo, alguns relatos:

“Eu percebi que interpretar é viver o problema como se fosse de verdade. Isso me fez pensar em como as coisas são difíceis na realidade” (Estudante C1 – Turma III).

“Fiquei nervoso no começo, mas depois vi que todo mundo estava junto para ajudar. A participação dos colegas da sala foi o mais legal” (Estudante B2 – Turma II).

“Achei muito interessante como as ideias do grupo se uniram para encontrar soluções. Foi como se todo mundo estivesse realmente preocupado em resolver o problema da história” (estudante A2 – Turma I).

Ao desenvolver as cenas de Teatro-Fórum, especialmente quando abordamos o tema do racismo, as reações corporais e emocionais dos estudantes foram expressivas. A fala do estudante A1 revela a dificuldade em reviver verbalmente uma opressão que ele já havia experienciado fora da escola.

A1: “O racismo que o personagem que eu fiz sofreu, sofreu”.

Essa fala do estudante afirma que o corpo guarda marcas e memórias das violências vividas e que o teatro pode ativá-las durante o processo de criação. Ao sentir-se incapaz de reproduzir o discurso racista, o estudante vivencia o que Boal (1991) denomina como emergência crítica, quando a cena expõe as estruturas da opressão inscritas no corpo. Do ponto de vista de Freire (1987), esse momento representa a percepção crítica da própria condição, uma “tomada de consciência” fundamental para romper com a naturalização da violência. A dimensão efetiva da experiência, conforme Bondía (2022), evidencia que aquilo que atravessa o sujeito o transforma, produzindo um saber não apenas intelectual, mas vivido. Outro estudante, ao presenciar a dificuldade do colega, expressa uma compreensão ampliada do tema:

A2: “Quando eu vi, ele não queria mais fazer o personagem, a ficha caiu: racismo não é brincadeira.”

A fala de A2 confirma o caráter dialógico do Teatro-Fórum. Para Freire (1996), o aprendizado acontece no encontro, na escuta e na leitura crítica da realidade mediada pelo diálogo. Nesse caso, o sofrimento do colega funciona como imagem pedagógica. Nós temos Barbosa (1991), que destaca o papel da arte em produzir leituras sensíveis e críticas da sociedade. Assim, a cena torna-se disparada de reflexão ética. Ao trabalhar o tema do feminicídio, outras narrativas emergiram. A estudante B2 relata:

B2: “Meu coração acelerou, parecia aquelas reportagens da TV, quase chorei na hora.”

Essa reação demonstra que a cena toca diretamente o campo das emoções, reforçando o que Bondía (2022) chama de experiências que afetam e produzem sentido. Ao se reconhecer na situação apresentada, ou ao reconhecer situações da vida real, a estudante vivencia aquilo que Barbosa (2003) define como aprendizagem sensível, um processo no qual percepção, emoção e pensamento se

articulam para produzir compreensão crítica. Outra estudante relata a sensação de intervir no espetáculo fórum:

B3: “Na hora que entrei para mudar a cena, parecia que eu podia fazer alguma coisa de verdade”.

Essa fala ilustra perfeitamente a noção de *espect-ator* definida por Boal (1991), que possibilita ao participante assumir um papel ativo diante da opressão. A intervenção não é apenas teatral, mas simbólica, iniciando, como aponta Freire (1987), um movimento de ação-reflexão-ação que compõe o processo libertador. O tema da gravidez na adolescência também provocou deslocamentos. O estudante C3 relata:

C3: “Nunca gostei muito de falar sobre isso... mas depois percebi que podia acontecer com qualquer pessoa.”

Essa mudança de percepção corresponde ao processo de desvelamento da realidade descrito por Freire (1996), quando o estudante passa a compreender o tema como parte do seu contexto social. A encenação funciona, nesse caso, como imagem problematizadora, no sentido proposto por Barbosa (1991), permitindo que atribua novos sentidos ao assunto. No debate sobre desigualdade social, C3 afirma:

C3: “Quando o professor zoou a aluna bolsista, senti uma raiva que eu nem sabia que tinha.”

A emoção despertada revela o que Boal (1998) discute sobre a reativação de sentimentos reprimidos durante o Teatro-Fórum. A experiência estética faz emergir afetos que estavam invisíveis, permitindo, como afirma Bondía (2022), que o estudante se perceba atravessado pela situação. Logo em seguida, outro estudante expressa:

C4: “Eu mesmo já falei frases parecidas... na hora bateu vergonha.”

A cena, enquanto construção imagética e crítica (Barbosa, 1991), devolve ao estudante um espelho no qual ele se reconhece e se questiona.

Por fim, muitos estudantes mencionaram a vergonha e o medo de falar em público. A estudante B4 relata:

B4: “Eu morro de vergonha, mas quando entrei... pareceu que minha voz tinha importância.”

Esse sentimento dialoga com Boal (1991), ao afirmar que o teatro é um espaço de devolução da palavra ao sujeito historicamente silenciado. Freire (1996) reforça que o desenvolvimento da autonomia passa pelo reconhecimento de que a própria voz tem valor. A estudante, ao perceber-se ouvida, vive o que Barbosa

(2003) descreve como formação estética e humana. O depoimento do estudante B3 sintetiza a função pedagógica do Teatro-Fórum:

B3: “O espetáculo que a gente apresentou é como se fosse um treino pra vida”.

Ao me aprofundar na técnica do Teatro-Fórum e assumir, na prática, o papel de mediadora durante as vivências teatrais, percebi que, embora eu já incentivasse o diálogo e o acolhimento, ainda partia, muitas vezes, de um lugar de quem detinha as respostas. A professora-orientadora precisava, agora, dar lugar a um outro modo de ser professora, aquela que, como uma curinga, provoca, mas não o conduz até uma conclusão fechada, por se tratar de um modelo baseado na própria experiência ou na de outras pessoas.

Assim, me reconheço no processo de mudança para o que posso nomear de uma professora-curinga. Por isso apresento uma leitura comparativa entre as funções do curinga, conforme proposta por Augusto Boal, e as ações que desenvolvi ao longo da pesquisa. A Tabela 4 ilustra essa aproximação entre teoria e prática desse processo de descoberta e serve como ponto de partida para avaliar e compreender a trajetória que me levou a me reconhecer como professora-curinga.

Tabela 4 - Funções do Curinga e Práticas Desenvolvidas na Pesquisa

CURINGA NO TEATRO	PRÁTICAS DA PROFESSORA-CURINGA
Facilitador de processos cênicos e dialógicos.	Estimulei conversas significativas nas aulas de Arte, criando um espaço em que os estudantes podiam partilhar suas histórias e ideias.
Provocador de reflexão crítica.	Provoquei o pensamento dos estudantes por meio de perguntas abertas, incentivando-os a pensar criticamente sobre suas ações, escolhas e realidades.
Mediador entre cena e público.	Promovi e estimulei a participação ativa dos estudantes nas intervenções das cenas, como espect-atores que observam, questionam e propõem mudanças.
Não protagoniza a ação, mas conduz o processo.	Descentralizei minha figura como professora, abrindo espaço para que os estudantes protagonizassem as cenas e discussões, reconhecendo-se como autores.
Construtor de pontes entre o simbólico e o real.	Relacionei os conteúdos dramatizados às vivências concretas, conectadas à vida dos estudantes, conectando as cenas ao cotidiano deles.
Instigador da problematização social.	Incentivei a escolha de temas sociais relevantes para os estudantes, como racismo, violência, feminicídio, gravidez na adolescência, falta de perspectivas a partir das realidades que vivenciam.
Flexível, adaptável, em constante reinvenção.	Revi constantemente minha prática, adaptando os caminhos pedagógicos conforme os interesses e respostas do grupo.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Essa compreensão aproxima-se diretamente da concepção de Boal, de que o teatro é um ensaio da realidade, um espaço seguro para experimentar ações e alternativas. Para Bondía (2022), a experiência só se torna formativa quando produz deslocamento e sentido, exatamente como ocorreu nesta prática. E para Freire (1996), esse processo contribui para a construção da autonomia e da consciência crítica, elementos essenciais na elaboração do projeto de vida.

3.2.3 Impactos e Avanços Pós-Oficinas

Os dados obtidos por meio do Questionário 2 (Apêndices L e M), aplicado ao final das oficinas de Teatro-Fórum, evidenciam impactos significativos na percepção dos estudantes sobre si mesmos, sobre a escola e sobre seus projetos de vida. Os resultados indicam que a experiência com o Teatro-Fórum favoreceu processos reflexivos, ampliando o autoconhecimento e a clareza em relação a sonhos, metas e perspectivas futuras.

No eixo da percepção pessoal, observou-se o fortalecimento do movimento reflexivo dos estudantes, especialmente no que se refere ao entendimento do projeto de vida. Esse resultado dialoga com os pressupostos do Teatro do Oprimido, ao compreender o sujeito como protagonista de sua própria história e capaz de refletir criticamente sobre sua realidade (Boal). Além disso, os dados apontam impacto positivo no engajamento escolar, sugerindo que o Teatro-Fórum contribuiu para a ressignificação da experiência educativa, fortalecendo vínculos e ampliando o interesse pelas atividades escolares, conforme defendem as abordagens da pedagogia crítica (Freire).

Quanto à experiência com o Teatro-Fórum, os resultados indicam ampla aceitação da proposta. Os fóruns foram reconhecidos como instrumentos eficazes de expressão, permitindo que os estudantes externalizassem sentimentos, vivências e conflitos do cotidiano escolar e social. As cenas apresentaram forte ressonância emocional e contextual, evidenciando a capacidade do Teatro-Fórum de promover identificação, escuta e diálogo coletivo.

No âmbito da formação sócio emocional, os dados apontam melhorias perceptíveis no desenvolvimento de habilidades como empatia, escuta ativa e trabalho em equipe, reconhecidas por estudantes de todas as turmas. Destaca-se a Turma III, que apresentou os resultados mais expressivos, com respostas positivas. Os estudantes afirmaram que as discussões influenciaram diretamente suas

decisões e expectativas quanto ao futuro, evidenciando o papel do Teatro-Fórum na promoção da autonomia juvenil e do protagonismo estudantil.

As vivências teatrais impactaram dimensões subjetivas, relacionais e escolares, contribuindo para motivação, participação e preparo dos estudantes para enfrentar desafios futuros, conforme mostram os resultados do Questionário 2. O Teatro-Fórum ultrapassou o caráter de atividade artística, consolidando-se como espaço formativo de expressão, reflexão e transformação.

Foram apontadas “as reflexões sobre o futuro e o projeto de vida” como a parte mais significativa das oficinas em todas as turmas, evidenciando uma demanda comum dos estudantes por espaços de diálogo e planejamento do futuro. Além disso, a elevada adesão à continuidade do projeto — 69% da Turma I, 75% da Turma II e 90% da Turma III — reforça a relevância do Teatro-Fórum como técnica capaz de promover aprendizagens significativas. Portanto, além disso, fortalece a autonomia juvenil e amplia a participação dos estudantes em processos formativos críticos e emancipatórios.

3.3.3 Análise Temática/Sugestões para o PPP do CEB

Mediante a análise de dados pré, durante e pós-oficinas de Teatro-Fórum e Projeto de Vida com foco no problema: “Como criar, em sala de aula, espaços onde estudantes possam refletir sobre suas vidas, seus contextos e escolhas no tempo presente?”, apresentam-se as seis temáticas na Tabela 5, com justificativa e sugestão para integrá-las ao Projeto Político Pedagógico e/ou Temas transversais, alinhadas à BNCC e ao contexto local de Bacabeira/MA, recomenda-se a inserção na próxima reestruturação do PPP do Complexo Educacional Bacabeirense.

Tabela 5 - Autoconhecimento e Reflexão Sobre o Futuro

TEMÁTICA 1	TRAJETÓRIA DE VIDA E AUTONOMIA
AÇÃO PRÁTICA	Implementar dinâmicas de Teatro-Fórum que estimulem a reflexão sobre escolhas e sonhos pessoais, criando um espaço seguro para diálogo e problematização das próprias trajetórias, conforme a proposta de Augusto Boal para ampliação da consciência crítica.
JUSTIFICATIVA	Fortalece a construção do Projeto de Vida em estudantes com baixa reflexão inicial (ex.: 45% da Turma III sem plano claro no início das oficinas), ampliando o autoconhecimento pós-oficina (até 78,9%).
SUGESTÃO	Incluir duas oficinas anuais de Teatro-Fórum (Boal, 1991) para dramatizar sonhos e escolhas, com registros em diários de bordo acerca de projetos de vida.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Os dados revelam que muitos estudantes estão no início da construção do seu projeto de vida, com insegurança e pouca reflexão sobre o futuro. Freire (1996) defende um ensino que saia da realidade do educando e o leve a pensar no mundo. Então, promover o autoconhecimento é fundamental para que eles possam tomar decisões conscientes.

Tabela 6 - Contextualização Sociocultural e Participação Juvenil

TEMÁTICA 2	IDENTIDADE CULTURAL
AÇÃO PRÁTICA	Fortalecer projetos que integrem atividades culturais e regionais, como visitas em espaços culturais e participação em manifestações artísticas (ex.: Bumba Meu Boi), incentivando a valorização do próprio contexto como elemento de formação pessoal e escolar.
JUSTIFICATIVA	Atende baixa renda familiar (50% com maior ou igual a 3 salários) e pouca participação cultural (70% sem atividades), integrando cultura local ao repertório escolar.
SUGESTÃO	Parcerias com instituições públicas e privadas, além de manifestações regionais como o Bumba Meu Boi, por meio de visitas guiadas bimestrais, inspiradas em Ana Mae Barbosa, para valorizar a identidade cultural.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A maior parte dos estudantes vive em contextos de baixa renda e apresenta pouca participação em atividades culturais, o que pode limitar seu repertório e protagonismo. Barbosa (2003) destaca a importância da cultura como vetor do desenvolvimento integral, e Bondía enfatiza a relação da cultura com a identidade juvenil.

Tabela 7 - Desenvolvimento da Oralidade e Expressividade

TEMÁTICA 3	RESISTÊNCIA EM FALAR EM PÚBLICO
AÇÃO PRÁTICA	Utilizar práticas teatrais constantes em sala, especialmente jogos e encenações do Teatro-Fórum, para criar ambientes em que a oralidade seja exercitada com segurança e ludicidade, favorecendo o domínio da fala e a confiança para expressar ideias.
JUSTIFICATIVA	A prática de Teatro-Fórum supera a resistência em falar em público, uma vez que 45% da turma III evitam essa atividade, sendo essencial pela BNCC e resultando em ganhos de até 40% na expressão oral.
SUGESTÃO	Rodas de encenação semanal em sala, usando jogos teatrais de Boal para exercitar oralidade e superar timidez.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Existe uma dificuldade geral em apresentações orais e em falar em público, o que é a barreira para a construção da autonomia e participação escolar. A BNCC (2017) orienta o desenvolvimento da oralidade como competência essencial. Boal (2008a) ressalta que o Teatro-Fórum é um meio para superar a timidez.

Tabela 8 – Fortalecimento das Relações Sociais e Emocionais

TEMÁTICA 4	EMPATIA E TRABALHO EM EQUIPE
AÇÃO PRÁTICA	Estabelecer rotinas pedagógicas que valorizem o diálogo, a escuta e a resolução coletiva de conflitos, inspirado em Freire e Boal, para fomentar um ambiente escolar mais colaborativo, acolhedor e transformador.
JUSTIFICATIVA	Melhora a empatia e o trabalho em equipe (68% Turma III pós-oficinas), lidando com conflitos cotidianos em contextos heterogêneos.
SUGESTÃO	Círculos de diálogos freirianos mensais, com dramatizações de desafios, fomentando escuta ativa e colaboração coletiva.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Os dados apontam avanços na empatia, escuta e trabalho em equipe com o Teatro-Fórum, refletindo uma melhora na sociabilidade e no manejo de conflitos, essenciais para o desenvolvimento emocional juvenil e sua inserção social.

Tabela 9 – Oficinas e Projetos Integrados ao Teatro-Fórum

TEMÁTICA 5	ENGAJAMENTO EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA
AÇÃO PRÁTICA	Articular oficinas e projetos interdisciplinares integrados ao Teatro-Fórum que tratam conhecimentos vinculados às vivências e inquietações dos estudantes, promovendo um aprendizado significativo e emancipador.
JUSTIFICATIVA	Responde a desigualdades disciplinares (50% da turma II com dificuldades nas disciplinas de Português e Matemática) partindo da realidade do estudante (Freire, 1996).
SUGESTÃO	Intervenções interdisciplinares trimestrais via Teatro-Fórum, vinculando conteúdos à vida cotidiana para equidade curricular.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

As dificuldades nas disciplinas de Português e Matemática e as diferenças entre as turmas, ressaltam a necessidade de um ensino que parte da realidade dos estudantes. A BNCC (2017) orienta um planejamento equitativo, que responda às necessidades reais.

Tabela 10 - Projeto de Vida e Transição Escolar

TEMÁTICA 6	INSEGURANÇA NA TRANSIÇÃO ESCOLAR
AÇÃO PRÁTICA	Desenvolver trabalhos permanentes de orientação e acompanhamento pedagógico e socioemocional no 9.º ano, com ênfase na construção do Projeto de Vida, utilizando o teatro-fórum para tematizar essas questões e fortalecer a autonomia juvenil.
JUSTIFICATIVA	Reduz insegurança na transição para o Ensino Médio (27% da Turma III inseguros), elevando confiança pós-oficinas (até 73%).
SUGESTÃO	Programa anual de orientação dos fóruns teatrais (Boal/Freire), incluindo mentoria para transição escolar, com avaliações semestrais.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstra a aplicabilidade do Teatro-Fórum como aliado do projeto de vida de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental no Complexo Educacional Bacabeirense. A pergunta central é como criar, em sala de aula, espaços em que estudantes possam refletir sobre suas vidas, seus contextos e escolhas. Ela encontra resposta nas oficinas vivenciadas em sala de aula. Essas oficinas integram jogos teatrais e intervenções coletivas, alinhadas aos objetivos geral e específicos de fundamentar o Teatro do Oprimido, inseri-lo no ensino-aprendizagem, experimentar no contexto escolar e avaliar impactos em pensamento crítico, autonomia e protagonismo juvenil.

No que diz respeito aos resultados, houve avanços consideráveis ao longo da experimentação. A princípio, os estudantes mostravam pouca clareza quanto aos seus projetos de vida (45% da turma III sem plano). Eles demonstravam insegurança em relação à transição escolar, evoluindo para 78,9% e confiança 73,7% pós-oficinas. Temas como feminicídio, desigualdade social e gravidez na adolescência emergem, promovendo empatia, oralidade e escuta ativa entre 61 estudantes de 14 a 15 anos da rede municipal de Bacabeira.

Esses resultados respondem à questão principal da pesquisa ao mostrar que o Teatro-Fórum gera espaços de diálogos e transformação em sala de aula, conectando a disciplina Arte à vida cotidiana dos estudantes. As limitações incluem tamanho da amostra (61 participantes) e tempo restrito de pesquisa (1 semestre), impossibilitando a exploração de outras técnicas do Teatro do Oprimido e adaptações.

Durante as oficinas, vivi uma mudança na minha prática pedagógica. Embora sendo uma incentivadora do diálogo e do acolhimento, a experiência com as oficinas exigiu meu reposicionamento: passei a assumir o papel de professora-curinga, mediando o processo por meio de provocações, perguntas e cenas abertas, sem conduzir os estudantes a conclusões fechadas. No processo de reconhecimento e deslocamento da minha prática docente, tornou-se fundamental sistematizar as aproximações entre as funções do curinga, conforme formuladas por Augusto Boal, e as ações pedagógicas que desenvolvi ao longo da pesquisa. Essa aproximação permitiu compreender de forma mais consciente o percurso que me levou a reconhecer-me como professora-curinga, evidenciando como princípios teóricos do

Teatro-Fórum se materializa em práticas concretas no contexto escolar. Isso me exigiu revisitar certezas e repensar estratégias.

As cenas criadas pelos estudantes, suas escolhas temáticas e intervenções críticas me ensinaram mais do que qualquer planejamento prévio poderia antever até aquele momento. Elas transformaram também o modo como me relaciono com os estudantes, comigo mesma e com os conteúdos a serem ensinados, assim como percebo nas palavras de Paulo Freire quando diz: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). A sala de aula, nesse processo, deixou de ser espaço de exposição de conteúdo para se tornar território de criação coletiva. O componente curricular Arte, especialmente por meio do teatro, revelou-se linguagem viva e significativa, capaz de provocar reflexão, escuta e transformação.

Ao adaptar a proposta de Boal à escola, reconheci que os conflitos da comunidade também habitam a sala de aula, camuflados em silêncios, indiferenças, olhares baixos e desânimos. Mas quando encontram espaço para serem discutidos, repensados, reelaborados e encenados, revelam o quanto a escola pode ser potente como espaço de vida. O palco escolar tornou-se extensão do palco da vida. O teatro, com técnica, conteúdo e metodologia próprios, revela-se como um caminho e encontro entre quem ensina e quem aprende. Além disso, é um encontro entre a arte e a experiência de estar com o outro e construir o mundo que desejam para si. Conforme acredito, esta foi a perspectiva de Boal, para quem “O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade.” Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de apenas esperar por ele” (Boal, 2008a, p. 13).

As contribuições teóricas da pesquisa na área acadêmica são a adaptação da técnica do Teatro-Fórum ao contexto escolar, alinhando-a à BNCC e DCTMA para ensino de Arte. Na prática, para a escola, oferece sequências didáticas replicáveis (jogos teatrais e fóruns temáticos) e sugestões para o PPP.

Portanto, ser professora-curinga, para mim, passou a significar, um compromisso ético e sensível com a construção do conhecimento, sustentado pela escuta, pelo afeto e pela coletividade. É permitir que a experiência estética se inscreva no ato educativo, revelando o poder transformador da arte como forma de conhecimento e como espaço de emancipação. Esse compromisso visa à formação de pessoas que, em seu próprio tempo e maneira, possam desenvolver um olhar

crítico e criativo sobre o mundo que habitam, reconhecendo que esse lugar não é fixo. Ser professora-curinga é estar em movimento, é aceitar a incerteza, é renunciar à autoridade solitária para partilhar a condução do processo educativo. E, nesse movimento, também fui transformadora. Aprendi que a autonomia docente se fortalece quando nos dispomos a experimentar e repensar nossas práticas, quando permitimos que o outro nos atravesse, quando deixamos de oferecer certezas e começamos a construir sentidos.

As sugestões futuras abrangem a aplicação do Teatro-Fórum a outras áreas/turmas do Ensino Médio; integração com o projeto de vida em disciplinas variadas e formação continuada para professores-curinga.

REFERÊNCIAS

- AMENDOLA, Roberta (org.). **Projeto de vida: teoria e prática na construção de projetos com professores e alunos**. São Paulo: Panda Educação, 2024.
- BACABEIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Complexo Educacional Bacabeirense: Projeto político-pedagógico**. Bacabeira: 2022.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BOAL, Augusto. **Discurso por ocasião do Dia Mundial do Teatro** (27 mar. 2009). UNESCO, Paris.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008a.
- BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p.20-28, jan./abr. 2002.
- BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Bacabeira. Disponível em: cidades.ibge.gov.br, in Bing. Acesso em: 25 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDA, Cilene Nascimento. **Todo mundo pode fazer teatro: o Teatro do Oprimido e a formação político-estética de trabalhadores da indústria**. Salvador, 2013. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) Universidade Federal da Bahia (UFBA).
- CORREIA FILHO, Francisco Lages; GOMES, Érico Rodrigues; NUNES, Ossian Otávio; LOPES FILHO, José Barbosa. **Projeto Cadastro de Fontes de**

Abastecimento por Água Subterrânea: relatório diagnóstico do município de Bacabeira, MA. Teresina: CPRM – Serviço Geológico do Brasil, 2011.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **A presença da Pedagogia:** teoria e prática da ação socioeducativa. 2. ed. São Paulo: Global; Instituto Ayrton Senna, 2001.

DAMON, William et al. **Projeto de vida e identidade:** articulações e implicações para a educação. *Educação & Revista*, v. 38, p. 10, 2002. Disponível em: <http://scielo.br/j/edur/a/YHwg8Fxlkwcb7gGSc7QQKkg/>

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Opressão. In: Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa Online. Disponível em: <https://Michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 03 ago. 2024.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin e. **Pensar, sentir e agir:** Ensino Médio. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MANDELA, Nelson. Lighting your way to a better future. **Discurso proferido na University of the Witwatersrand, Johannesburg.** South Africa, 16 Jul 2003. Disponível em <https://www.pensador.com/frase/MjM3NjU1/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MARANHÃO, **Documento Curricular do Território Maranhense, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

MELO FILHO, Celso et al. **Jornadas: novos caminhos.** Arte. 9º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil.** Sala Preta, São Paulo, v. 2, p. 247-252, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098>. Acesso 21 jan. 2025.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Sobre a narrativa da pesquisa em artes cênicas.** Revista Rascunhos, Teresina, v. 11, n. 2, p. 21-37, ago./dez. 2024. Edição temática: Territórios da pesquisa em artes cênicas e seus processos formativos.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **O ensino de teatro nas séries iniciais e a questão da formação de professores.** *Teatro: criação e construção de conhecimento.* Palmas, v. 1, n. 1, p. 16-23, jul./dez. 2013

SILVA, Ivone Ferreira da. **O Teatro do Oprimido: a arte de libertar os sujeitos.** Produção didático-pedagógica – PDE, Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR. Pato Branco, 2016.

SILVA, M. C. da; FONSECA, D. C. **Teatro do Oprimido com jovens em medidas socioeducativas:** a construção do Projeto de Vida. *Educação: Teoria e Prática*, v. 33, n. 66, p. e45 [2023], 2023.

SOARES, Ana Paula Macedo. **Teatro do Oprimido.** São Paulo: Instituto Pólis, 1998. 2p. Trabalho em colaboração com Maria do Carmo A. A. Carvalho e Roseli Zerbinato da Silva. Disponível em: <https://polis.org.br/publicações/teatro-do-oprimido/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE A – Documento de Autorização de Participante**AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA “TEATRO FÓRUM E PROJETO DE VIDA DE ESTUDANTES DO 9º ANO.**

Através deste comunicado, solicitamos aos senhores a autorização da participação do aluno(a) _____ na OFICINA “TEATRO FÓRUM E PROJETO DE VIDA: uma experiência com estudantes do 9 ano no Complexo Educacional Bacabeirense. Este projeto está sendo desenvolvido pela Prof.ª Darcilene Rocha Costa, que irá aplicar e analisar os Jogos teatrais como aliado ao Projeto de Vida apoiando os alunos durante a transição do Ensino Fundamental para o Médio. Sendo do seu conhecimento que a turma poderá participar de oficinas, visitas, seminários, peças teatrais onde poderá ser entrevistado, fotografado nestas oficinas, que serão desenvolvidas em sala de aula nas aulas de Arte no período de setembro a dezembro de 2024.

Agradecemos,

Caso tenha interesse que seu filho participe, por favor assinar a autorização abaixo e envie para a Coordenação da escola.

Assinatura do Responsável

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA “TEATRO FÓRUM E PROJETO DE VIDA DE ESTUDANTES DO 9º ANO.

Através deste comunicado, solicitamos aos senhores a autorização da participação do aluno(a) _____ na OFICINA “TEATRO FÓRUM E PROJETO DE VIDA: uma experiência com estudantes do 9 ano no Complexo Educacional Bacabeirense. Este projeto está sendo desenvolvido pela Prof.ª Darcilene Rocha Costa, que irá aplicar e analisar os Jogos teatrais como aliado ao Projeto de Vida apoiando os alunos durante a transição do Ensino Fundamental para o Médio. Sendo do seu conhecimento que a turma poderá participar de oficinas, visitas, seminários, peças teatrais onde poderá ser entrevistado, fotografado nestas oficinas, que serão desenvolvidas em sala de aula nas aulas de Arte no período de setembro a dezembro de 2024.

Agradecemos,

Caso tenha interesse que seu filho participe, por favor assinar a autorização abaixo e envie para a Coordenação da escola.

Assinatura do Responsável

APÊNDICE B - Questionário aplicado para avaliação diagnóstica dos estudantes.

Questionário Diagnóstico de Estudantes do 9º ano

Instruções: Por favor, responda às perguntas abaixo de forma honesta e reflexiva. Suas respostas são importantes para o trabalho "Teatro fórum e Projeto de Vida": uma experiência em sala de aula

TURMA _____

1- Qual sua faixa etária?

- Menos de 14 anos
 14 anos
 15 anos
 Mais de 15 anos

2- Qual a renda familiar mensal?

- Menos de um salário mínimo
 Entre 1 e 3 salários mínimos
 Entre 3 e 5 salários mínimos
 Acima de 5 salários mínimos
 Não sei

3) Qual a escolaridade dos seus pais?

MÃE

- Ensino Fundamental / até ____ ano
 Ensino Médio/ até ____ série
 Ensino Superior
 nunca foi a escola
 não sei

PAI

- Ensino Fundamental / até ____ ano
 Ensino Médio/ até ____ série
 Ensino Superior
 nunca foi a escola
 não sei

4 Quais atividades culturais você participa?

- Festas Juninas e/ou Bumba Meu Boi
 Música e dança
 Teatro e literatura
 Não participo de atividades culturais

5 Você já foi ao teatro?

- Sim, mais de uma vez
 Sim, uma vez
 Não, mas gostaria
 Não e não tenho interesse

6 Você acha que tem o aprendizado adequado em Português e Matemática?

- Sim, em ambas as disciplinas
 Apenas em Português
 Apenas em Matemática
 Não, sinto dificuldades nas duas

7 Você gosta de expor ideias e apresentar trabalhos oralmente para a turma/escola?

- Não, evito sempre que possível
 Às vezes me sinto desconfortável
 Gosto, mas depende do tema
 Sim, gosto de me expressar

8 Você se sente seguro para escolher sua profissão?

- Sim, já sei o que quero
 Tenho algumas dúvidas
 Estou muito indeciso(a)
 Não faço ideia do que escolher

9 Você tem um projeto de vida (já sabe o que quer ser quando crescer)?

- Sim, tenho um plano claro
 Tenho algumas ideias, mas nada definido
 Estou em dúvida sobre o que seguir
 Ainda não pensei nisso

10 Você se sente preparado para cursar o Ensino Médio?

- Sim, estou confiante
 Estou um pouco inseguro(a)
 Me sinto despreparado(a)
 Tenho receio de enfrentar essa nova fase

APÊNDICE C – Sequência Didática “Conhecendo o projeto”

1ª Oficina: O Desafio da Opressão: Você está pronto para questionar?	
ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
PÚBLICO-ALVO	Estudantes do 9º ano do ensino fundamental
APRENDIZAGENS ESPERADAS	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de opressão e sua relação com a sociedade. - Refletir sobre o contexto social local e global. - Relacionar o tema da opressão com vivências pessoais.
RECURSOS	Projetor, slides, vídeos curtos, diário de Arte para anotações, canetas etc.
PROCEDIMENTOS	
I – CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar a aula com uma breve explicação expositiva sobre o projeto, utilizando slides. - Aplicar Questionário 1 (Diagnóstico); - Destacar a importância de trabalhar o tema na escola.
II – DISCUSSÃO DIALOGADA: O QUE É OPRESSÃO?	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar aos estudantes o que entendem por “opressão” e anotar as respostas no quadro. - Explicar o conceito de opressão e associar à definição dada no projeto.
III – ATIVIDADE REFLEXIVA: QUEM SÃO OS OPRIMIDOS?	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir que os estudantes reflitam e respondam sobre quem são os oprimidos no país, estado, cidade, bairro, escola. - Dividir a turma em grupos e solicitar que apresentem suas reflexões para os colegas.
IV- DEBATE FINAL	<ul style="list-style-type: none"> - Promover um debate aberto onde os estudantes possam argumentar sobre possíveis soluções para enfrentar a opressão em diferentes contextos. - Relacionar a importância da reflexão com o trabalho do TO, destacando como o teatro pode dar voz aos oprimidos.

APÊNDICE D – Sequência didática “Conhecendo o Teatro do Oprimido”

2ª Oficina: O Teatro do Oprimido: quando a cena se torna voz	
ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
PÚBLICO-ALVO	Estudantes do 9º ano do ensino fundamental
APRENDIZAGENS ESPERADAS	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a biografia e o contexto histórico de Augusto Boal. - Familiarizar-se com a metodologia do Teatro do Oprimido e seus fundamentos. - Refletir sobre a aplicabilidade da técnica de Boal em diferentes contextos sociais local e global.
RECURSOS	Projeto, slides, vídeo; “os curingas do centro do TO”: Youtube, slides, caderno para anotações, canetas etc.
PROCEDIMENTOS	
I – CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE AUGUSTO BOAL	<ul style="list-style-type: none"> - Breve roda de conversa: <i>O que é arte pra você? Ela pode mudar alguma coisa?</i> - Apresentar o conceito de Teatro do Oprimido e breve fala sobre Augusto Boal.
II – EXIBIÇÃO DE VÍDEO	<ul style="list-style-type: none"> - Exibir o vídeo “Os curingas do Centro do Teatro do Oprimido no estúdio Móvel - TV Brasil”; - Orientar os estudantes a prestarem atenção aos aspectos abordados, como a proposta de Boal, as experiências internacionais e os resultados práticos, fazendo anotações sobre o que mais chamou atenção.
III – SOCIALIZAÇÃO E DEBATE	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma em pequenos grupos para discutir o que mais chamou atenção no vídeo. - Pedir que anotem perguntas ou reflexões para compartilhar com a turma. Perguntas norteadoras: <ul style="list-style-type: none"> → Quem são os Curingas? → Qual o papel do teatro apresentado? → O que significa um teatro na escola? → A arte muda a realidade ou o olhar sobre ela?
IV - DINÂMICA DE APROXIMAÇÃO/PRODUÇÃO REFLEXIVA	Simulação de teatro fórum Alunos são convidados a intervir nas cenas como “espect-atores”.
V- AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas discussões; - Envolvimento nas dinâmicas e contribuições individuais; - Autoavaliação: o que cada estudante aprendeu - Concluir reforçando a relevância de Boal e sua metodologia para a pesquisa e para a vida em sociedade.

APÊNDICE E – Sequência didática “Texto de aprofundamento do Teatro do Oprimido”

3ª Oficina: Teatro das palavras: da compreensão à ação.	
ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver habilidade de leitura, interpretação e compreensão textual. - Estimular a expressão oral e a organização de ideias. - Superar a timidez e fortalecer a confiança ao falar em público.
RECURSOS	<p>SOARES, Ana Paula Macedo. Teatro do Oprimido. São Paulo: Instituto Pólis, 1998. 2p. Disponível em: https://polis.org.br/publicações/teatro-do-oprimido/. Acesso em 5 jul. 2025 E o livro didático Jornadas: Novos Caminhos Arte/9.º ano</p>
PROCEDIMENTOS	
I – INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar a aula apresentando o objetivo da atividade; - Fazer uma breve introdução sobre o texto, destacando os pontos principais que serão abordados.
II – LEITURA COLETIVA E COMPARTILHADA	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuir o texto impresso entre os estudantes; - Realizar uma leitura compartilhada: cada um lê um parágrafo em voz alta e, ao final, explica com suas palavras o que compreendeu.
III – DISCUSSÃO EM GRUPO: REFLEXÃO SOBRE O TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma em pequenos grupos para discutir as seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> a- O que mais chamou atenção no texto? b- Como a proposta de Boal pode ser aplicada na escola? - Pedir que cada grupo compartilhe suas reflexões com a turma.
IV- FECHAMENTO E AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma roda de conversa para que os estudantes compartilhem como se sentiram durante as atividades de leitura e expressão oral.

APÊNDICE F - Sequência didática “Conhecimento do corpo”

4ª Oficina: Teatro em movimento: o corpo como voz.	
ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver atenção e concentração. - Reconhecer o próprio corpo e seus movimentos. - Trabalhar a confiança e a interação entre os grupos. - Estimular a sensibilização gestual e corporal; - Reduzir a timidez e o medo.
RECURSOS	Espaço amplo (sala de aula), caixa de som, pen drive.
PROCEDIMENTOS	
I – CONTEXTUALIZAÇÃO E AQUECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir os objetivos da aula e a importância do conhecimento corporal. - Realizar um breve aquecimento corporal (movimentos simples, de alongamento para preparar os estudantes).
II – JOGO “JOÃO BOBO”	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar os estudantes em círculo. - Selecionar estudantes para serem o João Bobo e realizá-los após alguns minutos.
III – REFLEXÃO SOBRE O “JOÃO BOBO”	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar como os estudantes se sentiram sendo o João Bobo e fazendo parte do círculo. - Discutir a importância da confiança no grupo e o impacto de relaxar o corpo e confiar nos colegas.
IV – JOGO CORRIDA EM CÂMERA LENTA”	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir os estudantes em pequenos grupos; explicar que a corrida será simulada em câmera lenta, enfatizando movimentos exagerados e detalhados; orientar para que observem os colegas durante a atividade e respeitem o ritmo dos demais.
V- REFLEXÃO SOBRE A CORRIDA EM CÂMERA LENTA	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar o que foi mais desafiador na atividade: manter o ritmo, a coordenação ou a concentração. - Relacionar a exploração do tempo e do movimento ao cotidiano, como o valor da calma e do foco em momentos de tensão.
VI- FECHAMENTO E AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma roda de conversas para os estudantes compartilharem como foi a experiência geral. - Relacionar os jogos ao tema do autoconhecimento e da expressão corporal;

APÊNDICE G – Sequência didática “Tornar o corpo expressivo”

5ª Oficina: Movimento e narrativa: o corpo como expressão.	
ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a expressividade corporal com a fonte de comunicação. - Trabalhar a imaginação e a criatividade na construção de imagens e narrativas. Promover a interação em grupo, a espontaneidade e a escuta ativa. - Explorar a relação entre narrativa e expressão corporal.
RECURSOS	Espaço amplo (sala de aula), caixa de som, histórias curtas ou inventadas pelos estudantes.
PROCEDIMENTOS	
I – INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o objetivo da atividade: desenvolver a expressividade corporal e a imaginação por meio do jogo “ilustrar uma história”. - Explicar brevemente o jogo e sua origem no Teatro do Oprimido.
II – EXPLICAÇÃO DO JOGO “ILUSTRAR UMA HISTÓRIA”	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir os estudantes em grupos de 6 a 8. - Escolher um narrador/estudante para cada grupo ou permitir que os estudantes se revezem no papel. - Explicar que o narrador/estudante contará uma história, e os demais usarão o corpo para ilustrá-la em tempo real, sem ensaio prévio.
III- APLICAÇÃO DO JOGO	<ul style="list-style-type: none"> - Os grupos se posicionam e começam a atividade. - O narrador conta uma história (pode ser inventada ou conhecida). - Os demais criam imagens estáticas ou em movimento, representando as cenas ou emoções da narrativa.
IV – APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS	<ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo apresenta sua história e imagens corporais para o restante da turma. - Estimular o estudante a observar as expressões, as emoções transmitidas e a relação entre narração e movimento.
V- REFLEXÃO E FECHAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Conduzir uma roda de conversa para discutir as experiências dos estudantes; — O que foi mais desafiador no jogo? - Como o corpo pode comunicar emoções e histórias sem palavras?

APÊNDICE H - Sequência didática “O corpo como linguagem”

6ª Oficina: Criar, falar e ser: o corpo como linguagem	
ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
PÚBLICO-ALVO	Estudantes do 9.º ano do ensino fundamental
APRENDIZAGENS ESPERADAS	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver habilidades de escuta ativa e expressão oral. - Estimular a criatividade, a espontaneidade e o trabalho em grupo. - Refletir sobre identidade pessoal, desejos e visões de mundo. - Promover a superação do medo de falhar ou de se expressar.
RECURSOS	O espaço deve ter cadeiras organizadas em círculos, destacando a importância da escuta e do respeito, além de uma caixa de som e histórias curtas, que podem ser inventadas pelos estudantes.
PROCEDIMENTOS	
I – INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar os objetivos do jogo: explorar a criatividade, refletir sobre identidade e desenvolver a confiança na expressão oral. - Apresentar os jogos como uma oportunidade de criar em conjunto, destacando a importância da escuta e do respeito.
II – JOGO 1 “CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA”	<ul style="list-style-type: none"> - INÍCIO – Explicando as regras; - Um estudante inicia a história com uma frase curta. Cada estudante, em sua vez, acrescenta uma nova frase à narrativa. - Não repetir a última palavra dita pelo estudante anterior - Permitir que a história flua sem preocupação com coerência rígida. Reforçar que o importante é participar e contribuir. - Após a história, realizar uma breve discussão sobre o processo criativo: - Como foi criar em grupo? – Que dificuldades ou surpresas surgiram?
III- JOGO 2 “QUEM SOU EU? E O QUE EU QUERO?”	<ul style="list-style-type: none"> - Início – Explicação das Regras; - Cada estudante terá um momento para responder duas perguntas simples: “Quem sou eu?” e “O que eu quero?” - As perguntas devem ser curtas e espontâneas, podendo refletir características pessoais, sonhos ou desejos. - Não há resposta errada; o objetivo é a expressão genuína. - Conduzir o jogo em um clima acolhedor, encorajando os estudantes mais tímidos a participar sem pressão. - Fazer uma roda de conversa para compartilhar insights sobre as respostas: - O que aprendemos sobre nós mesmos e os colegas? – Como podemos apoiar uns aos outros na busca de nossos objetivos?
IV- REFLEXÃO E FECHAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma conversa final para conectar os dois jogos: - Como a criação de histórias coletivas reflete nossos pensamentos e valores? <ul style="list-style-type: none"> — O que aprendemos sobre quem somos e o que desejamos? — Como essas atividades podem ajudar na construção de confiança e expressão e na construção dos projetos?

APÊNDICE I - Sequência didática “Teatro como discurso”

7ª Oficina: Espect-atores em movimento: transformando conflitos	
ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS	- Identificar e refletir sobre os conflitos relevantes na comunidade escolar. - Explorar o Teatro-Fórum como estratégia de conscientização;- Propor soluções criativas e empáticas para conflitos.
RECURSOS	Espaço amplo para ensaiar as apresentações (sala de aula), papel, caneta, caixa de som, pen drive etc.
PROCEDIMENTOS	
I – INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO	- Explorar o Teatro-Fórum como forma de discutir e propor soluções para conflitos escolares. - Explicar brevemente a metodologia do Teatro-Fórum, destacando a interação entre atores e espectadores para transformar a narrativa.
II – FORMAÇÃO DE GRUPOS E ESCOLHA DE TEMAS	- Dividir os estudantes em grupos, permitindo que escolham com base em afinidades; - Cada grupo deve discutir e selecionar um conflito relevante para abordar na peça, como racismo, abuso sexual, feminicídio, bullying etc.
III- PLANEJAMENTO E CRIAÇÃO DO ROTEIRO	- Orientar os grupos na construção da peça teatral, utilizando as seguintes etapas: 1- Identificação do conflito principal 2- Desenvolvimento de personagens e cenários. 3- Estruturação da narrativa, com início, desenvolvimento e final 4- Inclusão de um momento em que o conflito atinge seu ápice, permitindo sugestões dos “espect.-atores” para propor soluções. - Auxiliar os grupos durante o processo, garantindo que todos os estudantes participem.
IV- ENSAIOS E DESENVOLVIMENTO	- Reforçar a importância da participação ativa de todos os estudantes.
V – APRESENTAÇÃO DAS PEÇAS DE TEATRO FÓRUM	- Realizar as apresentações para a turma ou demais turmas. - Durante a exibição, convidar os espectadores a participar com os espect-atores, sugerindo e atuando em possíveis soluções para os conflitos apresentados. - Registrar as intervenções e reflexões coletivas geradas pelo público
VI – REFLEXÃO E DEBATE	- Conduzir uma roda de conversa após as apresentações, com perguntas como: - Quais foram as principais mensagens transmitidas pelos espetáculos fórum? - Como os estudantes (plateia) se sentiram ao participar como “espect-ator”? - Que soluções propostas podem ser aplicadas na realidade?
VI – AVALIAÇÃO E FECHAMENTO	Pedir que cada grupo avalie seu próprio processo criativo, destacando desafios e aprendizados. - Concluir reforçando o papel do Teatro-Fórum como estratégia de conscientização e mudança social, estimulando os estudantes a aplicarem esses princípios em suas comunidades.

APÊNDICE J - Sequência didática “Exposição final”

8ª Oficina: Espect-atores em ação: o teatro fórum vai à cena	
ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir criticamente sobre temáticas sociais relevantes, como racismo, feminicídio, desigualdade social, alcoolismo etc. - Participar de forma ativa como espectador e “espect-ator”, propondo soluções e interagindo na cena. - Vivenciar o processo de criação e apresentação teatral como forma de transformação social.
RECURSOS	Espaço amplo (pátio da escola), figurinos, cenários e adereços criados pelos estudantes, caixa de som, microfones etc.
PROCEDIMENTOS	
I – PREPARAÇÃO PARA A EXPOSIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar com os estudantes as temáticas abordadas e os desfechos criados nas dramatizações anteriores. - Dividir tarefas entre os grupos para organização do figurino, adereços e cenários. - Realizar ensaios finais, ajustando expressividade e interatividade.
II – ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none"> - No dia da exposição, preparar o pátio da escola para receber a plateia, organizando os cenários e definindo áreas para os espectadores apresentarem suas cenas. - Assegurar que todos os materiais necessários estejam prontos e disponíveis.
III- APRESENTAÇÃO DO ESPETÁCULO-FÓRUM	<ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo apresenta sua dramatização seguindo a metodologia do Teatro Fórum: 1. Início com a introdução do conflito. 2. Desenvolvimento da história até o momento de maior tensão. 3. Interrupção da peça para permitir a interação dos espectadores com os espectadores. 4. Discussão aberta com o público, incentivando-o a propor e encenar alternativas para o conflito. 5. Conclusão da peça mostrando o desfecho construído com base nas interações em sala de aula.
IV- AVALIAÇÃO E FECHAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Reunir os grupos de estudantes para avaliar o processo de criação, ensaio e apresentação. - Refletir sobre como o Teatro-Fórum contribuiu para o aprendizado e a conscientização social e pessoal.

APÊNDICE K – Sequência didática “Reflexão e discussão”

9ª Oficina: Avaliar para crescer: o Teatro-Fórum como caminho	
ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
APRENDIZAGENS ESPERADAS	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as emoções, desafios e aprendizados vivenciados durante a criação e apresentação das dramatizações no Teatro-Fórum. - Identificar a importância da interação entre os espectadores e atores na construção das soluções.
RECURSOS	Questionário elaborado pela pesquisadora, canetas, quadro branco para registro coletivo das ideias e reflexões.
PROCEDIMENTOS	
I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA REFLEXÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar a discussão com perguntas gerais para engajar os estudantes, como: - Como vocês se sentiram durante as dramatizações? — Qual foi o momento mais marcante para vocês? — Houve algo que os desafiou ou surpreendeu?
II – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO INDIVIDUALMENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuir o questionário com perguntas abertas e fechadas relacionadas à experiência do Teatro Fórum.
III- DISCUSSÃO EM GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> - Após o preenchimento do questionário, formar um grande círculo para uma discussão coletiva. - Pedir que os estudantes compartilhem voluntariamente algumas respostas ou experiências; - Estimular a troca de percepções entre os grupos para ampliar os aprendizados.
IV- FECHAMENTO E AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer perguntas para encerrar, como: - Como podemos aplicar o que aprendemos na nossa vida cotidiana? - O que essa experiência nos ensina sobre a contribuição do Teatro-Fórum para a conscientização social e pessoal.

APÊNDICE L - 1ª e 2ª Partes do Questionário 2 utilizado na Avaliação Final

Questionário 2: Avaliação de Pesquisa “Teatro-Fórum e Projeto de Vida no Ensino de Arte: Experimentação no Contexto Escolar”.

Instruções: Por favor, responda às perguntas abaixo de forma honesta e reflexiva. Suas respostas são importantes para entender como o Teatro-Fórum influenciou sua maneira de pensar e agir.

Parte 1: Percepção Pessoal

1. Antes de participar das Oficinas Teatro-Fórum, você já havia pensado em seus planos para o futuro?

- Sim, com frequência Não, raramente
 Sim, às vezes Nunca pensei nisso

2. Depois de participar das oficinas do Teatro-Fórum, você acredita que passou a refletir mais sobre o seu futuro e seus projetos de vida?

- Sim, muito mais Não mudou
 Sim, um pouco mais Refleti menos

3. As oficinas do Teatro-Fórum ajudaram você a entender melhor seus sonhos e objetivos?

- Sim, completamente Não tenho certeza
 Sim, parcialmente Não ajudou

4. Você acha que suas atitudes em relação à escola e ao estudo mudaram após as Oficinas do Teatro-Fórum?

- Sim, estou mais motivado(a) Não mudou
 Sim, um pouco Me desmotivou

Parte 2: Experiência com o Teatro do Oprimido/Teatro-Fórum

1. Você se sentiu à vontade participando das atividades teatrais (Jogos Teatrais)?

- Sim, muito à vontade Não muito à vontade
 Sim, um pouco à vontade Não me senti à vontade

2. Os espetáculos Fóruns ajudaram você a expressar suas ideias e sentimentos de forma mais clara?

- Sim, muito Não mudou
 Sim, um pouco Me senti mais travado(a)

3. Você conseguiu se identificar com as situações discutidas nas peças do teatro-Fórum?

- Sim, totalmente Não muito
 Sim, em parte Não me identifiquei

4. A experiência do Teatro-Fórum fez você refletir sobre problemas e desafios do seu dia a dia?

- Sim, bastante Não muito
 Sim, um pouco Não fez diferença

APÊNDICE M - 3ª e 4ª Partes do Questionário 2 utilizado na Avaliação Final

Questionário 2: Avaliação de Pesquisa “Teatro-Fórum e Projeto de Vida no Ensino de Arte: Experimentação no Contexto Escolar”.

Instruções: Por favor, responda às perguntas abaixo de forma honesta e reflexiva. Suas respostas são importantes para entender como o Teatro-Fórum influenciou sua maneira de pensar e agir.

Parte 3: Desenvolvimento e Mudança de Atitudes

1. Você acha que as Vivências Teatrais contribuíram para mudar sua forma de agir em situações de conflito ou desafios?

- () Sim, agora lido melhor com essas situações
 () Não mudou
 () Sim, um pouco
 () Não, piorou

2. O Teatro- Fórum ajudou você a desenvolver habilidades como empatia, escuta e trabalho em equipe?

- () Sim, muito
 () Não muito
 () Sim, um pouco
 () Não ajudou

3. Você acredita que as discussões sobre Projeto de vida influenciaram suas decisões sobre o futuro?

- () Sim, totalmente
 () Não sei
 () Sim, em parte
 () Não influenciaram

4. De forma geral, você se sente mais preparado(a) para enfrentar os desafios do futuro após o Teatro-Fórum?

- () Sim, muito mais
 () Não mudou
 () Sim, um pouco mais
 () Me sinto menos preparado(a)

Parte 4: Impacto Geral do Teatro Fórum

1. Qual foi a parte do Teatro-Fórum que mais te marcou?

- () As dinâmicas de grupo
 () As reflexões sobre o futuro e projeto de vida
 () As apresentações teatrais
 () As discussões em sala
 () Outra(s): _____

2. O que você achou mais desafiador durante o Teatro-Fórum?

3. Você gostaria que esse tipo de projeto fosse aplicado novamente em outras turmas?

- () Sim, com certeza
 () Não
 () Talvez
 () Não sei

Deixe um comentário final sobre o Teatro-Fórum:

ANEXO A - Resolução nº 001/2021-CME de Bacabeira-MA



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BACABEIRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 001/2021 – CME

Aprova o Documento Curricular do Território Maranhense como Referência na implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Município de Bacabeira/MA.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BACABEIRA, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no artigo 211 da Constituição Federal, artigos 8º, 11º e 18º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; na Resolução nº 02/2017-CNE/CP; Resolução nº 285/2018-CEE/MA, considerando o que foi deliberado em Sessão Plenária Ordinária hoje realizada.

RESOLVE:

Artigo 1º – Aprovar o Documento Curricular do Território Maranhense como referência na implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Município de Bacabeira/MA.

Parágrafo Único – As recomendações constantes na Resolução CEE/MA nº 285/2018 constituem parte integrante desta Resolução.

Artigo 2º – O Documento Curricular do Território Maranhense servirá de base para que as escolas adequem seus currículos e reelaborem os Projetos Político-Pedagógicos - PPPs, devendo ser garantidas as especificidades da realidade local, regional e a identidade dos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas emanadas deste Conselho Municipal de Educação.

Parágrafo Único – Na organização curricular que trata o artigo 2º devem ser respeitadas as especificidades das modalidades de ensino, e as necessidades dos estudantes, assegurando o uso das metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas para cada etapa de ensino.

Artigo 3º – Com a criação e implantação do Sistema Municipal de Ensino – SME em 27 de abril de 2021, a adequação dos currículos das escolas do município de Bacabeira/MA à Base Nacional Comum Curricular deve ser efetivada impreterivelmente no ano letivo de 2022.

Artigo 4º – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições contrárias.

SALA DAS SESSÕES PLENÁRIAS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BACABEIRA, em Bacabeira/MA, 03 de dezembro de 2021.

Júlia Benedita Silva Castro Figueira
Presidente

Heloeudes Silva Santos Pereira
Vice-Presidente

Adriana Martins Pereira
Conselheira

Homologado:

Wendell Marcel Calvet Almeida
Secretário Municipal de Educação

ANEXO B – Texto de aprofundamento do Teatro do Oprimido

<https://polis.org.br/publicacoes/teatro-do-oprimido/>

governo e sociedade

DICAS

PÓLIS - ILDES FES

IDÉIAS PARA A AÇÃO MUNICIPAL

GS Nº 118

1998

TEATRO DO OPRIMIDO

A criação de espaços informais para discutir os problemas da comunidade e buscar soluções favorece a participação popular e permite ao governo municipal detectar melhor as demandas sociais.

A participação popular é fundamental para consolidar a democracia. Para que esta participação se torne efetiva, é preciso um trabalho educativo que, inclusive, ajude a população a entender os aspectos envolvidos nas relações de poder. Na vida cotidiana, com frequência há situações de opressão, discriminação e preconceitos que não são discutidos e, menos ainda, resolvidos. Este fazer de conta que os problemas não existem prejudica o exercício da cidadania, que pressupõe a discussão coletiva dos problemas sociais.

Os canais formais de participação nem sempre são suficientes para detectar as demandas da população. No ambiente formal das reuniões nem sempre as pessoas se sentem destituidas para se manifestarem, o que prejudica a exploração de temas importantes. Promover a participação popular exige que se busque novas linguagens que favoreçam o diálogo entre governo e população, inaugurando novos espaços onde a expressão criativa dos indivíduos seja estimulada. Uma alternativa que tem sido adotada para educação e promoção da participação popular é o Teatro do Oprimido — uma técnica de dramatização para construção de peças sobre os problemas cotidianos enfrentados pela comunidade. As técnicas de teatro facilitam atingir o imaginário da população porque criam representações do real e esta representação pode ser usada para

discutir os problemas vividos e ensaiar jeitos de resolvê-los e superá-los.

■ O QUE É

Concebido pelo teatrólogo Augusto Boal, o Teatro do Oprimido é um empreendimento político-cultural, que utiliza as técnicas de dramatização para favorecer a compreensão e a busca de alternativas para problemas pessoais e comunitários (interpessoais). Através da prática de jogos, exercícios e técnicas teatrais estimula-se a discussão e a problematização das questões do cotidiano.

O objetivo do Teatro do Oprimido é realizar reflexões sobre as relações de poder, explorando histórias entre opressor e oprimido, onde o espectador assiste e participa da peça. Todos os textos são construídos coletivamente a partir das histórias de vida, baseados nas experiências e problemas típicos da coletividade, como a discriminação, o preconceito, o trabalho, a violência, entre outros.

Assim, o público assiste à peça, que é reencenada a partir da iniciativa do condutor da sessão de fórum, o curtinga. Este curtinga tem a função de estimular o público a participar do jogo. Ele convide os espectadores a entrarem em cena, substituindo o protagonista, e apresentarem alternativas para o desfecho da peça. O curtinga auxilia na construção do texto e também debate com as pessoas presentes se as alternativas propostas podem ser efetivamente realizadas.

Esse tipo de teatro utiliza uma concepção de obra inacabada. O ato é chamado de "esquete", isto é, um "esboço de ato", e não tem um fim determinado e prescrito. A intervenção do público é que define o final da cena. Assim, o público deixa de ser espectador e se torna participante, apresentando alternativas para a questão debatida e se envolvendo na discussão do problema.

O Teatro do Oprimido tem aspectos pedagógicos, sociais, culturais, políticos e terapêuticos. Chama a atenção da população (espectador) para que, ao se identificar com o tema debatido, participe da trama da peça, tomando-se protagonista da história. O indivíduo é levado a refletir sobre determinada situação, polemizando-a-jun-

to com os outros espectadores.

Nas ações do governo, o Teatro do Oprimido tem sido utilizado para encorajar a participação popular na discussão dos problemas públicos, constituindo um instrumento de educação para a participação. Ao estabelecer temas para discussão coletiva, envolvendo a população no debate das questões públicas, busca estimular também a criatividade e a capacidade de propor alternativas para as questões do cotidiano.

■ TÉCNICAS UTILIZADAS

O Teatro do Oprimido usa exercícios de movimentação, equilíbrio e toque, percepção de sons e ritmos, estímulo dos vários sentidos sensoriais e comunicação através da imagem como forma de aquecimento e destituição. Há também uma série de técnicas usadas para promover a discussão de questões públicas.

O Teatro Imagem é um conjunto de técnicas que transformam questões, problemas e sentimentos em imagens concretas. Busca-se a compreensão dos fatos através da linguagem das imagens. O Teatro Jornal é um conjunto de nove técnicas que dinamizam notícias de jornal, dando-lhes diferentes formas de interpretação. Já o Teatro Invisível é uma técnica de representação de cenas cotidianas onde os espectadores são reais participantes do fato ocorrido, reagindo e opinando espontaneamente na discussão provocada pela encenação. No Teatro Fórum são exploradas as relações de poder, havendo um protagonista (personagem oprimido) que é impedido de realizar seu desejo devido ao personagem opressor.

O Teatro Legislativo é a forma de implantar por completo o conteúdo político do Teatro do Oprimido. A partir dos problemas cotidianos da população, é feito um levantamento de informações para a elaboração de leis. Os grupos populares montam peças de Teatro Fórum e as apresentam para diversos públicos. As intervenções realizadas pela platéia no Teatro Fórum são anotadas em relatórios. A análise desses relatórios são a base para a formulação de novas leis.

ANEXO C – Livro didático de Arte adotado no 9.º ano

