ISSN: 2358-8829

O TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATENDIDOS PELO MOVIMENTO DE REPÚBLICA DE EMAÚS

Idalina Rodrigues Saldanha [1]
Valdete Leal de Oliveira [2]
Carlos Daniel Rodrigues de Assumpção [3]

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em contextos de vulnerabilidade sócio emocional exige abordagens pedagógicas contemporâneas e profundas, capazes de transcender o modelo tradicional de ensino. A educação tradicional caracteriza-se historicamente por ser uma metodologia centrada na figura do professor enquanto detentor principal e inquestionável do saber, estruturando-se na transmissão unidirecional de conteúdos, na memorização mecânica. O problema da vertente tradicionalista da educação é que a mesma percebe a metodologia de ensino como sendo um conjunto de operações sistematizadas e padronizadas cujo objetivo é transmitir todo conhecimento a qualquer pessoa (Veiga, 1996).

Essa concepção pedagógica limita o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia reflexiva e da práxis social, promovendo um severo distanciamento entre os conhecimentos escolares e as vivências concretas dos educandos em seus territórios. A crítica a essa tendência tradicionalista é amplamente fundamentada na literatura pedagógica crítica. Freire (2019) pontua que a pedagogia tradicional inviabiliza a participação ativa do estudante no processo de construção do conhecimento, reduzindo o ato educativo a um depósito de conteúdos que devem ser reproduzidos e checados mecanicamente em avaliações formais.

Ressalta-se que a pedagogia Freiriana sempre foi voltada aos enfrentamentos

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura Integrada em Ciências,Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará - UFPA, Idalina199218@gmail.com;
[2] Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pelo Programa de Pós-Graduação Em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM-2021), do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA) valdetelealdeoliveira@gmail.com;
[3] Graduando de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará - UFPA, carlos.assumpcao@iemci.ufpa.br;

ISSN: 2358-8829

sociais, como as desigualdades, inequidades, a necessidade de inclusão, de respeito ao desenvolvimento sustentável, aos valores democráticos e plurais, assim como a urgência de emancipação dos alunos, a conscientização política e a valorização do professor e da escola como lócus de expressão da cultura popular e palco para as primeiras experimentações científicas (Gadotti, 2007). Tal estrutura fere frontalmente os princípios de uma práxis libertadora, tal como formulada por Freire (1996), na qual o ato de ensinar exige rigor metodológico, pesquisa, reflexão crítica e a criação de condições para que o próprio educando produza e reconstrua seu saber singular e coletivo.

Na obra Pedagogia do Oprimido, Freire (1974, 1997) atribui uma delimitação conceitual precisa a essa prática ao nomeá-la Educação Bancária. A abordagem bancária reflete os interesses das estruturas dominantes, mantendo o sujeito em condição de passividade e alienação, sendo incapaz de promover a real emancipação humana. Em contraposição, Freire desenvolve a Educação Libertadora ou Problematizadora, orientada pelo diálogo horizontal, pela leitura crítica do mundo e pela práxis transformadora, sendo que a utilização de metodologias ativas inova o processo ensino-aprendizagem, primeiro por centralizar o processo no aluno, segundo por aumentar as capacidades cognitivas do mesmo, além de aumentar a curiosidade e se basear em novas operações, como experiências reais ou simuladas, que implicam na busca de soluções em diferentes contextos, inclusive os desafios da vida real em sociedade (Berbel, 2011; Cunha et al., 2017; Silva, Bieging e Busarello, 2017).

A reflexão sobre o contexto social possibilita que os sujeitos compreendam a realidade não como um dado inexorável, mas como uma condição histórica passível de transformação. O professor é o agente envolvido no processo de ensino-aprendizagem que possui uma tarefa bastante pertinente para a transformação da educação que possibilita um mundo igualitário. Daí a importância em termos educadores críticos e que instiguem os seus alunos a um comportamento transformador. Segundo Freire (1980), a educação atual necessita ser bem conduzida com propostas desafiadoras, para, assim, termos um futuro promissor, pois, dessa forma, se torna numa prática diversificada e desafiadora.

Complementarmente, a articulação entre a pedagogia libertadora e a expressão artística ganha densidade epistemológica no Teatro do Oprimido (TO), idealizado e sistematizado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal (2015). O Teatro do Oprimido configura-se como uma metodologia político-pedagógica e estética que disponibiliza exercícios, jogos e técnicas cênicas voltados à democratização dos meios de produção teatral e ao enfrentamento de opressões reais vivenciadas no cotidiano. Boal (2015) rompe com a passividade da plateia tradicional ao propor o conceito de "espectador": o

ISSN: 2358-8829

indivíduo que abandona a condição de mero espectador para intervir ativamente na cena e ensaiar ações reais de libertação e justiça social.

No cenário das instituições socioeducativas e de acolhimento comunitário, como o Movimento República de Emaús, a integração entre a pedagogia libertadora freireana, a mediação sociocultural de Vygotsky e o Teatro do Oprimido de Boal consolida um campo de intervenção sócio emocional e político. As crianças e adolescentes atendidos pela instituição enfrentam desafios decorrentes das desigualdades históricas, tornando premente a oferta de espaços protegidos de criação, escuta e ressignificação de suas trajetórias. O uso do Teatro do Oprimido atua, portanto, como catalisador de habilidades socioemocionais, auto expressão e fortalecimento identitário.

A partir desse arcabouço, este trabalho tem como objetivo geral examinar e sistematizar as contribuições do Teatro do Oprimido no fortalecimento socioemocional e no desenvolvimento da autonomia crítica de crianças e adolescentes atendidos pelo Movimento República de Emaús. Busca-se investigar a convergência teórica entre Vygotsky, Freire e Boal na prática pedagógica comunitária, detalhar os processos metodológicos adotados nas oficinas teatrais e analisar as percepções dos sujeitos acerca do impacto da linguagem cênica na construção de sua cidadania e saúde emocional.

METODOLOGIA

A condução desta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação participativa, integrando a intervenção pedagógica à investigação reflexiva em tempo real. A pesquisa-ação permite que pesquisadores e participantes interajam de forma dialógica e engajada na identificação de problemas, no planejamento de ações pedagógicas e na análise coletiva dos resultados emergentes das oficinas socioeducativas.

O campo de investigação foi o Movimento República de Emaús, entidade de referência na garantia de direitos e no atendimento socioeducativo de crianças e adolescentes em Belém do Pará. As ações investigadas concentraram-se nas oficinas semanais de teatro, organizadas às quartas, quintas e sextas-feiras, operando nos turnos matutino e vespertino para contemplar os educandos no contra-turno escolar. A regularidade do acompanhamento permitiu o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança, elementos fundamentais para o trabalho socioemocional e cênico.

A fundamentação metodológica articula-se com a concepção de Vygotsky (1984) sobre a atividade guia na infância e juventude. Para Vygotsky, o jogo e a dimensão lúdica criam uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual o

ISSN: 2358-8829

indivíduo atua além do seu comportamento habitual cotidiano. No ambiente seguro do palco e das dinâmicas corporais, as situações imaginárias permitem a internalização de regras sociais, o exercício da autorregulação e a reelaboração de conflitos subjetivos e interpessoais. O direito ao brincar e ao desenvolvimento integral encontra sustentação legal no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal nº 8.069/90, Art. 16, Inciso IV).

As oficinas foram estruturadas em três fases metodológicas na utilização dos jogos de Boal (2015) voltados ao descondicionamento do corpo e da mente, ritmo, percepção espacial e integração do grupo. Construção coletiva de cenas baseadas em relatos da comunidade e no cotidiano dos educandos, promovendo a problematização das vulnerabilidades vividas. Apresentação das cenas em que os participantes atuaram como espectadores, interrompendo a encenação para propor e ensaiar alternativas concretas de resolução de conflitos e superação das opressões.

A coleta de dados qualitativos foi realizada mediante três instrumentos complementares: a) Observação participante registrada sistematicamente em Diários de Campo ao término de cada sessão; b) Análise documental das produções cênicas, roteiros e textos criados coletivamente; c) Rodas de conversa dialógicas ao final das oficinas para avaliação compartilhada dos aprendizados emocionais e sociais. A análise dos dados orientou-se pela categorização temática das narrativas e atitudes observadas, assegurando o rigor ético, o anonimato e o respeito aos direitos de imagem dos participantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desenvolvimento Socioemocional, Afetividade e Mediação Pedagógica

O desenvolvimento integral do ser humano exige uma compreensão holística das dimensões cognitivas, afetivas e relacionais. Henri Wallon (1989), destaca que a afetividade e a cognição constituem domínios indissociáveis no desenvolvimento infantil. Para Wallon, as emoções funcionam como o primeiro meio de contato com o ambiente social, evoluindo progressivamente para sentimentos e reflexões elaboradas na medida em que a mediação cultural ocorre. Do mesmo modo, Vygotsky (1984, 2003) enfatiza o papel determinante das interações sociais e da mediação por instrumentos e signos na estruturação das funções psicológicas superiores, demonstrando que a afetividade é componente constitutivo do aprendizado escolar e comunitário.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018 incorpora a urgência do trabalho com competências socioemocionais na educação básica e não formal. O

ISSN: 2358-8829

documento enfatiza o desenvolvimento do autoconhecimento, da empatia, da cooperação, da autogestão e da responsabilidade cidadã como pilares indispensáveis para a formação de sujeitos capazes de lidar produtivamente com a diversidade e com as adversidades da vida social. O aprendizado socioemocional não ocorre no isolamento; ele necessita de contextos interpessoais ricos e acolhedores nos quais o sentir e o pensar caminham integrados.

A Pedagogia da Libertação e a Conscientização Crítica em Paulo Freire

A contribuição teórica de Paulo Freire (1974, 1996, 1997, 2019) reposiciona o sentido da práxis educativa no horizonte da emancipação e do compromisso ético-político. Contrapondo-se à lógica dominadora da Educação Bancária — que anestesia a curiosidade epistemológica e reproduz as desigualdades sociais —, Freire formula a Pedagogia do Oprimido. O pilar central dessa abordagem é o diálogo, entendido não como simples troca verbal, mas como um encontro amoroso, humilde e rigoroso entre sujeitos que buscam a leitura do mundo para nele intervir.

A conscientização é o movimento dialético de desvelamento da realidade social. Freire (1996) salienta que a autonomia do ser não é uma concessão externa, mas um processo contínuo de construção histórica decorrente de experiências de escuta, tomada de decisão e ação política reflexiva. Na infância e na juventude, o exercício dialógico estimula a percepção das próprias potencialidades e dos direitos inerentes à cidadania, transformando a indignação frente às injustiças em projeto de ação coletiva e esperança.

O Teatro do Oprimido de Augusto Boal e a Poética da Libertação

De acordo com Boal (1991) o teatro possui uma característica política, haja vista que toda atividade do homem pode ser também ser assim percebida. Esta componente filosófica da teoria do teatro do oprimido permite que o teatro possa ser apreendido como uma ferramenta essencial de libertação do indivíduo e do coletivo no qual ele está inserido. Ou seja, a partir da transformação interna do sujeito ele é capaz também de transformar a esfera exterior a ele. Há diversas formas de representação do teatro do oprimido, onde podemos citar por exemplo, o teatro invisível, teatro imagem e teatro-fórum.

Augusto Boal (1991, 2005, 2009, 2015) desdobra a pedagogia crítica de Paulo Freire no campo das artes cênicas, desenvolvendo uma poética que transforma o teatro em instrumento de libertação e cidadania ativa. O Teatro do Oprimido estrutura-se na premissa de que a linguagem teatral é uma linguagem humana fundamental e universal.

ISSN: 2358-8829

O Teatro do Oprimido prevê o uso de jogos e técnicas teatrais que permitem ao espectador ser um partícipe das cenas, problematizá-las e modificá-las. Nela, as intervenções se caracterizam por ser de relevância social. As técnicas utilizadas nesse tipo de teatro permitem aos expectadores agirem e analisarem a ação usando a imaginação, criação e invenção são elementos fortes da ação teatral e permitem aos participantes perspectivarem o futuro, ou melhor, transformá-lo.

Ao romper com o monólogo do palco tradicional, Boal propõe a transformação do espectador passivo em "espect-ator". Esse conceito representa uma revolução pedagógica: a pessoa que assiste à cena ganha o direito e a capacidade de invadir o espaço cênico, propor alternativas, substituir atores e ensaiar transformações na ficção para aplicá-las na realidade concreta.

A Árvore do Teatro do Oprimido, proposta por Boal, sistematiza o conjunto de suas técnicas pedagógicas e artísticas. Suas raízes afundam na ética, na política e na história; seu tronco é constituído pelos jogos e exercícios corporais de descondicionamento muscular e sensorial; e seus ramos frutificam em modalidades como o Teatro-Jornal, o Teatro-Invisível, o Teatro-Imagem e, destacadamente, o Teatro-Fórum. Na Estética do Oprimido (Boal, 2009), reafirma-se que a apropriação dos canais de expressão estética, imagem, som, palavra e corpo é um direito inalienável para a emancipação do sujeito histórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das ações socioeducativas desenvolvidas no Movimento República de Emaús revela que a incorporação do Teatro do Oprimido provocou transformações profundas no engajamento, na autoestima e no desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes. A prática cênica lúdica revelou-se um pólo articulador de acolhimento e escuta empática, essencial para a superação de estigmas e para o fortalecimento da resiliência diante de cenários de vulnerabilidade social.

Durante os exercícios de sensibilização e desinibição corporal, observou-se a progressiva superação do bloqueio expressivo por parte dos participantes. Jovens que inicialmente demonstraram inibição acentuada ou atitudes defensivas encontraram nos jogos teatrais um espaço não julgador para testar limites, explorar expressões corporais e vocalizar sentimentos acumulados. A dimensão da cooperação comunitária foi fortalecida pelo trabalho em equipe exigido na elaboração de cenas curtas, favorecendo a redução de conflitos interpessoais dentro da instituição socioeducativa.

A convergência com as atividades do Programa Escola de Amor Próprio

ISSN: 2358-8829

desempenhou um papel estruturante na recomposição da autoimagem dos participantes. Por meio do Teatro-Imagem e da construção de narrativas autorreferenciais, as crianças e adolescentes puderam representar visualmente e corporalmente suas percepções sobre identidade, preconceito, família e território. A discussão posterior facilitou a internalização de mecanismos de proteção contra formas de opressão e assédio, capacitando os jovens a impor limites saudáveis e a reivindicar seus direitos legais estipulados pela Constituição Federal (Artigo 227) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Artigo 19).

Nas sessões de Teatro-Fórum, o exercício do espect-ator atingiu sua expressão pedagógica máxima. Situações reais de violência verbal, exclusão escolar ou dilemas comunitários foram encenadas pelas crianças. A plateia comunitária, ao interromper as cenas com o brado de "Pare!" e entrar em cena para demonstrar formas alternativas de superação da violência, transformou a dor e a passividade em protagonismo transformador. Essa experimentação direta validou o pensamento de Boal (2005) ao demonstrar que o teatro opera como um ensaio para a vida real, dotando o sujeito de repertório emocional, empatia e assertividade para enfrentar desafios cotidianos.

Em síntese, os achados da pesquisa-ação comprovam que a arte-educação engajada e crítica não se limita à recreação ou ao adestramento técnico. No contexto do Movimento República de Emaús, o Teatro do Oprimido constitui uma tecnologia social humanizadora que integra o aprendizado ético à saúde emocional, promovendo a transição da alienação para a consciência crítica dialógica descrita por Paulo Freire.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada junto ao Movimento República de Emaús reafirma a eficácia e o valor pedagógico inestimável do Teatro do Oprimido na formação sócio emocional e na conquista da autonomia por crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. A articulação harmoniosa entre as teorias do desenvolvimento de Vygotsky e Wallon, a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a poética cênica de Augusto Boal proporcionam um quadro metodológico robusto, capaz de responder às complexas demandas socioeducativas do tempo presente.

O teatro lúdico e engajado transcendeu a simples fruição estética ou passatempo institucional, estabelecendo-se como espaço genuíno de acolhimento, elaboração de traumas, desenvolvimento da empatia e fortalecimento do protagonismo juvenil. Ao converter o público em espectadores de sua própria história, a práxis socioeducativa fortalece a cidadania ativa e instrumentaliza os participantes para intervir na superação de problemas reais em suas famílias e comunidades.

Conclui-se que o emancipatório no âmbito de projetos socioeducativos é indispensável para assegurar o direito constitucional ao desenvolvimento humano integral. O Teatro do Oprimido consolida-se, assim, como uma estratégia de transformação social e desconstrução de modelos educacionais inflexíveis, revelando que a arte, aliada ao afeto e ao rigor pedagógico, possui a potência extraordinária de humanizar o mundo e devolver às novas gerações o direito de sonhar, criar e agir com liberdade e dignidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos imensamente à coordenação, aos educadores e, sobretudo, às crianças e adolescentes do Movimento República de Emaús pelo acolhimento, pela generosidade no compartilhamento de suas histórias de vida e pela parceria transformadora ao longo de todas as etapas destas oficinas socioeducativas.

REFERÊNCIAS

BERBEL**, Neusi Aparecida Navas.** As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 234.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990].

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CUNHA, G. I. C.; CUNHA, J. I. C.; MONTE, W. S.; JESUS, S. M. S. **Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem:** Proposta Metodológica para Disciplina Gestão de Pessoas. In: SILVA, A. R. L.; BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I. (orgs.). Metodologia ativa na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 14.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PULUS, L. **Teatro do Oprimido na educação e formação de adultos**: uma ferramenta de educação não formal, abr. 2015.

SILVA**, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio (orgs.). Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 18. ed. Campinas: Papirus, 1996.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. Tradução de Doris Sanches Pinheiro e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1989.