




**JUVENTUDES E ENSINO: O TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTA  
PEDAGÓGICA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA**

**YOUTH AND EDUCATION: THE THEATRE OF THE OPPRESSED AS A  
PEDAGOGICAL TOOL IN SOCIOLOGY CLASSES**

**JUVENTUD Y EDUCACIÓN: EL TEATRO DEL OPRIMIDO COMO  
HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LAS CLASES DE SOCIOLOGÍA**

 <https://doi.org/10.56238/levv17n59-061>

**Data de submissão:** 30/03/2026

**Data de publicação:** 30/04/2026

**Josemário da Silva Sousa**

Mestre em Sociologia

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

**Judemário da Silva Sousa**

Especialista em Direito Educacional

Instituição: Faculdade Única

**Maisa Jussara Rocha Cardoso**

Licenciada em Pedagogia

Instituição: Centro Universitário Unifael

---

## **RESUMO**

O pesquisador ao tentar compreender as engrenagens do espaço escolar, sobretudo, acerca dos processos pertinentes à sala de aula, tem como ponto de partida três questionamentos fundamentais: “O que está acontecendo aqui?”, “O que essas ações representam para os entes envolvidos?” e “Como estas ações desenvolvidas em sala de aula se relacionam com o meio em que a escola está inserida?” (BORTONI-RICARDO, 2008). Percebemos que os objetivos deste artigo se encaixam nas questões levantadas, ao buscar investigar a proposta do Teatro do Oprimido como possível ferramenta pedagógica nas aulas de Sociologia. Assim sendo, foi proposto que estas questões fossem investigadas a partir de uma revisão de literatura, com base em pesquisa bibliográfica qualitativa de dimensão exploratória. O teatro, em termos mais amplos, oferece a oportunidade para uma quebra de paradigma ao possibilitar aos jovens descobertas de si e de suas capacidades por meio da criatividade e liberdade de expressão, compreendendo-se que a vida de um jovem, não precisa ser uma rotina invariável e sem cor (MARQUES, 2012). O Teatro do Oprimido permite que um jovem se abstraia de sua vida cotidiana ao entrar em um personagem. Para Pinto (2009) o texto é corporal a partir do momento em que um ator se expressa através de seu corpo, ou seja, de suas performances, e o público, nesse contexto, é capaz de captar a mensagem claramente de forma completa, autêntica e coletiva, criando assim uma representação dialética.

**Palavras-chave:** Juventude. Teatro do Oprimido. Ensino de Sociologia.

## **ABSTRACT**

The researcher, when trying to understand the gears of the school space, especially about the processes relevant to the classroom, has as a starting point three fundamental questions: “What is happening



here?”, “What do these actions represent for the entities involved? ” and “How do these actions developed in the classroom relate to the environment in which the school is inserted?” (BORTONI-RICARDO, 2008). We realized that the objectives of this article fit the questions raised, when seeking to investigate the proposal of the Theater of the Oppressed as a possible pedagogical tool in Sociology classes. Therefore, it was proposed that these questions be investigated based on a literature review, based on qualitative bibliographic research with an exploratory dimension. Theater, in broader terms, offers the opportunity for a paradigm shift by allowing young people to discover themselves and their abilities through creativity and freedom of expression, understanding that the life of a young person does not have to be a invariable and colorless routine (MARQUES, 2012). Theater of the Oppressed allows a young person to abstract from their everyday life by stepping into a character. For Pinto (2009) the text is corporeal from the moment an actor expresses himself through his body, that is, through his performances, and the audience, in this context, is able to clearly capture the message in a complete, authentic way. and collective, thus creating a dialectical representation.

**Keywords:** Youth. Theater of the Oppressed. Teaching Sociology.

### **RESUMEN**

El investigador, al intentar comprender el funcionamiento del entorno escolar, especialmente en lo que respecta a los procesos en el aula, parte de tres preguntas fundamentales: "¿Qué está sucediendo aquí?", "¿Qué representan estas acciones para los involucrados?" y "¿Cómo se relacionan estas acciones desarrolladas en el aula con el entorno en el que se ubica la escuela?" (BORTONI-RICARDO, 2008). Percibimos que los objetivos de este artículo se alinean con las preguntas planteadas, ya que busca investigar la propuesta del Teatro del Oprimido como una posible herramienta pedagógica en clases de Sociología. Por lo tanto, se propuso que estas preguntas se investigaran a través de una revisión de la literatura, basada en una investigación bibliográfica cualitativa exploratoria. El teatro, en términos más amplios, ofrece la oportunidad de un cambio de paradigma al permitir que los jóvenes se descubran a sí mismos y sus habilidades a través de la creatividad y la libertad de expresión, entendiendo que la vida de un joven no tiene por qué ser una rutina inmutable y sin color (MARQUES, 2012). El Teatro del Oprimido permite que un joven se abstraiga de su vida cotidiana al encarnar un personaje. Según Pinto (2009), el texto se vuelve corpóreo desde el momento en que un actor se expresa a través de su cuerpo, es decir, a través de su interpretación, y el público, en este contexto, puede captar el mensaje de forma clara, completa, auténtica y colectiva, creando así una representación dialéctica.

**Palabras clave:** Juventud. Teatro del Oprimido. Docencia en Sociología.

## 1 INTRODUÇÃO

A noção de Ensino é vista por Dayrell (2016) como polissêmica, sendo formada por tensões e contradições em seus diversos sentidos. A pedagogia, por exemplo, é tida como um campo da ciência voltado para a educação de pessoas em diferentes fases de suas vidas, o que é feito com base saberes, em princípios e metodologias.

Uma das principais atribuições da desta ciência é estabelecer diálogos com a Sociologia, Psicologia, Antropologia e História, objetivando elaborar e sistematizar reflexões pedagógicas que sejam capazes de fazer uma ponte entre os sujeitos do processo educativo e os objetivos destas reflexões pedagógicas (DAYRELL, 2016).

Assim, discussões sobre Pedagogia devem fazer referência a princípios e pressupostos caros a uma determinada prática educacional, tendo em mente que qualquer prática educativa faz referência, de forma consciente ou inconsciente, a um ou mais princípios pedagógicos. Portanto, Dayrell (2016) considera que uma Pedagogia das Juventudes passa por princípios e metodologias que tem a capacidade de informar e dar vida a práticas educativas voltadas para a população jovem.

Grosso (2016) aponta que até a década de 1980, pesquisadores como Murdock e McCron ainda negavam à juventude o aspecto de realidade e social, ao compreenderem esta fase da vida como uma construção imaginária criada com a finalidade de manipulação ideológica. Um pensamento que entende ser um reflexo da mentalidade presente na Inglaterra e nos ideais do escotismo, ao descrever que para Baden Powell, o sentimento nacional deveria prevalecer sobre diferenças de classe social, assim, o papel de instituições como o escotismo, deveriam envolver indivíduos das mais diferentes classes sociais sob um sentimento patriótico compartilhado por todos.

O autor acredita que a juventude é reflexo do curso natural da vida, caracterizando-se como suporte natural e universal da vida em sociedade. Entendendo que gênero e curso natural da vida são elementos invariavelmente geradores da vida social. Assim, considera a juventude como uma das principais fontes da identidade social no mundo moderno, tal como ocorre com a experiência de classe.

Em suma, uma realidade social que vai muito além de uma simples mistificação ideológica, embora uma discussão sobre este fenômeno seja pertinente e válida. E que diz respeito tanto à ordem natural quanto social, representando assim uma criação histórica (GROPPO, 2016) (ao contrário de uma criação mercadológica, desenvolvida em algum departamento de Marketing e que se instalou na sociedade, a exemplo da aparência do Papai Noel e as cores de sua roupa).

Já a Medicina fala mais em Puberdade, referindo-se ao crescimento físico do indivíduo. A puberdade, realmente, é algo mais ou menos universal na espécie humana. O erro é associar diretamente transformação biológica – como a influência dos “hormônios” – e comportamentos coletivos. A juventude é, sobretudo, uma categoria social e não uma característica natural do indivíduo. Na modernidade, a juventude tende a ser uma categoria social derivada da interpretação sociocultural dos significados da puberdade, este sim um fenômeno natural e universal que, no entanto, pode adquirir pouca importância conforme a sociedade em que ocorre (GROPPO, 2016, p.11).

A educação da juventude, bem como sua relação com a escola, tem sido para Dayrell (2007) alvo de intensos debates que envolvem discussões acerca do fracasso da instituição escolar, fazendo com que professores, alunos e familiares apontem distintos fatores e responsáveis para tal situação. O que ocorre é que a culpa acaba recaindo sobre quem tem menor possibilidade de defesa, no caso, o jovem “no seu pretense individualismo de caráter hedonista e irresponsável” (DAYRELL, 2007, p.1106), levando a um desinteresse pela educação escolar.

Por outro lado, para os jovens a escola se apresenta como estando distante de seus interesses, reduzida a um cotidiano que é entediante, com professores que não acrescentam nada de relevante para suas vidas, fazendo com que passem a ver a experiência escolar como uma obrigação a fim de que possam obter apenas uma certificação (DAYRELL, 2007).

Noutro sentido, Boal (1991) relata em sua obra “O Teatro do Oprimido” que no espaço do Teatro de Arena, os coletivos teatrais conviviam com a limitação de encenar a vida pobre de acordo com seu entendimento, assim, se vestiam de operários e camponeses. Entretanto, de autêntico se observava apenas os figurinos, não o corpo que tomava de empréstimo este figurino e a vida de um personagem.

Boal acredita em duas formas de pensamento, o sensível e o simbólico, que em seu entendimento são complementares, forças que podem ser usadas para libertar ou aprisionar as pessoas com finalidades escusas (BOAL, 1991). Neste sentido, compreende-se a necessidade de desvendar o mundo com o auxílio da arte enquanto ser realizador, e não mais apenas como espectador, tendo em mente a busca por uma transformação social (PINTO, 2008).

Ou seja, a proposta do Teatro do Oprimido passa por fazer o indivíduo superar a sua condição de sujeito que é levado pelos processos históricos em direção a um sujeito que se torna agente de sua própria história e que atua em favor da transformação social.

É possível dizer que a prática do teatro comunitário é capaz de contribuir decisivamente para uma maior integração da comunidade onde esta prática foi estabelecida, ao fazer com que alcance um maior entendimento acerca de sua condição e papel na sociedade por meio de uma reflexão crítica neste sentido, sem se privar de aspectos emocionais e estéticos ao abordar temas pertinentes ao cotidiano de lutas de uma comunidade dentro do contexto de jogo dramático que compõe o Teatro do Oprimido (PINTO, 2008).

Este método desenvolvido por Augusto Boal se espalhou pelo mundo, sendo o maior exemplo disso as suas experiências no Peru. Atualmente iniciativas inspiradas no Teatro do Oprimido podem ser observadas em todo o mundo, caracterizando-se como uma estética democrática (BOAL, 1991), que tem como característica estimular os povos oprimidos a produzirem suas obras, o que pode ajudá-los a se afastar de produtos advindos da mídia de massa, que são produzidos pelos opressores.

“Enraizada no solo da Ética e da Solidariedade, a árvore do Teatro do Oprimido é alimentada pelas ciências humanas e sociais e pela filosofia” (MARQUES, 2012, p.39).

Bortoni-Ricardo (2008) pondera que quando um pesquisador, em específico etnólogo, se propõe a investigar fenômenos pertinentes à sala de aula, a linha de investigação tem como ponto de partida três questionamentos fundamentais: “O que está acontecendo aqui?”, “O que essas ações representam para os entes envolvidos?” e “Como estas ações desenvolvidas em sala de aula se relacionam com o meio em que a escola está inserida?” Entendeu-se que os objetivos deste estudo se encaixam nessas perguntas, ao buscar investigar a proposta do Teatro do Oprimido como possibilidade de ferramenta pedagógica em aulas de Sociologia. E foi proposto que estas questões fossem investigadas a partir de uma revisão de literatura, com base em pesquisa bibliográfica qualitativa e exploratória.

Para Bortoni-Ricardo (2008) a proposta da pesquisa interpretativa é descobrir como padrões em matéria de organização social e cultural se relacionam às atividades de pessoas específicas quando estas escolhem de que forma irão conduzir sua ação social. Portanto, considera que faz parte da modalidade qualitativa de pesquisa a construção e aperfeiçoamento de teorias acerca da organização social e cognitiva da vida em sala de aula.

Para André (1995), os primeiros estudos brasileiros no campo da abordagem etnográfica em educação se devem a uma influência de estudos ingleses e americanos. E considera como marco desta linha de investigação no Brasil, a realização do Seminário de Pesquisas da Região Sudeste em 1980, na qual foi organizada uma mesa redonda acerca da pesquisa qualitativa aplicada no contexto escolar. Situação na qual os pesquisadores puderam explorar as possibilidades da pesquisa qualitativa para o estudo da escola.

Nos anos 80, duas temáticas despertaram o interesse da comunidade acadêmica, a interação professor-aluno e a qualidade do processo de aprendizagem. Isto fez com que os professores passassem a investigar sua própria atuação pedagógica a fim de melhorar a sua prática profissional em matéria de exposição de conteúdos e acompanhamento de alunos, o que fez com que passasse a surgir esta linha de investigação por iniciativa destes professores-pesquisadores (BORTONI-RICARDO, 2008).

## **2 JUSTIFICATIVA**

Novas abordagens pedagógicas foram sendo propostas no Brasil como forma de se opor a crise do ensino, a exemplo da Pedagogia da Alternância e a introdução da proposta do Teatro do Oprimido no ambiente escolar. O que se conhece por Pedagogia da Alternância tem origem na França dos anos 30 como reflexo de uma insatisfação com o sistema educacional à época.

Tendo como objetivos principais uma atenção à vida comunitária, ao Meio Ambiente e a uma formação cidadã. Portanto, compreende-se que o teatro, em específico a proposta do Teatro do



Oprimido tem uma contribuição a oferecer ao ensino de Sociologia, uma linha de investigação que poderia ser melhor explorada, e é objetivo deste estudo preencher esta lacuna.

Marques (2012) acredita que o teatro é fundamental para o desenvolvimento psicossocial de estudantes, desde que exista um espaço no qual estes jovens possam se abstrair de sua rotina e se expressar livremente por meio de atividades que não deixem de oferecer alguma contribuição para sua rotina diária, levando em consideração que muitos jovens, estudantes de escolas públicas, são obrigados a trabalhar para complementar a renda.

Assim, acredita que o teatro oferece a oportunidade para uma quebra de paradigma ao abrir a mente dos jovens para a possibilidade da descoberta de si e suas capacidades por meio da criatividade e liberdade de expressão, compreendendo-se que a vida de um jovem, principalmente no campo, não precisa ser uma rotina invariável e sem cor (MARQUES, 2012). Ao entender o teatro permite que um indivíduo possa se enxergar e se identificar no outro, o que contribui para favorecer o respeito ao outro e reforçar laços.

O Teatro do Oprimido permite que um jovem se abstraia de sua vida cotidiana ao entrar em um personagem. Para Pinto (2009) o texto é corporal a partir do momento em que um ator se expressa a partir de seu corpo, de sua dança, e o público é capaz de captar a mensagem claramente de forma completa, autêntica e coletiva, criando assim uma representação dialética.

Além disso, o teatro também contribui ativamente para o desenvolvimento da personalidade, da comunicação social e para o trabalho em equipe, elementos que segundo Marques (2012) são muito importantes para a realidade no campo, local em que os laços comunitários são fortes e o trabalho em equipe é muito requisitado. Se revelando uma proposta que se opõe frontalmente a práticas escolares massificantes, que não levam em consideração especificidades socioculturais.

### **3 ENSINO DE SOCIOLOGIA: OPORTUNIDADES E DESAFIOS**

Para Trindade e Cosme (2015) a discussão sobre o que os dispositivos potencializadores da aprendizagem podem revelar em matéria de dicotomias que bloqueiam a reflexão sobre os sentidos e finalidades da educação escolar é mais importante do que a reflexão que se estende apenas sobre os contornos destes dispositivos. Ou seja, este é um caso no qual aquilo que não é revelado acerca de um fenômeno acaba tendo mais importância do que fatores facilmente observáveis em um determinado contexto.

A oposição entre alunos e professores, entre o ato de ensinar e aprender, entre o saber do cotidiano e o patrimônio cultural, e a oposição entre o que exige a academia e a inclusão escolar são alguns exemplos de discussões que evidenciam a escola e sua importância educacional. Sendo que entre os grupos mais conservadores, todos os problemas que afetam a comunidade escolar são reflexos

da sub-valorização dos professores e do ato de ensinar, levando a um declínio da qualidade (TRINDADE; COSME, 2015).

E entre aqueles que compartilham de um perfil mais voluntarista e que não compram de imediato as narrativas defendidas pelos conservadores são caracterizados pela sua visão vitalista do ato de aprender e da importância da experiência individual neste sentido. Portanto, Trindade e Cosme (2015) entendem que uma investigação acerca do papel da escola enquanto espaço educativo democrático deve passar pelos seguintes questionamentos:

- i. Desafios que os conteúdos curriculares oferecem aos alunos, em sua importância e valor formativo;
- ii. Participação das crianças na gestão de atividades e tarefas escolares, visando assegurar o próprio funcionamento destas atividades, o que se revela uma oportunidade de promover o desenvolvimento da autonomia nestes jovens;
- iii. Como se organizam as iniciativas em matéria de apoio pedagógico envolvendo professores e alunos a partir do trabalho em equipe;
- iv. Investigações acerca do desenvolvimento e concepção de meios de intervenção educativa que favoreça as práticas voltadas para a pesquisa, estudo e resolução de problemas, o que pode ser feito individualmente, em pares ou grupos, iniciativas que devem ter como característica fundamental a versatilidade e operacionalidade;
- v. Investigações acerca de como é concebido o processo de avaliação dos alunos, de uma forma que seja útil, humana e educativa.

Rocha e Gilmar (2009) acreditam que existe uma relação íntima e interativa entre a educação e a cultura. Entretanto, em muitas situações as pessoas fazem uma separação entre educação e pedagogia como se fossem elementos autônomos, o que consideram como um erro que leva a uma dificuldade em se compreender o que a educação significa de fato, principalmente no que diz respeito a sua interação com tudo o que existe dentro da teia de símbolos e saberes que compõem a cultura de uma ou mais sociedades, representando assim uma pluralidade interconectada.

Nos últimos anos estamos recuperando esse “esquecimento”, e toda a discussão mundial ao redor das “diferenças culturais”, da “educação inclusiva”, do “multiculturalismo”, do “direito à diferença” representam apenas uma parcela de um tardio, mas sempre oportuno reencontro entre a educação e a cultura. Logo, entre a antropologia e a pedagogia, compreendida aqui como a ciência da educação (ROCHA; TOSTA, 2009, p.11-12).

Neste sentido, consideram que o campo da antropologia vem indagando até que ponto tem sua parcela de responsabilidade em relação a este estado de coisas, ao entenderem que por muito tempo a antropologia ignorou as formas nativas ou populares de educação de suas crianças e jovens, dentro de

uma proposta civilizatória cujo desdobramento final seria o surgimento de uma pessoa híbrida e marginalizada, que não poderia ser índio e nem tampouco homem branco (ROCHA; GILMAR, 2009).

Para Rocha e Gilmar (2009) isto se deve em parte ao fato de o campo da antropologia se mostrar insensível ao domínio das crianças e adolescentes, com a exceção de fenômenos que dizem respeito a ritos de passagem em povos que eram vistos como primitivos e selvagens.

A obrigatoriedade do ensino de Sociologia para todas as séries do Ensino Médio é uma conquista recente, ao ser garantida por meio da aprovação da Lei 11.684/2008. O que segundo Oliveira e Ferreira (2016) gerou a expectativa de que a disciplina se consolidaria no sistema educacional brasileiro, uma expectativa que em parte se deve ao aspecto intermitente da disciplina em grades curriculares, o que entendem como sendo condizente ao que ocorre de forma geral com a área de Ciências Sociais.

Além disso, também ponderam que a própria ciência sociológica não possui mais do que cem anos de história, o que contribui para explicar sua baixa institucionalização, comparativamente a outras áreas do conhecimento, a exemplo da Matemática. E soma-se a isso o fato de no Brasil a prática da Sociologia apresentar como fator propulsor busca por uma identidade nacional e o destino do Brasil enquanto nação, iniciativa que fora levada a cabo por uma elite branca e letrada (OLIVEIRA; FERREIRA, 2016).

Entre as década de 30 e 40, os estudos no campo da Sociologia entraram em uma nova fase, com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, acompanhada por movimentos similares no Rio de Janeiro, isto fez com que a disciplina crescesse em notoriedade e encontrasse espaço nas reformas educacionais que aconteceram na época, a exemplo da Reforma Rocha Vaz (1925-1942) e a Reforma Francisco Campos (1931), fazendo com que a disciplina passasse a ser cobrada em exames vestibulares e entrasse no ensino secundário (OLIVEIRA; FERREIRA, 2016).

Para Esquivel et al (2019), a Lei Rocha Vaz é o momento em que a comunidade acadêmica e escolar no Brasil começa a compreender a importância da disciplina de Sociologia no âmbito científico, embora a sua trajetória desde então tenha sido marcada por idas e vindas, e o fato de que nem sempre esta disciplina se manteve obrigatória, ao ser substituída pela matéria de Organização Social e Política Brasileira (OSP) e a matéria de Educação Moral e Cívica.

Movimentos que tem muito a ver com o regime político vigente no país à época destas alterações, fazendo com que a disciplina de Sociologia fosse observada como um foco de subversão ou de emancipação (ESQUIVEL et al, 2019), como é o caso para o período do Regime Militar.

Oliveira e Ferreira (2016) chamam a atenção para o fato de que Jânio Quadros excluiu dos currículos a disciplina de Sociologia em 1961, permanecendo apenas nos cursos Normais na forma de Sociologia Educacional. Neste mesmo ano foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases, por meio da qual

a disciplina passa a ser optativa em colegiais, em formato genérico como Sociologia Geral, ou específico, enquanto “Sociologia de”.

Entre 1968 até a redemocratização do país, a produção sociológica foi promovida por intelectuais exilados e institutos de pesquisas atuantes dentro das universidades, envolvendo temas que direta ou indiretamente estavam relacionados com correntes democráticas e o regime militar. Notadamente, a disciplina de Sociologia era vista pelos militares como um produto de mentes de esquerda, fazendo com que fosse mal vista. Um cenário que só começou a se alterar a partir de 1982, momento em que foi revogada a Lei 7.044/71, que estabelecia a profissionalização compulsória no ensino secundário, abrindo caminho para disciplinas mais científicas (OLIVEIRA; FERREIRA, 2016).

Para Esquivel et al (2019), atualmente o ensino de Sociologia é precário por diversos fatores, a exemplo do tempo de aula muito curto, disposição da disciplina em oportunidades desfavoráveis na grade curricular, a desvalorização do professor, e pela existência de uma noção ainda frágil do que deve caracterizar a Sociologia.

Portanto, acredita que o maior desafio atualmente é promover uma retomada de uma reflexão envolvendo a operacionalização de uma série de conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica em Ciências Sociais, levando em consideração que os alunos não possuem vivência nesta área, e tampouco expectativas acerca do que esperar em relação à matéria (ESQUIVEL et al, 2019). Assim, acredita que deva passar por adequações.

#### **4 O TEMA DA JUVENTUDE NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA**

“Normalidade” é um nome ideologicamente forjado para designar a maioria. Que mais significa ser “normal” além de pertencer à maioria estatística? E que mais significa “anormalidade” senão pertencer a uma minoria estatística? Falo de maiorias e minorias porque a ideia de normalidade presume que algumas unidades de um agregado não se ajustam à “norma”; se 100% das unidades portassem as mesmas características, dificilmente surgiria a ideia de “norma”. Portanto, as ideias de “norma” e “normalidade” presumem uma dessemelhança: a divisão do agregado numa maioria e numa minoria, em “a maior parte” e “alguns”. A “forja ideológica” que mencionei refere-se a sobrepor o “deve ser” ao “é”; não apenas certo tipo de unidades compõe a maioria, mas elas são “como deveriam ser”, “corretas e adequadas”; inversamente, os que carecem dos atributos em questão são “o que não deveriam ser”, “errados e inadequados”. A passagem de “maioria estatística” (uma declaração de fato) para “normalidade” (uma decisão avaliativa) e de “minorias estatísticas” para “anormalidade” atribui uma diferença de qualidade à diferença numérica: estar na minoria implica inferioridade. Quando uma diferença de qualidade se sobrepõe à diferença numérica e é aplicada às relações interhumanas, as diferenças de força numérica são recicladas no fenômeno (tanto presumido quanto praticado) da desigualdade social. A questão da “normalidade versus anormalidade” é a forma como o tema da “maioria versus minoria” é absorvido, domesticado e depois confrontado na construção e preservação da ordem social (BAUMAN, 2013, p.57).

Importante iniciar esta discussão acerca do tema da juventude para a disciplina de sociologia com estas divisões entre normalidade e anormalidade, e principalmente norma. Pois o conceito de norma prevê algo de concreto e fixado no tempo, representando seriedade, estabilidade e ordem.

Enquanto que a juventude deseja lidar com tudo o que é o oposto disso, aventura, alegria, irreverência, perturbação, desassossego.

Então aqueles que buscam estabelecer as diferenciações baseadas no jogo entre “nós e eles”, apontando para a existência de alguém na figura do “Outro” e de um elemento estranho, buscam resgatar estas ovelhas desgarradas a fim de enquadrá-las na norma. E boa parte das discussões sobre os jovens partem desta oposição entre as forças centrípetas da ordem e da conformação, e as forças centrífugas da expansão e da liberdade.

Bauman (2013) defende que quando uma diferença de qualidade é sobreposta a uma diferença numérica no âmbito das relações interpessoais, este é o tipo de fórmula que pode trazer como resultado a desigualdade social e a sua perpetuação no espaço e no tempo. Ou seja, este falso dualismo que é criado entre normalidade e anormalidade é sustentado entre outras coisas sob a estratégia da maioria versus minoria, com a finalidade de manutenção de uma pretensa ordem social.

Uma discussão que pode ser aplicada ao gênero, pois quem em sua juventude foi confinada nos calabouços da norma, acaba evoluindo como ser humano em um mundo em que só existe espaço para esta dualidade entre luz e sombra, normal e anormal, nós e os “outros”. Portanto, entende que qualquer coisa que fuja desta norma, é algo desviante e que deve ser contido.

Cuche (1999) expõe que os sociólogos fundadores da conhecida Escola de Chicago tinham como característica serem muito sensíveis a dimensão cultural das relações sociais, o que pode ser explicado por suas pesquisas lidavam com as relações interétnicas. E manifestavam um interesse na influência da cultura de origem de imigrantes na adaptação destes indivíduos na sociedade que os acolhia, sendo um exemplo destes estudos a obra “O Camponês Polonês na Europa e na América”, (1918-1920).

E descreve estudos voltados para a questão da confrontação manifestada entre o indivíduo estrangeiro com sistemas culturais que por vezes são rivais, sendo eles a sua comunidade de origem e a sociedade que o acolhe. Para Cuche (1999), é desta confrontação que surge o homem marginal. O que é possível perceber com base nestes relatos é um padrão que pode ser observado em diversas situações na sociedade, entre as forças minoritárias que tentam se passar por maioritárias e impor sua “norma”. E pessoas que só tentam experimentar sua liberdade (e os riscos envolvidos nela) da melhor forma que podem, o que ocorre entre muitos jovens.

E em muitas situações, é esta dinâmica que faz com que o jovem se desinteresse pela escola. Ao vê-la como espaço que tenta enquadrar os jovens (maioria) a uma norma que é imposta por uma minoria que se faz passar por maioria (A sociedade, o homem de bem). E aqui cabe considerar que a própria idéia de normalidade e do que é aceitável pode mudar com o tempo. Até meados do século passado, lésbicas e esquizofrênicos eram encerrados em manicômios e alvos de eletrochoques.

Cuche (1999) descreve que os pesquisadores que deram prosseguimento ao legado de Lynd tinham como linha de investigação a diversidade cultural americana, ao invés de se debruçar sobre uma suposta unidade cultural nos Estados Unidos. E teria sido a partir destes estudos que surgiu o conceito de subcultura (o que não deve ser interpretado como uma cultura que é inferior, mas sim como um fenômeno que se aproxima de um subgênero musical derivado de um gênero mais abrangente).

Como a sociedade americana é socialmente muito diversificada, cada grupo social faz parte de uma subcultura particular, retoma-se aqui uma idéia já esboçada por Linton através da noção de "personalidade estatutária". Os sociólogos distinguem então subculturas segundo as classes sociais, mas também segundo grupos étnicos. Certos autores falam até de subcultura dos delinquentes, dos homossexuais, dos pobres, dos jovens, etc. Nas sociedades complexas, os diferentes grupos podem ter modos de pensar e de agir característicos, partilhando a cultura global da sociedade que, de qualquer maneira, por causa de sua heterogeneidade, impõe aos indivíduos modelos mais flexíveis e menos limitadores que os modelos das sociedades primitivas (CUCHE, 1999, p.102).

Grosso (2016) se propõe a estabelecer uma dialética da juventude, com a finalidade de compreender trajetórias da juventude na modernidade e na contemporaneidade. Em sua defesa, considera este conceito como a presença de elementos contraditórios dentro dos mais diversos grupos juvenis, elementos que visam a superação de tudo aquilo que é descrito como institucional e oficial, o que entende que se deve a própria dinâmica interna das coletividades juvenis e suas relações com a sociedade em geral.

Assim, descreve como primeira modalidade de grupo juvenil aquela que é organizada por instituições do mundo adulto e suas “normas”, e dá como exemplo escolas, orfanatos, internatos, casas de correção, grupos de escotismo e grupos juvenis de igreja. E posteriormente, o mercado de consumo juvenil (GROSSO, 2016).

Grosso (2016) acredita que estes grupos jovens e suas instâncias de socialização têm a capacidade de criar a realidade social na qual indivíduos de idades semelhantes compartilham interesses, comportamentos, e pensamentos em comum, mesmo que espacialmente se encontrem distantes. E é partindo deste ponto que observa na história das juventudes modernas um percurso dialético marcado pela institucionalização das juventudes e a possibilidade de sua autonomia. Fenômenos que podem ser observados a partir de diversos exemplos da história recente, a exemplo da adaptação do modelo do Movimento Juvenil Alemão por agremiações de direita e de esquerda.

Portanto, é possível dizer que o jovem pode ser colocado nesta condição do Outro, o elemento estranho, que não se encaixa ou teima em não encaixar nas normas então vigentes de uma sociedade. Em seu estudo, Pais (1990) discute a juventude como problema social, o que pode ocorrer como reflexo de dificuldades para entrar no mercado, dependência química, delinquência, problemas escolares ou então com os pais.

Assim, propõe como questionamento se indagar se os jovens reconhecem estes problemas como “seus” problemas (PAIS, 1990). A educação da juventude, bem como sua relação com a escola, tem sido para Dayrell (2007) alvo de intensos debates que envolvem a crença em uma visão apocalíptica acerca do fracasso da instituição escolar, fazendo com que professores, alunos e familiares troquem acusações.

O que ocorre é que a culpa acaba recaindo sobre quem tem menor possibilidade de defesa, no caso, o jovem “no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável” (DAYRELL, 2007, p.1106), levando a um desinteresse pela educação escolar.

Portanto, é possível supor que a afirmação de Pais (1990) acerca do jovem enquanto problema social se encaixa na argumentação de Dayrell (2007), pois o jovem é visto por muitos como a origem dos problemas na escola. Enquanto que o jovem também tem a quem acusar, uma discussão que também poderia ser estendida às jovens que acabam desenvolvendo transtornos alimentares ao buscarem um padrão inalcançável de beleza que é em muitas situações é criado por outras mulheres que também sofrem com outras “normas” estabelecidas em uma sociedade.

Esta interrogação é um exemplo muito simples de problematização sociológica da juventude; de como transformar o problema social da «juventude» em problema sociológico. Toda a interrogação é um produto da incerteza ou uma pressuposta tentativa de desmistificação de uma certeza dada como inquestionável. A juventude é um mito ou quase mito que os próprios media ajudam a difundir e as notícias que estes veiculam a propósito da cultura juvenil ou de aspectos fragmentados dessa cultura (manifestações, modas, delinquência, etc.) encontram-se afectadas pela forma como tal cultura é socialmente definida (PAIS, 1990, p.144).

Alves (2016) acredita que as diferentes formas de socialização e inserção manifestadas pelos jovens com base em seu universo sociocultural e posição de classe são elementos determinantes para se conhecer de que juventude se está falando. Neste sentido, entende que recorrer à História é necessário a fim de se reconhecer as características das mais diferentes construções do conceito de infância e juventude e contrastá-las com as concepções atuais.

Dayrell (2016) considera que uma Pedagogia das Juventudes passa por princípios e metodologias que tem a capacidade de informar e dar vida a práticas educativas voltadas para a população jovem. Groppo (2016) aponta que até a década de 80, pesquisadores como Murdock e McCron ainda negavam à juventude o cariz de realidade social, ao compreenderem esta fase da vida como uma construção imaginária criada com a finalidade de manipulação ideológica.

Um pensamento que entende ser um reflexo da mentalidade presente na Inglaterra vitoriana e nos ideais do escotismo, ao descrever que para Baden Powell, o sentimento nacional deveria prevalecer sobre diferenças de classe social, assim, o papel de instituições como o escotismo, deveriam envolver indivíduos das mais diferentes classes sociais sob um sentimento patriótico compartilhado por todos (GROPPO, 2016).

Com base no pensamento de Ortega y Gasset, Groppo (2016) acredita que a juventude é reflexo do curso natural da vida, caracterizando-se como suporte natural e universal da vida em sociedade. Entendendo que gênero e curso natural da vida são elementos invariavelmente geradores da vida social. Assim, considera a juventude como uma das principais fontes da identidade social no mundo moderno, tal como ocorre com a experiência de classe.

Em suma, uma realidade social que vai muito além de uma simples mistificação ideológica, embora uma discussão sobre este fenômeno seja pertinente e válida. E que diz respeito tanto à ordem natural quanto social, representando assim uma criação histórica (GROPPO, 2016) (ao contrário de uma criação mercadológica, desenvolvida em algum departamento de Marketing e que se instalou na sociedade, a exemplo da aparência do Papai Noel e as cores de sua roupa).

## **5 A ORIGEM DO TEATRO DO OPRIMIDO**

O conceito por trás da proposta do Teatro do Oprimido surgiu ao final da década de 60 por obra de Augusto Boal (1931-2009) sob influência do cenário sociocultural do Brasil de então, marcado por mobilizações de movimentos sociais e da contra-cultura e a repressão política decorrente do regime militar. Boal teve participação ativa em discussões e experimentações envolvendo o Teatro de Arena em São Paulo, conhecido pela sua postura crítica e de resistência ao autoritarismo e repressão instalados (MARQUES, 2012).

O Teatro do Oprimido se distingue por buscar se opor ao estado de coisas fora do espaço teatral a fim de atingir parcelas maiores da população em defesa de uma sociedade mais justa e igualitária (MARQUES, 2012) e um local aonde o teatro do oprimido pode encontrar aceitação é no espaço escolar.

Boal (1991) relata em sua obra “O Teatro do Oprimido” que no espaço do Teatro de Arena, os coletivos teatrais conviviam com a limitação de encenar a vida pobre de acordo com seu entendimento, assim, se vestiam de operários e camponeses. Entretanto, de autêntico se observava apenas os figurinos, não o corpo que tomava de empréstimo este figurino e a vida de um personagem.

E isso fez com que muitos grupos de teatro fossem encontrar novos públicos fora do espaço teatral (MARQUES, 2012). Para Pinto (2008), a arte pertence ao campo da intuição e sensibilidade, ou seja, ao campo da linguagem que não é literal. E o indivíduo, ao interpretar o que está sendo passado por meio desta linguagem, passa por um processo transformativo que leva a uma compreensão mais aprofundada do mundo ao seu redor.

A prática teatral aplicada ao contexto escolar deve operar dentro do paradigma “Personagem-Sujeito / Personagem-Objeto” proposto por Boal (1991), cuja característica principal é justamente esta proposta de fazer o sujeito passar de elemento passivo em relação aos processos históricos a elemento ativo em relação a eles. Em seu entendimento, a fim de que um personagem seja realmente livre isso

implica em sua ação não estar limitada a nada, a não ser a vontade de outro personagem igualmente livre.

Portanto, é possível dizer que o Teatro do Oprimido se propõe a desfazer a separação entre palco e platéia, algo que Augusto Boal considerava segregador (BOAL, 1991), o que passava por retirar do palco sua aura de sacralidade. Acerca do papel social do Teatro, Pinto (2008) defende que não devem existir diferenças significativas entre o teatro popular e o comunitário, entretanto, o primeiro caracteriza toda atividade teatral que esteja ligada o povo e que seja feita para o povo, portanto, deve se basear na realidade cotidiana das massas em geral com a finalidade de promover reflexões e o diálogo.

Já o teatro comunitário pode ser interpretado como uma experiência mais localizada e focada nas características e particularidades de uma comunidade, envolvendo a dramatização de problemas locais e a ritualização de suas rotinas, a fim de promover a troca de informações e a discussão no seio da comunidade, o que pode ser feito com a participação ativa dos expectadores (PINTO, 2008).

Assim, aponta como principal diferença entre as duas propostas o fato de o teatro popular ter como fonte de inspiração a realidade cotidiana das massas, enquanto que o teatro comunitário pode ser visto como um teatro de nicho, ao ter como fonte de inspiração um grupo específico que se identifica como parte integrante de uma mesma coletividade. Esta proposta pode ser desenvolvida segundo Pinto (2008) de três formas diferentes:

- i. Teatro Comunitário atrelado à Pedagogia da Alternância;
- ii. Uma educação popular que leve em consideração as características, as culturas e as vivências de uma comunidade;
- iii. Performances inspiradas pelas tradições e místicas da comunidade em questão.

Estas afirmações se relacionam com a visão da prática teatral por Boal, ao compreender o teatro como ambiente onírico e voltado para a abstração da realidade, o que se faz assumindo uma máscara, trazendo como resultado uma situação em que todos os entes presentes se descolam da realidade.

Assim, defende que o Teatro do Oprimido vai muito além de ser apenas entretenimento, ao propor a transformação da realidade, o que passa por incentivar o pensamento crítico, em específico sobre situações envolvendo opressão e injustiça social. E dentro de um contexto escolar, estas questões podem ser expostas de uma forma lúdica pelo fortalecimento da percepção de pertencimento entre alunos, no caso de escolas rurais, a partir de uma proposta que envolva diálogo, expressividade e visibilidade artístico-crítica em face dos temas caros ao campesinato (MARQUES, 2012).

Tendo como objetivo final a transformação dos alunos, de jovens que observam passivamente os movimentos históricos e passam a ser atores históricos que se prestam a transformar a sua comunidade e em um nível mais amplo, a sociedade em geral (MARQUES, 2012).

Em “O Teatro do Oprimido”, Boal (1991) descreve uma experiência peruana de 1973 envolvendo a introdução de práticas teatrais na escola, dentro da disciplina de Artes. E inicia sua exposição afirmando em que nesta época o Peru possuía 4 milhões de analfabetos e a característica de contar com uma centena de dialetos e línguas faladas pela população.

Diante deste cenário, Boal faz uso do Teatro Imagem a fim de estabelecer uma comunicação corporal visando analisar as relações de poder e opressão na sociedade, tal como analisou Karl Marx. Uma iniciativa fundamentada em quatro pilares: Conhecimento do Corpo, Tornar o Corpo Expressivo, O Teatro como Linguagem e o Teatro como Discurso. Boal (1991) acreditava que sem a participação do corpo humano seria impossível a realização da prática teatral.

Neste mesmo ano, na localidade de Chaclacayo, Boal também propôs a idéia do Teatro-Forum. As experiências envolviam a encenação de problemas reais apontados pelo público, que então sugeria possíveis soluções para estes problemas, que então também eram encenadas pelos atores (BOAL, 1991).

Tais iniciativas se explicam em parte pelo entendimento dos integrantes da Operação Alfabetização Integral (ALFIN), de que os analfabetos não são pessoas privadas do ato de se comunicar, o que ocorre é que não sabem estabelecer uma comunicação a partir da língua padrão, seja ela o Português ou o Espanhol. Assim, compreendeu-se a importância de alfabetizar na língua padrão sem, no entanto, desmerecer os dialetos maternos de cada indivíduo, o que foi feito com o auxílio do cinema, fotografia e teatro (BOAL, 1991).

Para Marques (2012), som, palavra e imagem tem a capacidade de se articular de diversas formas, favorecendo a ampliação de conexões cognitivas e possibilidades de conhecimento, além de estimular a criatividade e a reflexão sobre o mundo que cerca os indivíduos. Portanto, esta proposta desenvolvida por Boal tem como característica uma educação estética, ao estar mais relacionada com práticas intuitivas, simbólicas e não verbais.

Assim, é possível dizer que Boal vê a arte como uma oportunidade de conhecimento (MARQUES, 2012), o que faz com que o artista esteja cumprindo o papel de professor, interpretando e ressignificando facetas da realidade, as tornando mais compreensíveis para o público, sejam eles alunos ou trabalhadores.

Acerca de sua experiência no Peru, Boal conclui que a educação popular é capaz de ajudar e estimular o espectador a propor questionamentos, dialogar e participar. O que é feito dentro de um objetivo político-ideológico de fazer o indivíduo superar sua condição passiva de espectador em prol

de uma condição de sujeito-ator, o que implica em uma auto-consciência corporal, que serve de meio de expressão (BOAL, 1991).

Marques (2012) acredita ser fácil ver no público um interesse em uma participação mais ativa no teatro, ao entender que o público de forma geral se sente desmotivado e incomodado se não existe uma interação entre eles e os atores, ou então se não tem suas dúvidas explicadas acerca de uma determinada passagem da peça teatral.

Portanto, é possível dizer que a prática do teatro comunitário é capaz de contribuir decisivamente para uma maior integração da comunidade onde esta prática foi estabelecida, ao fazer com que alcance um maior entendimento acerca de sua condição e papel na sociedade por meio de uma reflexão crítica neste sentido, sem se privar de aspectos emocionais e estéticos ao abordar temas pertinentes ao cotidiano de lutas de uma comunidade dentro do contexto de jogo dramático que compõe o Teatro do Oprimido (PINTO, 2008).

Este método desenvolvido por Augusto Boal se espalhou pelo mundo, sendo o maior exemplo disso as suas experiências no Peru. Atualmente iniciativas inspiradas no Teatro do Oprimido podem ser observadas em todo o mundo, caracterizando-se como uma estética democrática (BOAL, 1991), que tem como característica estimular os povos oprimidos a produzirem suas obras, o que pode ajudá-los a se afastar de produtos pseudoculturais da mídia de massa, que são produzidos pelos opressores.

## **6 O TEATRO DO OPRIMIDO COMO MÉTODO NA SOCIOLOGIA**

Uma linha de atuação a partir da qual o teatro do oprimido pode ser aplicado no contexto escolar e mais especificamente na disciplina de Sociologia é a proposta da Pedagogia da Alternância, cujas bases conceituais teriam surgido ainda na década de 30 na França, por iniciativa de um pequeno grupo de agricultores que se mostravam insatisfeitos em relação a educação que era oferecida pelo Estado Francês, ao não levar em consideração as características e particularidades do meio rural (NOSELLA, 2012).

Como exemplo destas demandas pode ser mencionado a questão do calendário escolar e a localização geográfica da região rural (NOSELLA, 2012). Notadamente, as escolas formadas por jovens do campo convivem com o fenômeno da evasão escolar de forma bastante acentuada nas épocas de safra, pois estes jovens são obrigados a contribuir com a colheita (MARTINS, 2018). Isto se revela como um exemplo de estilo de vida que não se enquadra na norma vigente na sociedade, e o mesmo pode ser dito acerca dos povos indígenas, que muitas vezes precisam usar materiais didáticos que não estão adaptados a sua realidade.

O que pode contribuir para a desigualdade social e tornar a escola desinteressante, ao terem que conviver com materiais didáticos que falam de uma realidade distante da sua. Uma questão que se

revela ainda mais importante no que diz respeito a disciplina de Sociologia, que tem estes fenômenos como o seu *métier*.

Os agricultores franceses descritos por Nosella (2012) defendiam que uma escola rural deveria ter como característica fundamental ir além de sua finalidade de ensino básico, pois deveria levar em consideração as particularidades psicossociais dos jovens do meio rural e prezar pela profissionalização destes jovens em matéria de atividades agrícolas, permitindo assim que pudessem contribuir para o desenvolvimento da região.

Em suma, desejavam uma escola do meio rural e voltada para o meio rural, que superasse o paradigma de um ensino fundamentado na realidade urbana, e que não fosse nascida de um estudo teórico e tampouco de uma tese pedagógica. Portanto, Nosella (2012) descreve que a história das Escolas-Família é a história de uma convicção que permanece bem viva.

Martins (2008) considera que a escola do campo por si só é um laboratório, mais no sentido da práxis do que no sentido da ciência experimental. Ao entender que as características e particularidades deste meio pedem por uma organização diferente do tempo escolar, criando a oportunidade ideal para que a realidade campesina se revele como laboratório e ambiente de ensino.

Neste sentido, Araújo (2015) descreve a proposta da pedagogia da alternância como uma ponte de ligação entre escola e vida, ao ter como característica uma relação de proximidade com movimentos sociais dos trabalhadores campestinos, e ao contar com um viés que é muito mais vocacional do que profissionalizante, pelo fato de a sua didática se fundamentar na vivência dos jovens do meio rural.

E defende a sua argumentação, afirmando que o homem do campo vive em função dos períodos de safra e entressafra, períodos de chuva e de seca, o que faz com que possua prioridades bem distintas do homem que vive nos grandes centros urbanos, dentro de uma hierarquia de preferências inteiramente outra. Uma percepção que segundo Araújo (2015), o Estado vem se mostrando incapaz de aceitar.

Neste sentido, Nosella (2012) relata uma situação em que os professores de escolas rurais diziam que pelo fato de um agricultor se mostrar inteligente ele deveria ser encaminhados nos estudos em uma grande cidade, a fim de que possa conquistar uma boa posição social, em um nível que seus pais não seriam capazes de fazer.

O que revela a situação em que uma pessoa que em algum momento de sua vida foi enquadrada nesta visão binária e maniqueísta da normalidade-anormalidade, do que é aceitável e do que é estranho. Entretanto, esta pessoa é incapaz de se colocar no lugar do outro e entender que as pessoas do campo possuem uma visão de mundo e prioridades inteiramente outras. E a antropologia e a sociologia têm muito a dizer sobre isso.

No que diz respeito ao cenário brasileiro, Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) descrevem como primeira iniciativa inspirada na proposta da Pedagogia da Alternância, o Movimento de Educação

Promocional do Espírito Santo (MEPES), proposta que tinha como objetivo atender as demandas do homem do campo em matéria de formação social, cultural e econômica.

Um modelo que foi sendo introduzido em outros estados do país e que se encontra bem consolidado, cujas escolas que adotaram este modelo são descritas como Escola Família Agrícola (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR), o que motivou a criação de uma terminologia específica para estas iniciativas. Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

Pinto (2009) descreve o exemplo do projeto Artevida que foi desenvolvido na Escola Família Agrícola de Nestor Gomes-ES, entre 1993 e 2003. Esta escola havia adotado o modelo da pedagogia da alternância, fazendo com que os jovens passassem uma semana na escola e a subsequente no lar.

O Artevida foi um grupo de teatro que não visava especificamente uma formação na área do teatro, mas promover a reflexão e o lazer. E também contornar as crescentes taxas de absenteísmo em decorrência de alterações pedagógicas e curriculares que ocorreram em 1989 (PINTO, 2009).

Para este fim, tomava como fonte de inspiração músicas regionais que estivessem de alguma forma ligadas a pauta da defesa da terra e do homem do campo. Uma iniciativa que foi tomando forma e crescendo em seriedade, passando a se inspirar no Teatro do Oprimido de Augusto Boal, chegando a apresentar o texto “Feira dos Oprimidos”. E com a boa aceitação da iniciativa, o Grupo Artevida passou a integrar as atividades educativas da escola, dentro da proposta da pedagogia da alternância (PINTO, 2009).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de uma Pedagogia das Juventudes implica na propositura de princípios e metodologias voltadas para o aprendizado da população jovem de uma forma inovadora e dinâmica. Quebrando assim com paradigmas que enxergam a juventude apenas como uma construção político-ideológica que favorece a manipulação ideológica ou mercadológica.

Pois é importante que a juventude seja vista como uma etapa importante do curso natural da vida de uma pessoa, levando em consideração que gênero e este curso natural são importantes elementos geradores da vida social. Portanto a juventude deve ser vista como fonte de identidade social no mundo, antes de se propor uma pedagogia para este público.

Observou-se que este desenvolvimento de uma pedagogia para as juventudes se revela um terreno fértil para debates entre os atores envolvidos na comunidade escolar, como pais, professores, alunos e gestores. Sendo que um tema comum é a visão apocalíptica de um fracasso da instituição escolar, o que faz com que culpados sejam apontados sem que ninguém se disponha a uma auto-análise acerca do que efetivamente faz ou deixa de fazer a fim de tornar a escola um espaço melhor.

E em larga medida isso faz com que a culpa recaia sobre quem tem menos oportunidade de defesa, no caso, os jovens e os professores. Pois os jovens são vistos como pessoas individualistas, de comportamento hedonista e irresponsável, enquanto que em muitas situações os professores são vistos por alguns pais como pessoas cuja didática foi contaminada pelo pensamento político/ideológico, o que motivou a criação de movimentos como o *Escola sem Partido*.

E neste ínterim, um dos subprodutos mais evidentes é o desinteresse por parte dos jovens na educação escolar, levando ao absenteísmo e o desrespeito pela escola e pelos professores. Um local que é visto como estando distante de seus interesses imediatos, espaço que é visto como entediante, cujos conteúdos não oferecem nada de relevante para o seu dia a dia, o que resulta em uma situação na qual a escola é vista como uma incômoda obrigação.

E é diante deste cenário que o Teatro do Oprimido surge como possibilidade para contornar este estado de coisas. Boal acredita que o homem deve ser capaz de superar seu papel de espectador ao desvendar o mundo, com a finalidade última de contribuir para transformações sociais.

Assim, acredita na existência de duas formas de pensamento, o sensível e o simbólico, formas que em seu entendimento são complementares e que podem ser usadas tanto para a libertação das pessoas quanto para o seu aprisionamento por agendas de motivações obscuras.

Portanto, a proposta do Teatro do Oprimido tem como objetivo retirar os jovens de sua mesmerização pelos agentes do complexo midiático-industrial, ao fazer com que superem sua condição de sujeito que é arrastado pelos processos históricos, “revoluções coloridas”, “falsas bandeiras”, “guerras por procuração” e outras iniciativas voltadas para a desestabilização de regimes e controle de monopólios, fazendo com que estes jovens se tornem sujeitos agentes de sua própria história, indivíduos atuantes em favor da transformação social e da promoção do espírito democrático e da civilidade.

Para Boal, para que um indivíduo possa ser visto como inteiramente livre, isso implica em sua ação não estar limitada a nada a não ser a vontade de outro indivíduo inteiramente livre. E esta percepção faz parte de sua visão da prática teatral, ao compreender o espaço teatral como ambiente onírico e voltado para a abstração da realidade, o que se faz assumindo uma máscara, trazendo como resultado uma situação em que todos os entes presentes se descolam da realidade.

Compreende-se que o teatro é uma atividade fundamental para o desenvolvimento psicossocial de estudantes, configurando-se como oportunidade de abstrair de suas rotinas e se expressar livremente, nesse contexto, por meio de atividades que não deixam de oferecer alguma contribuição para sua rotina diária, o que é feito a partir do diálogo com fenômenos que fazem parte do seu dia a dia, o que faz com que a escola, e em específico a disciplina de Sociologia, se aproximem da realidade vivida pelo jovem.



Além disso, constatou-se que o teatro tem a capacidade de contribuir para o desenvolvimento da personalidade, da comunicação social e para o trabalho em equipe, o que é especialmente importante em relação a realidade no campo, local em que os laços comunitários são fortes e o trabalho em equipe é muito requisitado. Se revelando uma proposta que se opõe frontalmente a práticas escolares massificantes, que não levam em consideração especificidades socioculturais.

Portanto, é possível dizer que a proposta do Teatro do Oprimido vai muito além de ser apenas entretenimento, ao propor a transformação da realidade, o que passa por incentivar o pensamento crítico, em específico sobre situações envolvendo opressão e injustiça social.

E dentro de um contexto escolar, estas questões podem ser expostas de uma forma lúdica pelo fortalecimento da percepção de pertencimento entre alunos, no caso de escolas rurais, a partir de uma proposta que envolva diálogo, expressividade e visibilidade artístico-crítica em face dos temas caros ao campesinato.



## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 819-822, Dezembro 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2013.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas*. 6ª Edição. Editora Civilização Brasileira, 1991.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135 p.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru, Edusc, 1999.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*. Campinas/SP, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- DE OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo; FERREIRA, Luciana Gomes. Ensino de sociologia na educação básica: perspectivas docentes sobre desafios contemporâneos. *Teoria e Cultura*, v. 11, n. 1, 2016.
- ESQUIVEL, Carla Silva Santos et al. Ensino de Sociologia: Desafios e Perspectivas. *Anais... Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*, v. 7, n. 7, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- KASSICK, Clóvis Nicanor. *A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA LIBERTÁRIA COMO LOCAL DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS SINGULARES: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA PAIDÉIA* - tese de doutoramento. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 2002.
- MARQUES, Emiliana Maria Diniz. *Teatro do Oprimido e Educação Popular do Campo: Articulações entre o pensamento e a obra de Paulo Freire e Augusto Boal, com uma experiência em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2012.
- NOSELLA, Paolo. *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória-ES: Edufes, 2012, 288 p.
- PINTO, João Rodrigues. O teatro popular comunitário e o diálogo com a realidade. *Anais ABRACE*, Campinas, v. 9, n. 1, Setembro, 2008.
- TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, Agosto. 2008.