



TEATRO DO OPRIMIDO E O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO DF: uma vivência artística com adolescentes em situação de privação de liberdade

INGRETH DA SILVA ADRIANO
(INGRETH ADRI)

Atriz, mediadora de espetáculos e professora de artes. Licenciada em Artes Cênicas com aperfeiçoamento em Educação, pobreza e desigualdade social pela Universidade de Brasília, ministrou oficinas teatrais para a comunidade por meio dos Cursos Livres de Teatro/UnB e é idealizadora do Projeto Teatro Experimental do Oprimido no Distrito Federal.

RESUMO

Inúmeras podem ser as motivações que levam um adolescente a cometer um ato infracional. Ao se deparar com essa realidade é essencial buscar alternativas que passam pelo ambiente escolar para o processo de reinserção social. Objetiva-se com esse trabalho o relato das vivências na linguagem teatral com ênfase no Teatro do Oprimido como alternativa para a produção de ações protagônicas com adolescentes em situação de privação de liberdade. Essas narrações se fazem importantes para o entendimento da docência em teatro em seus diversos contextos e como o mesmo pode ser uma possibilidade para geração de reflexões e reconhecimento de si enquanto participante de uma comunidade. As oficinas foram realizadas com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa estudantes do Centro de Ensino Educacional 104 anexo à Unidade de Internação do Recanto das Emas-DF. Ao longo do relato da vivência, exponho a existência de adversidades relacionadas às questões de segurança e como o trabalho é pensado a curto prazo.

PALAVRAS-CHAVE:

Teatro do Oprimido.
Sistema Socioeducativo.
Protagonismo Juvenil.
Arte Educação.

ABSTRACT

Numerous may be motivations that lead a teenager to commit an offense. By separating with this reality, it is essential to seek the alternatives that work for the school environment for the process of social reintegration. The objective of this work is to know the theatrical language with emphasis on the Theater of the Oppressed as an alternative for the production of protagonic actions with adolescents in a situation of deprivation of liberty. Narratives are important for the understanding of teaching on the stage and in the same contexts and can be a possibility for the generation of reflections and recognition of themselves while participating in a community. The workshops were taught to participate in games and series of Good High School Practices with emphasis on elementary school students. The long-term experience exposes the existence of adversities related to safety issues and how work is thought over a short period of time.

KEYWORDS:

*Theater of the Oppressed.
Socio-educational system.
Juvenile Protagonism.
Art Education.*



Durante minha trajetória na licenciatura em ar-

tes cênicas vivenciei experiências relacionadas à pedagogia teatral no Programa de Iniciação à Docência – PIBID¹, nos Cursos Livres de Teatro do Departamento de Artes Cênicas da UnB² e nos desdobramentos ocasionados pelo Projeto de Extensão Teatro Experimental do Oprimido (TEO)³.

Cada experiência, apesar de possuir público-alvo, contextos socioeconômicos e geográficos diferenciados me levavam ao mesmo objetivo: praticar teatro, abordando seus princípios básicos, utilizando a instrumentalização da linguagem artística para o fomento de ações pedagógicas que revelem o sujeito.

Com o intuito de me utilizar da arte educação como possibilidade de transformação, de conhecimento e inventividade em suas diversas linguagens, proponho as potencialidades do Teatro do Oprimido (TO)⁴ como metodologia de trabalho e os fundamentos teóricos práticos da Estética do Oprimido como possíveis causadores de reflexões que propiciem ações de protagonismo nos indivíduos que as vivenciem.

Foram realizadas oficinas teatrais, tendo como base os jogos e categorias descritas por Boal, com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, estudantes do Centro de Ensino Educacional 104, anexo à Unidade de Internação do Recanto das Emas-DF.

Assim, os objetivos deste trabalho podem ser caracterizados como registros das práticas teatrais em âmbito de restrição de liberdade. Essas colocações se fazem importantes para o entendimento da docência em teatro em seus diversos contextos e como o mesmo pode ser uma possibilidade para geração de reflexões em ambientes de restrição de liberdade.

Primou-se pelo desenvolvimento de aspectos que possibilitem aos jovens uma vivência que parte de uma perspectiva em que é possível dialogar com o meio social, com ênfase no protagonismo juvenil e na produção de autonomia para a exploração da linguagem e para que os mesmos tenham contato com o fazer artístico de forma lúdica, sem perder a essência crítica, política e social existente no âmbito teatral.

1 Programa de incentivo à iniciação à docência que vincula o estudante de licenciatura do ensino superior ao exercício do magistério na rede pública de ensino.

2 Cursos introdutórios voltados para a comunidade em geral acerca da linguagem teatral ministrado por alunos e professores do Departamento de Artes Cênicas – UNB.

3 Projeto de Extensão voltado para a vivência artística com adolescentes em situação de privação de liberdade.

4 Para melhor entendimento da metodologia do Teatro do Oprimido na prática participei das oficinas de Introdução à estética do Oprimido, Introdução ao Teatro Fórum e Aprofundamento: Multiplicação ao papel do Curinga no Centro de Teatro do Oprimido (CTO) – Rio de Janeiro.



O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO, LEGISLAÇÕES E TEORIAS QUE NOS ORIENTAM

A promulgação de legislações que promovem o amparo à criança e ao adolescente se apresenta como reflexo dos avanços obtidos em favor da proteção da infância e da juventude.

De certo modo, estudos e pesquisas com enfoque na criança demorou a acontecer. “A falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica” (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

É preciso aceitar que a infância, tal qual é entendida hoje, resulta inexistente antes do século XVI. A vida era relativamente igual para todas as idades, ou seja, não havia muitos estágios e os que existiam não eram tão claramente demarcados. Por exemplo, as crianças tinham muito menos poder do que atualmente têm em relação aos adultos. Provavelmente ficavam mais expostas à violência dos mais velhos. (ARIES, 1973 apud. NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 6)

Como consequência da inexistência do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos em condição peculiar de pessoas em desenvolvimento, tardou-se a responsabilização do Estado e a criação de regulamentações para a efetivação de políticas públicas que priorizassem a proteção e garantia de direitos da criança e do adolescente.



A promulgação do ECA foi responsável por revogar expressamente o Código de Menores e substituir a doutrina da situação irregular pela da proteção integral, trazendo em seus artigos a regulamentação para o acolhimento de crianças e adolescentes em situação de conflito com a lei e de vulnerabilidade econômica e social.

Como forma de efetivação de políticas pedagógicas que de fato respeitem os direitos humanos na implementação de medidas socioeducativas foi regulamentado a partir da lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012, a chamada Lei do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo). Em seu Art. 8º (2012), a Lei do SINASE assegura que,

Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos.
(BRASIL, 2012)

As medidas configuram-se como resposta à prática de um delito, mas se apresentam enquanto caráter educativo e não punitivo. As medidas são imputáveis a pessoas entre 12 e 18 anos, podendo, excepcionalmente, estender-se a jovens com até 21 anos incompletos.

A medida socioeducativa de internação, que é o recorte de estudo em questão, não comporta prazo determinado, mas não pode exceder três anos.

As legislações em vigor desempenham a função de guia para a execução de medidas socioeducativas visto que a transição de uma política pública punitivista para uma política pública educacional exige ações que de fato exerçam a participação, o protagonismo do adolescente e o suporte da sociedade para o processo de reinserção social.

Protagonista, em teatro, é o personagem principal em determinado acontecimento cênico. O protagonista é centro do acontecimento e toda a trama ocorre em volta do mesmo. "Costuma-se referir-se aos protagonistas como personagens principais de uma peça, o que estão no centro da *ação** e dos *conflitos***" (PAVIS, 2011, p. 310, grifos da autora).



Em uma abordagem educacional, o termo protagonismo juvenil apresenta o adolescente enquanto elemento central do processo pedagógico e pode ser confundido com o termo participante, visto que ambos estão relacionados às ações que indivíduos desempenham em determinado grupo social. Aqui, portanto, partilharemos da visão de Costa, que entende o

Protagonismo juvenil enquanto modalidade de ação educativa, 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. [...] no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p. 179)

Falar em protagonismo é colocar a importância da ação nos processos sociais existentes. Cotidianamente são diversas as possibilidades para a prática de ações protagônicas. Contudo, é preciso entender que esse processo não ocorre simploriamente, mas sim por meio de práticas e vivências que propiciem espaços e oportunidades ao adolescente para seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos e escolhas. Segundo Costa,

Sua metodologia está pautada no trabalho cooperativo, no qual os adolescentes assessorados por seus educadores, vão atuar na construção e implementação de soluções para problemas reais com os quais se deparam no dia a dia de suas escolas, de suas comunidades ou da sociedade de que são parte. (COSTA, 2006, p.19)

Também correlacionaremos ao conceito de protagonismo juvenil as ideias da pedagogia da autonomia de Paulo Freire⁵, em que a autonomia é entendida enquanto amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p.121).

5 A pedagogia da autonomia de Paulo Freire dialoga com o Teatro do Oprimido de Augusto Boal visto que ambas as propostas pensam na educação e cultura como parte do processo de conscientização e reconhecimento de si mesmo enquanto ser social para a transformação da realidade por meio da reflexão e da ação.





É importante perceber a conexão das ideias de protagonismo juvenil para com a prática do teatro do oprimido. A experiência teatral apresentada pelo Teatro do Oprimido leva em consideração a visão de mundo, frustrações e a trajetória vivenciada por cada jovem e como os mesmos lidam com o processo de reconhecimento de si enquanto sujeito de direitos.

[...] Os conhecimentos a serem trabalhados nesse contexto podem ter como foco a transformação de uma realidade. As atividades junto aos jovens que cometeram ato infracional podem ser direcionadas para a mudança de suas realidades. Mas a mudança de realidade vai começar por esses jovens, do conhecimento deles sobre si e sobre o mundo, da apropriação dos conceitos científicos que foram historicamente construídos. (MEDEIROS *et al*, BISINOTO, 2014, p. 312)

Ao propor a ideia de ação do *espect-ator*, Boal, por meio da prática e reflexão acerca dos jogos, influencia a concretização de ações que revelem o protagonismo juvenil apontado por Costa.

O propósito do Protagonismo Juvenil, enquanto educação para a participação democrática, é criar condições para que o educando possa exercitar, de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa de sua autonomia. Autonomia essa que ele será chamado a exercitar de forma plena no mundo adulto. (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 139)

Os dois pressupostos se complementam e podem ser significativos para a colaboração pedagógica do sistema socioeducativo, que deve ser um espaço aberto para o diálogo e para a transformação social.





FIGURA 1 - Centro Educacional 104 do Recanto das Emas - DF. Fonte: *Projeto Político Pedagógico*, 2016.

O CENTRO EDUCACIONAL 104 DO RECANTO DAS EMAS - DISTRITO FEDERAL

A Unidade de Internação do Recanto das Emas é vinculada ao Centro de Ensino Educacional 104 do Recanto das Emas que é responsável pela escolarização dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

O público-alvo atendido pela escola são adolescentes do sexo masculino, entre 18 e 21 anos incompletos, em cumprimento de medida de internação em estabelecimento socioeducativo.



A Unidade possui 8 Módulos divididos em Bloco A e B. Os internos do Bloco A não possuem contato com os internos do Bloco B por medidas de segurança e proteção a integridade física dos mesmos.

O Módulo 7 (M7) é caracterizado como módulo disciplinar, onde o adolescente que comete ato indisciplinar dentro da unidade passa por uma reunião com pedagogo, assistente social, psicólogo e gerente de segurança e é afastado da rotina escolar e da convivência com os demais. Nesse módulo funciona também uma sala para que os alunos em situação de Proteção a Integridade Física (PIF) tenham acesso à escolarização.

A rotina da escola é subordinada às demandas da unidade de internação. A metodologia de ensino aplicada é influenciada pelas medidas de segurança impostas. Os professores não sabem antecipadamente para qual turma irão ministrar aula, logo não existe uma divisão antecedente de dias e horários.

O cronograma de aulas é feito diariamente pela coordenação que, levando em consideração a existência de medidas disciplinares, analisa as turmas que foram autorizadas a sair do módulo e aloca as mesmas de acordo com os professores em disponibilidade, ou seja, pode ocorrer de o professor planejar a aula pensando nos alunos do módulo 5, mas os mesmos não serem autorizados a se deslocarem para a escola e a aula ser remanejada para os alunos do módulo 3.

Com esses contratempos o professor pode acabar ministrando várias aulas para uma turma e a outra pode ficar sem a aula por um longo período. Portanto, ao iniciar as atividades na escola, é preciso entender que a mesma possui uma rotina rígida, que ao mesmo tempo é passível de adversidades e que existem diversos profissionais, cada um em sua área específica de atuação, colaborando para o processo socioeducativo.





UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL



A rotina na Unidade de Internação pode apresentar complexidades. Por meio de conversas e trocas de experiências com os alunos e com a comunidade escolar, foi possível perceber em alguns jovens o entendimento do porque estarem ali e como isso pode ser consequência de uma série de negligenciamentos.

É importante compreender que o que aqui está escrito é fruto de reflexões baseadas em bastante cautela. Descrever a rotina de uma escola em que os alunos estão privados de liberdade é um desafio que necessita uma análise desromantizada do papel da arte educação, do professor e dos sujeitos envolvidos. Portanto, aqui relatei acontecimentos que julgo serem interessantes para a investigação dos processos educacionais em artes e seus possíveis desdobramentos.

O primeiro encontro ocorreu com as professoras de artes cênicas, Cláudia Jeane, responsável pelo ensino médio, e Vislene Reis, responsável pelo ensino fundamental. Expomos nossa proposta de trabalho, trocamos ideias e recebemos orientações para o enfrentamento das barreiras existentes.

O segundo encontro foi realizado com o supervisor pedagógico que nos apresentou a escola e as regras gerais. Alguns combinados foram firmados por medidas de segurança. Esse quesito é sempre reforçado, pois o funcionamento de toda Unidade é baseado nessa prerrogativa.

Os conteúdos da disciplina de artes foram divididos de acordo com os bimestres. No 1ª e 2ª Bimestre foram trabalhados conteúdos voltados para as artes plásticas e práticas escritas. Foram desenvolvidos trabalhos de desenho e escrita autoral.

Essa forma de metodologia foi escolhida para que as professoras fizessem um prévio reconhecimento da turma, analisando as diversas personalidades presentes para que fosse possível uma maior aproximação e criação de vínculo.



No 3ª e 4ª bimestre, o conteúdo trabalhado foi a linguagem teatral, visando compreender aquilo que não foi dito anteriormente. Como os alunos constroem barreiras e não falam sobre si com facilidade é preciso olhar corporalmente e observar o que esses corpos nesse espaço demonstram. O que vai pra fora é reflexo das histórias de dentro.

Pensando nisso, o terceiro encontro foi destinado ao início das atividades em teatro. As aulas ocorreram em horário duplo para melhor otimização do tempo. As oficinas foram realizadas com as turmas 1ª “B” (4 alunos), 1ª “C” (5 alunos), 2ª “B” (3 alunos) e 3ª “A” (1 aluno) do Ensino Médio e 6ª “B” do Ensino Fundamental (13 alunos).

Éramos motivo de curiosidade por parte dos alunos. Como não sabíamos para qual turma iríamos dar aula não foi possível fazer uma sequência de oficinas. A alternativa encontrada foi escolher um conjunto de jogos e observar a aplicabilidade dos mesmos em cada turma.

Os jogos em Teatro do Oprimido são divididos em categorias. São elas, sentir o que se toca, escutar o que se ouve, ativando os vários sentidos, ver o que se olha, memória dos sentidos (relacionar memória, emoção e imaginação) e JICP: jogos de interação e criação de Personagem.

Na primeira categoria procuramos diminuir a distâncias entre sentir e tocar; na segunda entre escutar e ouvir; na terceira, tentamos desenvolver os vários sentidos ao mesmo tempo, na quarta categoria tentamos ver tudo aquilo que olhamos. Finalmente, os sentidos têm também uma memória, e nós vamos trabalhar para despertá-la: é a quinta categoria. (BOAL, 2015, p. 99)

A primeira turma a participar foi o 2ª “B” do Ensino Médio. Estavam presentes Gustavo⁶, Vinicius e Cauã. Gustavo foi o mais receptivo, queria conversar, contar histórias, fazia perguntas sobre o mundo e sobre como estavam as coisas “aqui fora”. Vinicius ficava mais calado observando e Cauã se mostrou mais afastado.

A professora Cláudia nos apresentou e fizemos uma pequena introdução sobre o porquê de estarmos naquele espaço e qual seria a dinâmica das aulas. Os convidamos a participar das oficinas e afastar as cadeiras. Cauã logo afirmou que não estava a fim de participar.

⁶ Os nomes utilizados nesse trabalho são fictícios com o intuito de preservar a identidade dos adolescentes.



Como parte do processo da medida socioeducativa de internação entendemos que o espaço muitas vezes é utilizado como local de disputa. Na relação entre professor e aluno não é diferente. O fortalecimento de vínculo é necessário para que os alunos confiem na proposta do professor e entenda o mesmo como um aliado no processo de reinserção social.

Iniciamos o alongamento e nos preparamos para os jogos. Conforme as atividades foram ocorrendo Cauã decidiu participar e se uniu ao grupo.

Os jogos tiveram como foco a desmecanização corporal. Nos primeiros momentos na unidade foi possível constatar o enrijecimento dos corpos. A postura dos alunos é a mesma e a rotina a qual eles estão submetidos condiciona os corpos a ficarem, apesar do estado de alerta, de cabeça baixa e com as mãos para trás. Por diversas vezes durante a oficina frisamos que aquele era um espaço em que era possível se olhar nos olhos, relaxar os braços, ficar de cabeça erguida e falar o que se tem vontade.

Escolhemos jogos de cada categoria para serem realizados, entretanto, preferimos não praticar a categoria sentir o que se toca. Para um primeiro momento, dado o público-alvo. Essa categoria deve ser direcionada com cautela visto que tocar e ser tocado é um tabu ainda mais reforçado no ambiente de restrição de liberdade.

Os alunos se encontram em constante pressão, enxergam a unidade de internação enquanto castigo e transparecem desconfiança a todo instante. Nesse momento faz-se importante não forçar a participação e buscar alternativas para não bater de frente com o aluno.

A sala de aula em geral é um ambiente imprevisível. Os jogos escolhidos podem funcionar com uma turma e com outra não serem tão expressivos. É essencial levar em consideração as particularidades de cada envolvido. Japiassu esclarece que

Muitas das atividades pensadas para uma sessão com jogos teatrais nem sempre são, de fato, desenvolvidas naquela sessão. O planejamento de atividades para uma aula muitas vezes não pode ser cumprido como desejamos. O(A) professor(a) precisa ter "jogo de cintura" e estar preparado(a) para lidar



com imprevistos, além, é claro, de ser suficientemente sensível ao ritmo único e insubstituível dos alunos e da turma. (JAPIASSU, 2005, p. 92).



Como parte da atividade do autorretrato tivemos relatos como “Esse dia eu achei muito legal para mim poder me distrair e sair um pouco da rotina de todos os dias com a cabeça baixa e mãos pra trás, me senti com vontade de expressar mais e adquirir conhecimento na arte e pela oportunidade de participar, eu agradeço a todos”.

Já outro aluno trazia o seguinte relato:

Gostei dessa aula porque tivemos oportunidade de aprender coisas novas e eu gosto muito de coisas que tem arte, música e pintura. Espero poder aprender mais com vocês, sobre esse mundo que é maravilhoso. Se algum dia eu chegar a ir pra faculdade quero fazer artes cênicas. Obrigada pela companhia hoje volte sempre”. (M.D., 2017)

Nosso encontro seguinte foi com o 1º “B”. Para nossa surpresa os alunos do 2º “B” que tiveram aula na semana anterior pediram para o professor de português liberá-los para participarem da nossa aula. Explicamos que alguns jogos poderiam se repetir, mas para eles, isso não foi empecilho.

Na metade do tempo nos avisaram que a aula deveria ser concluída em 15 minutos. Quando isso ocorre os professores apenas encerram a aula devido à subordinação da escola às decisões da Unidade de Internação.

Rapidamente fizemos a partitura corporal sem fio e concluímos o encontro com a sensação de que estava faltando algo. Os alunos agradeceram e afirmaram estar ansiosos para o próximo encontro.

Ao questionarmos a emergência para o fim das atividades nos foi informado que isso ocorre com frequência e que geralmente se dá por alguma desavença nos módulos ou surgimento de outra demanda mais urgente.



Com o passar dos dias nossos rostos já eram familiares. Já não éramos meros desconhecidos na escola e os alunos que não nos conheciam frequentemente nos perguntavam nos corredores quando eles teriam a oportunidade de ter aula conosco.

A aula com a turma de 6ª “B” do ensino fundamental partia de outra perspectiva. Apesar dos estudantes terem a mesma faixa etária dos alunos do ensino médio, o atraso na vida escolar exigia outra abordagem de ensino.

As turmas de ensino fundamental apresentam praticamente o triplo de alunos das turmas de ensino médio. Isso demonstra a relação do baixo índice de escolaridade com a prática de ato infracional. O nível de agitação da turma é maior enquanto o de tensão é menor. Em meio a uma conversa e outra os alunos do ensino fundamental se soltam, fazem piadas a todo instante e interagem mais entre si.

Nessa turma não foram realizadas oficinas práticas de teatro pois no mesmo dia os alunos estavam concluindo uma atividade chamada “O que é quebrada pra mim?” .

Um dos alunos me pediu para ler a peça que ele estava escrevendo. A peça se passava no contexto escolar e falava sobre diferentes pessoas com diferentes visões de mundo. O aluno em questão me pediu para corrigir e dar ideias para a peça já que os alunos não são autorizados a levar qualquer material didático para os módulos. Tudo, inclusive livros didáticos, deve ficar na escola após a aula e nada pode ser levado para os módulos.

A turma do 3ª “A” do ensino médio era composta apenas por um aluno. O mesmo possuía aulas individuais com foco no Exame Nacional de Ensino Médio e com isso dificilmente conseguia interagir com o restante das turmas. Os professores nos perguntaram se ele poderia participar da nossa aula para poder interagir mais com os grupos e prontamente o convidamos para a oficina junto com o 1ª “C”.

Durante as atividades dialogamos sobre direitos, racismo, periferia, corpos sensíveis e privação de liberdade. Entre as principais preocupações dos alunos estava o questionamento de se o que estava sendo dito na aula chegaria aos ouvidos da juíza responsável pelos casos de cada um.



CAD.
GIPE
CIT

Salvador
ano 22
n 40
p 108-125
2018.1



1
2
2

Surgiram frases como “tenho medo de morrer aqui”, “Eu gostaria que meus pais não tivessem me abandonado quando eu era mais novo”, “O mundo seria melhor se as pessoas não fossem racistas” e “Eu sou como um pássaro sem suas asas”.

Numa fala após a realização do exercício aperto de mão um aluno se posicionou com a seguinte frase “Eles só dão ódio pra gente e querem que a gente dê o que?”.

Logo depois ao falarmos sobre preconceito racial outro retrucou “Pra que usar o teatro pra falar algo que todo mundo já sabe?”.

Essa fala me fez pensar na docência, no trabalho que queremos construir e em como a utilização da linguagem teatral deve fazer parte do processo educacional para além do extracurricular. É possível fazer teatro refletindo o cotidiano e dialogando acerca das construções sociais.

Utilizamos o teatro para falar coisas que as pessoas já sabem, mas ao iniciar um processo artístico é importante estarmos dispostos para entender que haverá barreiras institucionais, resistências pessoais e que os avanços serão diários.

Lamentavelmente após o contato com as cinco turmas relatadas houve um incidente na unidade entre um interno e um agente socioeducativo. O ocorrido apontava para o risco de um princípio de rebelião e as atividades escolares foram suspensas por tempo indeterminado, paralisando também as atividades artísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência artística no sistema socioeducativo pode ser um fator determinante na construção de uma carreira enquanto docente. Os discursos artísticos, em sua maioria, defendem ideais libertários e progressistas. Entretanto ao se praticar teatro



em ambientes de privação de liberdade é preciso ter cautela para que o discurso não entre em contradição com a prática possível.

É preciso entender que o espaço é subordinado ao sistema de segurança. Nesse ambiente essa questão será prioritária e, havendo qualquer ameaça de risco para os profissionais e adolescentes envolvidos, todas as atividades serão interrompidas. Somente após a compreensão desse fator será viável a realização de qualquer atividade.

Durante todo o processo de investigação para a construção desse trabalho pude entender a importância de lidar com as adversidades burocráticas. Ao propor uma oficina teatral em âmbito institucional é fundamental o diálogo e a transparência com os gestores e demais profissionais relacionados. Quando se trata de uma oficina de teatro do oprimido é importante entender que assuntos como homofobia, racismo, desemprego e direitos educacionais negligenciados entrarão em pauta e serão debatidos.

As oficinas foram bem aceitas pela comunidade escolar, e apesar do pouco tempo, tivemos relatos positivos por parte dos alunos.

Hoje foi mais um dia de aprendizado, pude ver coisas novas e desenvolver coisas que nem eu mesmo sabia gostei muito das pessoas que veio até aqui pra poder ensinar e repassar o que eles aprendeu pois sobre todos os assuntos foram interessantes pois falaram do cotidiano do nosso dia a dia então pra nós foi satisfatório porque aprendemos sobre teatro e pelo momento que nos encontramos pudemos abrir nossa mentalidade sobre esses temas e assuntos. (L.J.A. , 2017)

Ao ocuparmos esses espaços vejo na prática a arte enquanto construtora de saber. O ambiente escolar pode ser a principal via de experimentação do fazer artístico por parte desses adolescentes visto que, a maioria dos estudantes de escola pública é proveniente das classes menos favorecidas e o contato com a linguagem artística ainda é tido como privilégio em nossa sociedade.

Vivenciamos o fazer teatral em suas diversas possibilidades, afinal na elaboração de um currículo em artes cênicas para a educação formal o que se preza é, além do entendimento da estética





da linguagem, o desenvolvimento de espírito crítico, possibilidade de construções estéticas em grupo, relações sociais e percepções sensoriais.

Apesar das mudanças de conceitos relacionados aos atos infracionais e a relação dos adolescentes com o mesmo, a lógica aplicada ainda passa pelo punitivismo, visto que, levando em consideração o baixo efetivo de profissionais, ao ocorrer qualquer adversidade a primeira atividade a ser suspensa é a ida à escola.

Trabalhar em grupo, estar disposto, se olhar nos olhos, falar o que se tem vontade e que não pode ser dito em outros espaços pode ser transformador e o ambiente artístico propicia esse tipo de contato.

Ao realizarmos uma experiência teatral com um grupo de alunos não objetivamos que eles se profissionalizem enquanto artistas, mas sim, que a vivência em grupo e o compartilhamento de experiências sejam significativos para a construção do pensamento crítico autônomo dos envolvidos, visando à prática de ações protagônicas que perpassem o ensino formal e se apresentem nas situações cotidianas vividas.

REFERÊNCIAS

- » BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo, Cosac Naify, 2015.
- » _____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas Políticas**. São Paulo, Casa Naify, 2013.
- » BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 13 de Julho de 1990.
- » BRASIL. LEI Nº 12.594. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília, 18 de Janeiro de 2012.
- » COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. 2ª Ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.
- » _____. **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.



- » COSTA, Antônio Carlos Gomes da. VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 2ª Ed. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.
- » FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- » JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino do Teatro**. 3ª edição São Paulo, Papyrus, 2005.
- » MEDEIROS, Amanda Marina Andrade *et al*/ BISINOTO, Cynthia (org). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.
- » NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. **A Construção Social do Conceito de Infância**: algumas interlocuções históricas e sociológicas. 2008. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>> Acesso em: 31/10/2017.
- » PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro/ Patrice Pavis**: tradução para a língua portuguesa sob direção de J. Guinsburg e Maria Lucia Pereira. 3. Ed – São Paulo: Perspectiva, 2011.
- » SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional 104 do Recanto das Emas**. Brasília – DF, 2016.
- » SECRETARIA DE CRIANÇA. **Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal**: Internação. Brasília – DF, 2013.
- » SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido Raízes e Asas- Uma teoria da práxis**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

