



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – (PROFARTES)

VISLEINE REIS BARBOSA

**CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO DO OPRIMIDO NA CONSTRUÇÃO DE UMA
CULTURA DE PAZ NA ESCOLA DA UNIRE**
(UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO RECANTO DAS EMAS)

BRASÍLIA

2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – (PROF-ARTES)

VISLEINE REIS BARBOSA

**CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO DO OPRIMIDO NA CONSTRUÇÃO DE UMA
CULTURA DE PAZ NA ESCOLA DA UNIRE**

(UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO RECANTO DAS EMAS)

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Arte - (PROF-
ARTES) como requisito para obtenção do grau
de Mestre em Arte. Orientador: Dr. José Mauro
Barbosa Ribeiro – PPG-Arte/UnB.

BRASÍLIA

2020

VISLEINE REIS BARBOSA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Reis Barbosa, Visleine

RB238c Contribuições do Teatro do Oprimido na Construção de uma Cultura de Paz na Escola da Unire (Unidade de Internação do Recanto das Emas) / Visleine Reis Barbosa; orientador José Mauro Barbosa Ribeiro. -- Brasília, 2020.

99 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Teatro do Oprimido. 2. Socioeducação. 3. Arte-Educação
4. Escola da Unire. 5. Cultura de Paz. I. Barbosa Ribeiro, José
Mauro_orient. II. Título

**CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO DO OPRIMIDO NA CONSTRUÇÃO DE UMA
CULTURA DE PAZ NA ESCOLA DA UNIRE
(UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO RECANTO DAS EMAS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – (PROF-ARTES)
como requisito para obtenção do título de Mestra em Arte.

Orientador: _____

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro

PPG-Arte/UnB.

Membro Externo: _____

Prof. Dr.^a Leda Maria de Barros Guimarães

FAV- UFG

Membro Interno: _____

Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas

FUP/CSH-UnB

Suplente Membro Interno: _____

Prof. Dr.^a Clarice da Silva Costa

EMAC-UFG

Brasília, 05 de outubro de 2020.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Deus que me conduz,
ao meu amado esposo Flávio e nossas filhas
Dandara e Naomi por serem para mim o
motivo de todas as coisas.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Venâncio Barbosa dos Santos e à minha mãe Maria José Reis, que com muita dificuldade me garantiram o direito à escolarização e me ensinaram que estudar muda histórias.

Ao meu esposo Flávio, pelo apoio, companheirismo e amor. Às filhas Dandara e Naomi por serem minha luz nos dias nublados.

Ao meu orientador José Mauro, pelo envolvimento, o compromisso, as provocações e o amor pelas causas humanas.

Aos professores e profissionais da Universidade de Brasília, que me acompanharam nessa jornada e que contribuíram da melhor forma possível para a conclusão desse trabalho.

Aos estudantes de todas as escolas em que tive a oportunidade de trabalhar, eles generosamente estiveram presentes ao longo de minha trajetória, cada um levou um pouco de mim e deixou um pouco de si colaborando na arte educadora que hoje sou.

Aos “meninos”, jovens, sujeitos, estudantes da Escola da Unire, que me ensinam muito sobre a vida.

A todos os meus colegas professores e demais profissionais da Unidade de Internação do Recanto das Emas pela grandiosa parceria, sem a qual não finalizaria essa pesquisa.

A Thaywane Gomes por compartilharmos ideias, sonhos e projetos de atendimento aos estudantes dentro e fora da internação.

A Jaqueline Ornelas companheira de arte e de tantas outras missões, por sua generosidade, compromisso e dedicação visando ofertar sempre o melhor aos nossos estudantes.

Ao Walter Silva pela parceria e por acreditar que a arte-educação transforma.

Aos professores Francisco das Chagas e Anna Rosa pelas participações diretas em duas intervenções narradas nesse trabalho.

A Ane Karoline da Silva Pereira por me permitir ser sua professora na adolescência, colega de trabalho na fase adulta e hoje revisora desse trabalho.

Muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho refere-se à utilização das práticas pedagógicas do Teatro do Oprimido com jovens internos do Sistema Socioeducativo, estudantes na Escola da Unidade de Internação do Recanto das Emas no Distrito Federal, protagonistas de situações violentas no convívio social e no ambiente escolar. Essa pesquisa propõe observar e refletir acerca de experiências teatrais realizadas no período de 2017 a 2019 e suas contribuições para uma pedagogia humanista que se apoia no conceito de Cultura de Paz na escola com base no Caderno Orientador – Convivência Escolar e Cultura de Paz na Escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A experiência didática/metodológica dialoga com Augusto Boal, Michael Foucault e Paulo Freire buscando romper com o silêncio desses que necessitam de uma escuta sensível para uma possível quebra das amarras condicionais oriundas de uma cultura de ressocialização pautada no controle, no medo, no julgamento diário e na opressão. Como resultado espera-se que o ensino da arte com base no Teatro do Oprimido, oportunize ao estudante o seu reconhecimento enquanto sujeito se conectando ao processo de mediação de conflitos. Foram utilizadas metodologias de valorização das narrativas corporais e orais na ressignificação do espaço de convívio escolar, refletindo em outros espaços dentro da Unidade e fora dela. Em termos de impactos educativos as ações desenvolvidas apontam possíveis caminhos na utilização dos métodos de Boal, desconectando o teatro como experiência do planejamento curricular para uma abordagem interventiva dentro do contexto escolar na Socioeducação.

Palavras-chave: Escola da Unire. Teatro do Oprimido. Arte-educação. Socioeducação. Cultura de Paz.

ABSTRACT

The present work refers to the use of the pedagogical practices of the Theater of the Oppressed with young interns from the Socio-educational System, students at the School of the Retention Unit of Recanto das Emas in the Federal District, protagonists of violent situations in social life and in the school environment. This research proposes to observe and reflect on the theatrical experiences carried out in the period from 2017 to 2019 and their contributions to a humanistic pedagogy that is based on the concept of Culture of Peace at school based on the Guiding Book - *Convivência Escolar e Cultura de Paz na Escola* (School Coexistence and Culture of peace at School) by Federal District Education Secretariat. The didactic / methodological experience dialogues with Augusto Boal, Michael Foucault and Paulo Freire seeking to break with the silence of those who need a sensitive listening for a possible break of the conditional bonds arising from a culture of resocialization based on control, fear, judgment daily life and oppression. As a result, it is expected that the art teaching based on the Theater of the Oppressed, will provide the student with its recognition as a subject connecting to the conflict mediation process. Methodologies for valuing body and oral narratives were used to redefine the school social space, reflecting in other spaces within the Unit and outside it. When it comes to educational impacts, the actions developed point to possible paths in the use of Boal's methods, disconnecting the theater as an experience of curricular planning for an interventionist approach within the school context in Socioeducation.

Keywords: Unire School. Theater of the Oppressed. Art education. Socio-education. Culture of Peace.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I CORPOS INSTITUCIONALIZADOS – Dos Primórdios aos dias atuais. 17	
1.1 O SURGIMENTO DAS PENAS NA INFÂNCIA E AS LEIS QUE SALVAGUARDAM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS QUE COMETEM ATO INFRACIONAL;	20
1.2 O BRASIL E A HERANÇA ESCRAVAGISTA- Corpos Colonizados.....	22
1.3 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA) - Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990.....	25
1.3.1 O Estatuto da Criança e da Adolescente e suas divisões:	25
1.4 LEI 12.594 DE 18 DE JANEIRO DE 2012 – SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE)	28
CAPÍTULO II LEIS, NORMAS E REGULAMENTAÇÕES - Caminhos Percorridos Rumo à Democratização do Ensino Da Arte no Brasil	31
2.1 O ENSINO DA ARTE E O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF)	37
2.2 UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO RECANTO DAS EMAS (UNIRE) - Breve Histórico	40
2.2.1 Projeto <i>Diboísmo</i> – Uma Proposta de convívio.....	43
2.2.2 Perfil dos nossos estudantes	50
CAPÍTULO III TEATRO NA ESCOLA DA UNIRE – Por uma práxis libertadora para a Cultura de Paz na Escola da Unire	59
3.1 DO CHÃO DA ESCOLA À PROPOSTA DO TEATRO DO OPRIMIDO	61
3.2 EXPERIÊNCIAS COM JOGOS EM BUSCA DE UMA CENA	65
3.2.1 Estudo de caso - Jogo das Profissões e Jogo dos Papéis Complementares.....	65
3.2.2 Jogos Quebra de Repressão, Confissão do Repressor.....	67
3.3 EXPERIÊNCIAS REFLEXIVAS	71
3.3.1 Estudo de Caso – O menino músico que sonhava ser engenheiro.....	71

3.3.2 Experiência 2 – (Estudo de caso – cena panorâmica)	76
3.3.3 Experiência 3 (estudo de caso – talentosos demônios)	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como tema o Teatro do Oprimido na Socioeducação, dentro de uma abordagem teórico-metodológica das práticas docentes. A trajetória pela qual esse trabalho é legitimado inicia-se nas “quebradas”, comunidades do Distrito Federal e Entorno por onde minha trajetória foi estabelecida. Moradora de vários pontos do Distrito Federal e Entorno, estudante da Rede Pública de Ensino de 1986 até o ano de 1999, formada pela Universidade de Brasília em 2004, desde muito cedo senti as dificuldades de ser periférica.

No ano de 2001, atuei pela primeira vez como contrato temporário da Secretaria de Educação do Distrito Federal, estava no terceiro semestre da Licenciatura em Artes Cênicas, na Universidade de Brasília - quando me deparei com 55 adolescentes por sala, ditos problemáticos e propositalmente encaminhados ao professor de contrato temporário que aceitasse o emprego, assumindo o desafio. Eram estudantes com as mais terríveis histórias de vida, moradores da Região Administrativa de São Sebastião, periferia de Brasília, pertencentes a uma comunidade escolar reprodutora de um sistema educacional retrógrado que não trabalhava neles a consciência de sujeitos protagonistas em seu processo de ensino aprendizagem. Esses eram rotulados como frutos de uma comunidade tendenciosa ao crime e que, muito em breve, fariam parte das estatísticas criminais da cidade. Como resultado, essa escola pagava um alto preço com a violência, reprovação e o abandono escolar, uma realidade que faz parte do cotidiano de diversas escolas em nosso país.

Em meio ao caos, iniciei o projeto *Práticas para Paz*. Durante o processo percebi que a linguagem teatral se mostrou uma potente ferramenta para conectar o estudante com seu eu enquanto sujeito, estabelecendo vínculo com a escola, melhorando assim o convívio entre toda a comunidade escolar, o trabalho foi realizado utilizando jogos teatrais como meio. cursava a disciplina *Práticas e Pesquisas para a Paz*, disciplina ofertada pelo Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM), na Universidade de Brasília e enquanto isso, no Departamento de Artes, estava compreendendo o poder dos jogos no trabalho de resignificação do corpo e do espaço.

Com a junção dos saberes, produzi como resultado o trabalho de fim de curso, em 2004, *A Arte de Re-Humanizar Menores Infratores*, com orientação da professora Clarice Costa. Após conclusão, fui vivenciar na prática o poder transformador da arte com estudantes das periferias do Distrito Federal e Entorno, carentes de arte, como fruição, fomento e produção. As oportunidades de produções artísticas nas escolas periféricas eram utilizadas pelos estudantes

como refúgio, expressão, experiência, autoestima, denúncia, como saída para a falta de assistência governamental em suas comunidades.

Foram desenvolvidos diversos projetos nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, onde fiz parte do corpo docente, com resultados significativos no que diz respeito ao desenvolvimento escolar dos sujeitos participantes do processo, no entanto ainda não havia vivenciado a aplicabilidade do teatro com estudantes da Socioeducação.

A Secretaria da Cultura, através do Fundo de Apoio à Cultura – (FAC)¹ apoiou alguns projetos dentro das escolas, nos anos de 2013 e 2015, estreitando laços com os estudantes e levando até eles experiências teatrais.

O Teatro do Oprimido coloca a ideologia e as reproduções discursivas em evidência para a construção de uma posição crítica diante do mundo. Os jogos possibilitam a experiência com os sentidos do corpo e da fala, e tudo que mobiliza o sujeito é importante para articular emoções e pensamentos. A partir dessa experiência torna-se possível representar e pensar sobre sentimentos esquecidos, os detalhes despercebidos, as práticas ideologicamente disciplinadas de controle e dominação. (BRASIL; ALMEIDA E DRIEU, 2018, p. 64)

Em 2015, obtive meu contato mais próximo com as Unidades de Internação. Elaborei a oficina: *O Teatro do Oprimido na Identificação de Conflitos*. A oficina foi realizada a convite da Secretaria de Justiça do Distrito Federal, juntamente com a Secretaria da Criança que organizou todo suporte. Na ocasião os participantes da oficina foram os agentes socioeducativos, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais funcionários da Socioeducação de diversas regiões do Distrito Federal. Nessa oficina percebi que funcionários e internos desempenham papéis que se chocam, opondo-se uns aos outros tornando o convívio vulnerável. De um lado o corpo que oprime e do outro o corpo que é oprimido; uma reprodução secular mascarada na atualidade como Sistema Socioeducativo.

Enquanto realizávamos um jogo onde os agentes deveriam imitar o corpo dos internos, o andar e o parar, notei que jovens ao passarem pelo auditório, onde a aula ocorria, observavam a imitação e sorriam. Observei com estranhamento os jovens sorrindo da forma como os agentes colocavam seus corpos opressores no lugar do oprimido, cabeça baixa, mãos para trás, andar perfilado. Mesmo submisso o corpo representado mantinha todo um gingado característico ao

¹ O Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal (FAC_DF) foi criado em 1991 e alterado pela Lei Complementar 267 em 1997, sendo um dos principais meios de fomento cultural do Distrito Federal, concedendo financiamento para projetos culturais por meio de editais públicos. <http://www.cultura.df.gov.br/fac/>, acesso em 30/01/2020.

caminhar. Solicitei que os jovens entrassem no auditório, com autorização da equipe de segurança que estava presente. Perguntei se eles sabiam do quem se tratava a imitação. Riram e disseram que não sabiam e que não conheciam ninguém com esse caminhar. Perguntei se eles encontrassem alguém caminhando assim na rua, o que pensariam? Responderam com naturalidade que esta pessoa certamente tem problema na coluna. Observei que eles não se reconheceram no corpo opressor que caricatura o oprimido.

Posteriormente fui convidada a participar do Seminário de Arte-Educação: *Um Novo Olhar*, patrocinado pelo Fundo de Apoio a Cultura, fui chamada a falar sobre as práticas em artes para a Socioeducação. Os debates vivenciados me aguçaram para uma busca de experiência com os jovens, vislumbrei me tornar professora dos Núcleos de Ensino (NUENS) nas Unidades de Internação. Participei da banca examinadora para escolha de professores que pretendiam desenvolver seus projetos nas escolas do Sistema Socioeducativo. Em 2017, através de um processo de remanejamento de pessoal, me tornei professora efetiva do quadro de professores da Escola da Unidade de Internação Recanto das Emas (Escola da Unire), desde então venho desenvolvendo ideias e projetos construídos e referendados na Proposta Pedagógica da escola.

Iniciei o trabalho utilizando a pedagogia do Teatro do Oprimido com os estudantes por um período de dois meses de setembro a outubro de 2017. Esse período me trouxe diversas inquietações que se tornaram combustíveis para a pesquisa:

- O Teatro do Oprimido é capaz de oportunizar ao estudante interno o reconhecimento de si como sujeito?
- O Teatro do Oprimido contribui para que haja conexão com o estudante na mediação dos conflitos identificados na escola?
- Qual o papel reflexivo do Teatro do Oprimido na construção de uma Cultura de Paz para além das grades da escola?

Como objetivo proponho a utilização de metodologias do Teatro do Oprimido proporcionando o diálogo, a escuta sensível e a conexão com os jovens internos, ressignificando seu papel de estudante e sujeito, buscando colaborar na construção de uma Cultura de Paz na Escola da Unire através da investigação e experimentação do ensino da linguagem teatral com estudantes em restrição de liberdade, favorecendo o contato dos estudantes com experiências artísticas teatrais em sala de aula, respeitando a aptidão de cada um, colocando o mesmo na posição de sujeito que observa, vive e produz arte. Busco explorar as potencialidades do Teatro

do Oprimido no trabalho com o eu artístico, ressignificando ações corriqueiras e violentas através de proposições metodológicas.

Partindo do foco principal da pesquisa busquei investigar o indivíduo, socioeducando, estudante da Escola da Unire em situações violentas no cotidiano escolar, visando um maior entendimento de quem é esse estudante e os motivos pelos quais essa pesquisa é relevante. A compreensão do Sistema ao qual ele está inserido é de suma importância, para isso o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990, em seu artigo 4º, determina como dever da família, comunidade, sociedade e poder público, assegurar, com absoluta prioridade, direitos referentes à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, cultura, lazer, profissionalização, dignidade, respeito à liberdade e convivência familiar comunitária.

Os direitos garantidos pelo ECA como absoluta prioridade não são, em sua totalidade, praticados. Na falta dos direitos atribuídos, mas não adquiridos, as consequências sociais envolvendo crianças e adolescentes normalmente terminam em algum ato infracional, com esse resultado de suprimento de direitos e retorno negativo à sociedade o ECA nos artigos 103 e 104 descreve o ato infracional cometidos por crianças e adolescentes com menos de 18 anos.

Para cada infração cometida há uma medida socioeducativa a ser aplicada, elas são descritas no artigo 112, incisos I ao VI: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção de regime de semiliberdade, internação em estabelecimento socioeducacional. Paradoxalmente o estudante investigado, sujeito de direitos negados, que esteve em conflito com a lei está obrigatoriamente inserido na internação com o objetivo de ressocialização amparado pelo ECA. A gravidade do ato, reincidência e ou flagrante determina se o jovem virá para internação ou se cumprirá medidas alternativas como as mencionadas acima, logo a inimputabilidade não significa impunidade, pois o adolescente é responsabilizado pelos seus atos e por eles responde de acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), criado em 2006, em comemoração aos 16 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, é um documento que normatiza o atendimento ao adolescente em conflito com a lei. Ele surge em oposição à violência institucional sofrida por jovens e adolescentes cumprindo Medida Socioeducativa na época de sua criação. Além de toda normativa de segurança e direitos reafirmados para o jovem, existem parâmetros que foram divididos em sete eixos norteadores. Tendo como foco os eixos educação, cultura, esporte e lazer. Há uma orientação ao eixo educacional, que o órgão competente redirecione a estrutura e organização da escola em se tratando de espaço, tempo e

currículo, rompendo com a repetição, rotina e burocracia. Talvez, essa determinação seja o motivo pelo qual nossa grade escolar sofreu alterações em quantidade de aulas semanais a serem ministradas em nossa escola, mas no que tange as demais orientações, a escola não se modificou como o orientado.

Em nossa grade horária possuímos uma aula de artes a mais do que nas escolas fora do Sistema. São três aulas semanais para o Ensino Fundamental II (séries finais) e duas aulas semanais para o Ensino Médio, o mesmo ocorre com Educação Física. No eixo esporte, cultura e lazer há a sugestão de que os jovens internos tenham acesso a programações culturais, teatro, literatura, dança, música, oportunizando vivências em diferentes atividades artísticas. Orienta também o favorecimento a qualificação artística, respeitando a aptidão dos jovens. Atendendo aos dispostos do artigo 205 da CF 1988 sobre educação, todas as Unidades de Internação possuem Núcleos de Ensino dentro de seu espaço a fim de garantir a escolarização dos socioeducandos.

O processo de escolarização exerce um importante papel na ressocialização dos jovens internos. Os documentos vigentes que asseguram os direitos dos jovens mencionam a escola como fator transformador nesse processo, um direito obrigatório ao socioeducando. Esse espaço de transformação deve ser um diferencial para esse estudante que em sociedade não encontrou em sala de aula estímulo, tão pouco se viu como protagonista em seu processo de ensino aprendizagem, muitas vezes gerando evasão escolar. De acordo com o artigo - *Formação de Professores de Artes Novos Caminhos – “Conhecer é uma construção e não uma aquisição.”*², o espaço escolar é um lugar de convívio social na construção do conhecimento, logo, contribui de forma expressiva no retorno dos jovens à sociedade. Tal afirmação ressalta a importância da escola no cumprimento da Medida de Internação.

Trazendo para o chão da escola onde essa pesquisa se sustenta, nosso maior desafio em relação ao estudante diz respeito ao convívio social. Os jovens chegam cheios de conflitos externos, advindos de suas comunidades ou de internações anteriores e buscam resolvê-los em nosso espaço escolar. A Unidade de Internação realiza diversos procedimentos que auxiliam a secretaria da escola na distribuição segura dos jovens nas turmas e blocos que dispomos. Ações como o estudo de caso realizado por uma comissão formada por técnicos (psicólogo, assistente social e pedagogo), gerência de segurança e pela direção da Unidade de Internação, onde há

² Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais do XV Confaeb, ECA/Unesco. 2006. P.176

uma sondagem de possíveis conflitos existentes entre o recém acolhido e os que já se encontram na Unidade são imprescindíveis para a segurança de todos. Porém os conflitos são inevitáveis, pois são oriundos das ruas e muitas vezes eclodem na escola.

As aulas de arte na escola da Unire possuem diversas ações na busca de uma Cultura de Paz. Esse termo é a representação de nossa busca constante no cotidiano escolar. A definição que nos contempla está detalhada no Manifesto 2000³, onde a paz é referendada como responsabilidade individual composta por diversas ações, dentre elas: respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, compartilhar tempo e recursos com os injustiçados e oprimidos e defender a liberdade de expressão priorizando o diálogo.

Os jovens são chamados diariamente para uma conscientização de que na escola ele é estudante, buscando um distanciamento do rótulo de “bandido” ou da condição de “interno do Sistema Socioeducativo.” Enfrentamos grandes dificuldades, pois enquanto a escola busca, de forma pedagógica, a sensibilização o Sistema Socioeducativo ainda trabalha com a priorização da segurança, retirando direitos, impondo procedimentos de contenção e opressão. As ações que caracterizam essa contradição institucional são diversas, a retirada do intervalo entre as aulas para evitar brigas no pátio, aulas dia sim dia não devido ao déficit de servidores, a necessidade de, em dias de evento escolar, subdividir grupos resultando em exaustivas quatro a seis repetições da mesma ação para o atendimento completo aos estudantes.

As medidas violentas são tomadas com a finalidade de diminuir o risco de violência. Redundante, como todo sistema opressor. Ações como essas nos garantem um aceitável funcionamento quantitativo, mas prejudica de forma imensurável o aproveitamento qualitativo de toda comunidade escolar. Estamos distantes de um ambiente adequado ao ideal de funcionamento, onde a livre expressão e o convívio social sejam prioridade. Nesse contexto, é na mediação de conflitos em nosso ambiente escolar que o Teatro do Oprimido se encontra como ferramenta de experiência e reflexão, ressignificando a trajetória escolar de jovens com dificuldades de convívio colaborando em seu processo de ressocialização.

Em meio ao processo de pesquisa a pandemia de COVID-19 assolou o Brasil, o isolamento social determinado pelas autoridades me forçou a redirecionar o projeto de pesquisa mudando as ações ora previstas, não foi possível realizar a prática final, as Oficinas de Teatro

³ O manifesto 2000, organizado pela UNESCO, foi escrito por premiados com o Nobel da Paz em 1999, durante a comemoração dos 50 anos de Declaração Universal dos Direitos Humanos. O manifesto obteve 100 milhões de assinaturas de pessoas que se comprometeram com a Cultura de Paz em 2000. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/bibpaz/textos/m2000.htm>.

do Oprimido para a Cultura de Paz na Escola da Unire, junto a estudantes da escola. O isolamento ocasionou a suspensão das aulas em toda a Rede de Ensino do país. Por um lado, não realizar as oficinas prejudicou a coleta mais ampla dos dados, mas por outro lado me oportunizou refletir sobre experiências teatrais vivenciadas em sala desde 2017 até o final de 2019. Na tentativa de compreender quem é esse sujeito e de como melhorar o convívio na escola apresento os estudos de caso como uma teia cronológica na construção de uma metodologia em arte-educação, nesse cenário o teatro se aventura a gerar reflexão entre os atores conflituosos.

CAPÍTULO I CORPOS INSTITUCIONALIZADOS – Dos Primórdio aos dias atuais.

... os dolorosos gemidos do fraco, sacrificado à ignorância cruel e aos opulentos covardes; os tormentos atrozes que a barbárie inflige por crimes sem provas, ou por delitos quiméricos; o aspecto abominável dos xadrezes e das masmorras, cujo horror é ainda aumentado pelo suplício mais insuportável para os infelizes, a incerteza; tantos métodos odiosos, espalhados por toda parte, deveriam ter despertado a atenção dos filósofos, essa espécie de magistrados que dirigem as opiniões humanas. (BECCARIA, 1764, p. 08)

De acordo com Aggio (2009, p. 63), Aristóteles possui a definição de que o corpo é formado pela integração com a alma e a percepção das coisas sensíveis parte dessa junção, logo corpo e alma possuem cognição no sentir. O corpo ao qual me refiro sofre juntamente com a alma o domínio, a exploração e logo após a exclusão por parte do opressor. Não se enquadra ao que a sociedade determina aceitável, logo causa incômodo ao ser visto e sua existência se torna inviável, fazendo com que seja retirado do convívio utilizando como justificativa o controle social, o cárcere, ou o extermínio.

Para Mesquida (2010, p. 229), a coisificação do corpo ocorre quando o outro é negado deixando de ser. Essa é a base do sistema opressor que o domina através de leis que regem o capital, possuindo pessoas como aos bens materiais. O fraco mencionado por Beccaria (1764, p. 08) é justamente o corpo proibido de ser, passível de punições de tipos diversos elaborados ao longo da história. Abordarei situações referentes a esse corpo, rejeitado e oprimido, na compreensão da evolução do pensamento punitivista que atualmente ainda determina quem sai das ruas, quem vive ou quem morre.

Já nos primórdios civilizatórios aquele que causava dano a alguém ou para a sociedade recebia punição com a finalidade de reparar o dano. No entanto a pena e a restrição de liberdade não nasceram juntas. Havia outras formas de punições aplicadas antes do século XVIII. À luz de Foucault (1987, p. 11), as penas possuem dois momentos importantes, o suplício e a utilização do tempo. No suplício o execrado é exposto em local público e seu corpo é massacrado pelo carrasco que utiliza de técnicas selecionadas anteriormente para chocar a plateia que aprecia tal espetáculo. Acompanhado por representantes religiosos que buscam em tempo real, arrancar um pedido de perdão pelos pecados e falhas cometidos com a finalidade de salvar a alma do condenado.

Foucault nomeia a exposição do corpo em sofrimento como ostentação do suplício, onde o indivíduo é colocado diante da sociedade para exemplificar as consequências de crimes e pecados que ferem o convívio social. Uma espécie de catarse espetaculosa que ao passo que escandalizava, atraía a multidão. Na pena de restrição de liberdade com a ocupação do tempo,

o corpo do condenado está encarcerado cumprindo normas e horários e privado do convívio social. Esse corpo trabalha, estuda, come e dorme enclausurado.

A partir do século XIX, o suplício perde espaço em se tratando de penalidade. O corpo passa a não ser mais o alvo principal da punição. As transformações no sistema penal através das instituições, dos códigos e da formação de júri em diversas localidades, tendo ainda a ressignificação da pena com caráter apenas corretivo, são fatores responsáveis pela humanização das punições. Esta forma mais “humanizada” de punir, não extermina o sofrimento do corpo, que segundo Foucault (1987), ainda é presente de forma mais velada e menos exposta. Nesse cenário, a certeza de que ao cometer um crime o indivíduo será punido, rouba a cena dos espetáculos de horror abertos ao público como exemplificação de que os que cometem atos ilícitos terão o mesmo fim, uma morte supliciada como um espetáculo catártico.

A ausência do suplício não significou o abandono total da punição severa do corpo. Na França, a guilhotina foi criada pelo médico parisiense, Joseph Guillotin. De acordo com Carvalho (2019), esta foi uma forma elaborada para punir sem dor e de forma igualitária, independente da classe social, tratando a punição partindo do ideal iluminista de preservação da dignidade humana. Foi criada em meio a Revolução Francesa, no intuito de punir os rebeldes e contrários ao governo. Foucault relata que essa forma de punição sofreu várias modificações ao longo da história. De espetáculo em praça pública a cerimônia restrita entre carrasco, testemunhas e condenado. As últimas condenações com este sistema são datadas de 1972.

Nos dias atuais ainda há notícias de condenações cuja pena é a morte, dados do Relatório Anual de Pena de Morte de 2018, pela Anistia Internacional, apontam que existem 54 países que aplicam pena de morte como recurso punitivo. Os maiores executores mundiais apontados no relatório são: China, Irã, Arábia Saudita, Vietnã e Iraque. As principais formas de execução utilizadas são: Enforcamento, fuzilamento, injeção letal, decapitação e eletrocussão. Independentemente do método utilizado o corpo é penalizado tendo sua vida retirada como reparação do dano. A China é o país que mais executa pessoas, dentre os cinco países citados. A Anistia menciona o fato de o país não possuir transparência em seus dados, tais como: motivos que levaram a execução, formas utilizadas, e quantidade exata de pessoas executadas. Mesmo ocultando informações, os órgãos internacionais calculam que o país se mantém na liderança das execuções anuais.

Ainda que a morte não seja decretada, de acordo com Foucault, trancar para corrigir, submeter, torná-lo dócil, é sempre em relação ao corpo que as penas são direcionadas. As causas estão relacionadas à utilidade desse corpo que para o Estado é caracterizado como político

preparado para ser produtivo. Na execução da pena com restrição de liberdade, há a institucionalização punitiva, porém não se trata somente da reclusão do indivíduo afastando o mesmo do convívio em sociedade. Seguem acopladas à pena, diversas práticas que exercitam o domínio sobre esse corpo encarcerado.

O homem de que nos falam e que nos convidam a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma “alma” o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo. (FOUCAULT, Michael, 1987 p. 33)

O século XIX é citado por Foucault como o período em que as penas físicas são amplamente questionadas, o modelo mais humanizado é aclamado por mecanismos da moderna justiça criminal. Poupa-se o corpo e suplicia-se a alma. Com essa visão de punição o objetivo e a execução penal mudam a direção. Penas mais humanizadas, mas sem perder o fator suplício apregoadas à alma do apenado. Em duzentos anos de construção do novo modelo penal, diversas questões foram ressignificadas, o domínio religioso penalizava certos tipos de atos como sendo criminosos, quando o Estado assume o controle, outros atos são denominados criminosos em detrimento dos que a Igreja havia determinado, como por exemplo a blasfêmia⁴, vista pela religião como ato gravíssimo, mas que para o Estado não é caracterizado como crime.

De acordo com Beccaria (1764), as leis humanas ou políticas são mutáveis e sempre estarão em transitória evolução, a sociedade em si está em constante variação e as mudanças ocorrem segundo interesse do "estado social"⁵, como afirma o autor. A visão humanizada almeja, além de punir, recuperar o indivíduo, torná-lo apto para voltar ao convívio social, dentro dos moldes do Estado. À luz de Foucault, trata-se de uma microfísica do poder, tendo como meio estratégias, manobras, táticas e técnicas de domínio do corpo institucionalizado.

Beccaria (1764), afirma que as leis punitivas deveriam ser criadas dentro de uma visão igualitária, onde o melhor fosse para todos, mas não funcionou assim. As leis vieram, ao longo do tempo, em um processo de elaboração de acordo com as necessidades de uma minoria e por muitas vezes ao acaso, dependendo das circunstâncias. O autor ressalta que as penas que ultrapassam a questão de preservação social, são injustas. Ou seja, poderiam ser justas se houvesse penalidades aplicadas de acordo com o interesse social que não possuam caráter

⁴ Discurso, palavra proferida, que ofende fortemente uma divindade, insulta uma religião ou tudo que pode ser considerado sagrado. DICIO, Dicionário Online de português.

⁵ BECCARIA, Cesare, 1764, p. 06.

individualista, mas que partindo do direito individual resultem no bem comum. Percebe-se que o direito de punir deve ser, para além da prisão, composto por outros objetivos, tais como a garantia da punição e não mais a crueldade dela. Defende que há de se preservar o coração humano ao punir, diferenciando para cada delito a adequação da pena, julgando o dano causado pelo delito.

De acordo com Foucault (1987, p. 144), a punição com restrição da liberdade, foi pensada como um "projeto de transformação do indivíduo"⁶. No entanto já em seu início, foi observado que esse espaço, com seus erros e vícios, não era um canal transformador, mas aprimorava o caráter criminoso de quem ali está. Tornou-se um plano político, o uso da delinquência, onde a prisão não cumpre o papel para o qual foi criada e ao retornar à sociedade, o egresso não encontra oportunidades e volta para a delinquência. A engrenagem parte das camadas mais pobres e assim permanecem. Podemos observar que desde sua criação a prisão como aproveitamento do tempo, no intuito de transformar pessoas que cometeram algum crime, não cumpre seu papel.

Dos primórdios aos dias atuais, as penas são questionáveis e a forma de punir também. Goffman (1974), caracteriza as prisões como "instituições totais"⁷, um local onde várias pessoas residem, utilizando seu tempo de forma rigorosamente administrada pela instituição, em regime fechado, privado do contato com a sociedade. Para Goffman, diversas instituições fazem parte desse modelo total, para identificá-las devemos nos atentar às características institucionais. Assim é o caso de hospitais, manicômio, orfanatos, dentre outros. A luz do autor, o homem institucionalizado perde contato com sua cultura, pois internamente não possuirá vínculo algum com seus hábitos e costumes. São inúmeras as estratégias com o objetivo de tornar nulo o "eu" dos apenados. Os mecanismos de anulação do indivíduo se integram ao plano de controle que parte da padronização dos corpos.

1.1 O SURGIMENTO DAS PENAS NA INFÂNCIA E AS LEIS QUE SALVAGUARDAM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS QUE COMETEM ATO INFRACIONAL;

As crianças sempre sofreram com o problema da invisibilidade social. De acordo com Aries (1981, p. 03), na velha sociedade o que compreende a sociedade tradicional medieval,

⁶ FOCAULT, Michael, 1987, p. 144.

⁷ GOFFMAN, Evering, 1974, p. 11.

não havia um reconhecimento etário das crianças, elas não eram ao menos bem vistas. Havia nesse período a inexistência de etapas infantis, as crianças passavam da tenra idade, direto para fase de jovem adulta. A criança, socialmente, não era reconhecida como sujeito; não havia o reconhecimento de suas necessidades, logo não existia o que preservar. Elas eram expostas muito cedo ao convívio com adultos, tais práticas traziam consigo o aprendizado. Por serem consideradas adultas de forma tão precoce, não havia penas pensadas de forma exclusiva, levando em consideração o fato de serem crianças.

No período industrial as crianças estavam submetidas ao controle punitivo e disciplinar, Foucault relata que as crianças sofriam punições não somente vinculadas aos crimes cometidos, mas por serem indisciplinadas, abandonadas, delinquentes ou por possuírem alguma deficiência. Mettray⁸, inaugurada em 1840, torna-se o local onde as crianças e jovens permaneceriam restritas de sua liberdade. Para Foucault a colônia penal é o modelo de cárcere mais estruturado, onde o domínio, a correção, o colégio, estão conectados. A Colônia Penal enclausura, observa, dociliza e capacita. Podemos observar que, aqui no Brasil, ainda hoje esses métodos são utilizados quando se trata da punição de adolescentes e jovens em conflito com a lei.

Aries (1981) aponta que, no final do século XVIII, houve uma mudança significativa nas relações das crianças com a sociedade. Surge a escolarização, onde a criança sai do convívio com adultos, como forma de aprendizado e ganha um espaço para convívio coletivo entre seus pares. No entanto esse convívio possuía como base a clausura, restrição do convívio social, denominado colégio. Esse modelo escolar era promovido por reformatórios católicos e protestantes, mas contavam com parceiros muito importantes, as famílias.

No final do século XIX e início do século XX, surge uma valorização das crianças por parte das famílias, que começam a acompanhá-las em seu progresso escolar, junto com esse movimento surge o afeto e a preservação da criança, onde ela sai da invisibilidade e toma seu papel na sociedade. Nesse ínterim, correntes clamam por mudanças na maioria penal. Crianças encarceradas com adultos, sofrendo todo tipo de violência, são colocadas em evidência para o debate acerca da idade para as penas.

⁸ A Colônia Penal Mettray, situada na pequena vila de Mettray, no departamento francês de Indre-et-Loire, ao norte da cidade de Tours, era um reformatório particular, sem paredes, aberto em 1840 para a reabilitação de jovens delinquentes do sexo masculino entre 6 e 21. Naquela época, crianças e adolescentes eram presos normalmente junto com adultos. https://en.wikipedia.org/wiki/Mettray_Penal_Colony, acesso em 21/10/2019.

1.2 O BRASIL E A HERANÇA ESCRAVAGISTA- Corpos Colonizados

A história do Brasil é marcada por domínio, escravização e comércio, a chegada dos portugueses em 1500 inicia uma trajetória com débitos históricos que ecoam ainda hoje. O processo de escravização inicia-se no primeiro contato com os indígenas, seus corpos são desconsiderados e sua cultura, por ser diferente à da corte portuguesa, foi suprimida. O opressor não reconhecendo aqueles corpos sentiu a necessidade de domínio e exploração. Pouco tempo depois, os portugueses perceberam que os indígenas estavam fragilizados por doenças virais e seus corpos já não serviam. Os dominadores repensam e decidem importar mão de obra africana de forma escravizada, para suprir a produção prejudicada pela morte de milhares de indígenas.

Pensar no tráfico de pessoas africanas na exploração do Brasil, sem com tudo levar em consideração os detalhes dessa operação hedionda, faz parte do plano estatal ainda em vigor, na recusa da dívida histórica com todo o povo africano por terem seus ancestrais retirados de seu país, de sua família de suas vidas, espalhando sequelas e feridas em seus herdeiros, brasileiros afrodescendentes.

No Brasil crianças e adolescentes que não faziam parte na nobreza não possuíam muitas opções que os levassem para longe do cárcere. De acordo com Westin (2015), ou eles se sujeitavam aos trabalhos pesados, ou viveriam perambulando e cometendo roubos para sua sobrevivência. Nesse contexto ou seus corpos eram severamente explorados ou marginalizados.

O Código Penal de 1840 prevê que crianças poderiam ser julgadas e condenadas a partir de nove anos de idade e com a mesma dureza que se aplicava ao adulto, usavam como critério o discernimento. Passavam por uma avaliação psicológica, podendo receber penas de adulto ou serem consideradas imputáveis. Suas prisões e condenações eram frequentes e com todo rigor da polícia. Buscando uma visualização do Brasil dos anos de 1800, alguns fatores são essenciais para entendermos quem eram as crianças presas neste período.

Em 1871 é assinada a lei 2.040, a Lei do Ventre Livre determinando que crianças nascidas de mulheres escravas no Brasil estariam livres. Essa lei foi rejeitada pelos abolicionistas⁹ por acreditarem que ela se referia a uma abolição gradual enquanto solicitavam a abolição imediata de todo povo negro. No entanto, as especificações da lei vão de encontro

⁹ Grupo de pessoas envolvidas com a política que faziam parte do judiciário, dos profissionais liberais, que lutavam pelo fim da escravidão e a libertação do povo negro no Brasil. RAMOS, Jefferson Evandro Machado, 2019. Disponível em: https://www.historiadobrasil.net/resumos/abolicionistas_brasileiros.htm. Acesso em 19/02/2020.

ao que diz o código penal de 1840, pois a criança estaria sujeita ao senhor de sua mãe até os 08 anos completos, após esse período ou o senhor entregaria a criança ao Estado, sendo indenizado ou ela trabalharia até os 21 para o senhor de sua mãe. A lei foi criada para beneficiar o senhor, prejudicando a criança, pois ou seria institucionalizada ou escravizada até os 21 anos.

Em 13 de maio de 1888, com a assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel libertando os escravos após quatro séculos de escravidão, o que foi uma grande vitória para os abolicionistas, gerou um grande conflito social para os negros recém libertos. As negociações oriundas desse pequeno grupo em defesa da liberdade permitiram a substituição do trabalho escravo pela utilização do trabalho imigrante. Não dialogaram sobre as necessidades posteriores dos negros libertos, deixando desamparados os recém libertos, pois ao passo que eram libertados, sua mão de obra era substituída por imigrantes remunerados¹⁰. O serviço de escravo não foi ressignificado passando para o serviço assalariado. Os negros foram abandonados à própria sorte. Sem teto e sem trabalho o que lhes restaram?

De acordo com Santos (2004, p. 145), em 1890 o Código Penal trazia punições para a vadiagem alegando que essa seria uma forma de controle social. Aos maiores de 21 anos eram enviados para celas em colônias correcionais, já os adolescentes de jovens de 14 a 21 anos eram enviados a estabelecimentos disciplinares industriais. O encarceramento tornou-se um plano para além do crime, onde a condição social, o desemprego e a aparência estabeleciam quem era retirado do convívio em sociedade.

Analisando acontecimentos históricos, juntamente com a elaboração da legislação Brasileira, podemos perceber o quanto a máquina estatal trabalha para que os ricos não se sintam prejudicados em nenhum processo, nem mesmo quando o assunto é correção histórica ou retomada de direitos. O patriarcado bondoso para os poderosos do país é o padrasto violento e abusador de seus filhos bastardos. Libertar crianças sob condição, abandonar escravos recém libertos sem nenhuma política de amparo é concomitantemente criminalizar o benefício da liberdade. Essa prática ainda está em vigência em nosso país, onde o interno no Sistema Socioeducativo é liberado após cumprimento da Medida pela Juíza da Vara de Execuções de Medidas Socioeducativas e o Estado não possui uma política pública que ampare o egresso após sua liberação.

¹⁰ LARA, Silvia Hunold. Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil. Projeto História São Paulo, 1998.

Os acompanhamentos com assistência social, assistência psicológica, pedagógica, escolar, são automaticamente interrompidos quando o jovem atravessa a fronteira entre a Unidade de Internação e a sociedade, caracterizando mais um abandono abolicionista no histórico desse sujeito.

Seguindo a cronologia histórica do atendimento a criança ou jovem que cometeu ato infracional, Westin (2015), cita o caso do menino engraxate nas ruas do Rio de Janeiro em 1926, que fora encarcerado em meio a vinte adultos, com as mais variadas condenações, por jogar tinta em um cliente que não havia feito o pagamento por seus serviços. Dentro da prisão, Bernadino de 12 anos, sofre das mais cruéis violências indo para o hospital bastante machucado. O fato gerou indignação nos médicos que o atenderam. Tal situação ocasionou a percepção de que a discussão sobre rever a condição das crianças em relação às penas no Brasil era de extrema urgência.

No ano de 1922, o Código Penal já havia sofrido alteração onde a maioria penal passa de 09 anos para 14 anos. Em 1927, é consolidado o Código dos Menores, lei que assiste e protege os menores. No Código, menores de 18 anos não poderiam ir para prisão, iriam para uma escola reformatória. Aos quatorze anos, se encontrado em estado de delinquência ou contravenção, o adolescente deveria ser encaminhado à assistência e submetido a processo especial. Os pais eram responsáveis em reparar os danos cometidos pelo menor. Acima de dezoito e menor de vinte e um anos, se pego mendigando, em estado de vadiagem, eram encaminhados para a Colônia Correccional pelo período de um a cinco anos. Westin (2015), relata que a assinatura do Código, pelo presidente Washigton Luis, foi realizada no dia 12 de outubro de 1927, a data foi escolhida para homenagear o dia das crianças que foi decretado pouco tempo antes, pelo então presidente Artur Bernardes.

Em 1941, no decreto lei de número 3688, no artigo 59 consta que a vadiagem novamente é caracterizada contravenção penal, passível de restrição de liberdade com prisão simples de quinze dias a três meses e extinção do processo se comprovado meios de subsistência. Podemos observar a histórica e cruel associação dos poderes legislativo e judiciário com o Estado de Direito em orquestrar desde o abandono dos negros escravizados à criminalização deles ao se encontrarem em condições de “vadiagem”.

Em 1979 é sancionado o novo Código de Menores, revogando o Código de 1927, neste mesmo ano, intitulado o ano Internacional da Criança, as Nações Unidas aprovam a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Aos códigos elaborados pesa o fato de mencionarem apenas o menor em situação de risco social como sujeito a ser protegido. No Brasil, o Código

de 1979 foi revogado em 1990 com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, com forte influência do texto que consta na Organização das Nações Unidas - ONU de 1979, e do artigo 227 da Constituição Federal.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, determina que é dever da família, da sociedade e do Estado, com prioridade absoluta assegurar à criança e ao adolescente, a saúde, a vida e diversos outros direitos necessários para formação cidadã. Em sua Emenda Constitucional de número 65 de 2010, acrescentou-se o jovem como parte desse público a ser amparado e protegido. Constam os direitos à escola, à cultura e ao lazer como importantes para o desenvolvimento integral dos referidos sujeitos. Aponta também a necessidade de proteção e preservação contra a negligência e a violência. Tal redação, de acordo com o cotidiano de uma grande parte da população brasileira, não é realidade. Famílias desestruturadas, Estado omissivo e sociedade excludente é o que temos notícias na formação de crianças, jovens e adolescentes socialmente adoecidos pelo descaso institucional, familiar e governamental.

1.3 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA) - Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990

Como resultado de quase um século na construção de uma lei que garanta plena cidadania à criança, ao adolescente e, em casos excepcionais, ao jovem¹¹, foi decretada e sancionada no Brasil a lei 8.069/90, assinada pelo então Presidente da República Fernando Collor de Melo. Segundo Digiácomo (2010), o ECA foi elaborado tendo como pilar quatro importantes documentos: Constituição Federal do Brasil de 1988, Declaração dos Direitos Humanos aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente, adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 1959 e o Decreto 1.904/96, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH.

1.3.1 O Estatuto da Criança e da Adolescente e suas divisões:

O Estatuto é um importante avanço, resultado de lutas sociais e de entidades que na época de sua elaboração trabalhavam por essa causa, objetivando a formação da criança e do

¹¹ De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Criança e do adolescente, compreende-se por criança pessoa até doze anos de idade, adolescente das doze aos dezoito anos. Essas são pessoas amparadas pelo ECA, no entanto excepcionalmente a lei aplica-se aos jovens entre dezoito e vinte um anos e onze meses de idade.

adolescente como sujeitos de direito. Houve uma soma de direitos sem prejuízos na elaboração do ECA, a exemplo dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana que tem nesse contexto garantias prioritárias e destinações privilegiadas, protegendo esses sujeitos de negligências, discriminações, explorações, violência, opressão e crueldade. Com base nos estudos de Digiácomo (2010), de acordo com esses preceitos o ECA se divide em dois livros:

Livro 1

Disposições Preliminares: Trazem regras e princípios para interpretação e aplicação em benefício das crianças e adolescentes;

Direitos Fundamentais e Prevenção: Discorre sobre saúde, atendimento ao SUS como um direito e sobre prevenção, colocando a criança e ao adolescente como prioridade absoluta de políticas de atendimentos.

Livro 2

Políticas de Atendimento: Trata de um conjunto de ações a serem realizadas de forma articulada, formando uma rede de proteção, onde a criança, o adolescente e o jovem sejam atendidos integralmente, através de programas de atendimentos, serviços sociais, prevenção e atendimento médico, serviço de localização e identificação dos responsáveis de crianças e adolescentes, políticas de prevenção e abreviamento do afastamento do convívio familiar.

Medidas de Proteção: Atuam quando os direitos da criança e do adolescente estão ameaçados ou foram violados, seja pelo Estado, pela sociedade ou pela família.

Prática do Ato Infracional: Relata quais são os atos infracionais, quais são as medidas socioeducativas a serem aplicadas em cada ato cometido. Estabelece que antes de cada medida aplicada, deverá antes haver processo legal.

Medidas Pertinentes aos Pais e Responsáveis: Discorre sobre atitudes a serem tomadas pelos pais ou responsáveis, levando em consideração diversos fatores. Em caso de dependência química, encaminhar a criança ou o adolescente aos serviços especializados. É tratado como obrigação.

Conselhos Tutelares: Definido como órgão permanente e autônomo e não jurisdicional, onde é encarregado pela sociedade para zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

Acesso à Justiça da Infância e da Juventude: Trata das garantias do acesso à justiça através da Defensoria Pública, Ministério Público e Poder Judiciário, sendo gratuito aos que necessitam.

Crimes e Infrações Administrativas: Referente aos crimes cometidos pela administração pública. Trata dos crimes e de suas punições.

O ECA é referência mundial em se tratando de leis de proteção à criança e ao adolescente, no entanto sua prática precária e negligenciada vem caracterizando o Brasil, pátria do Estatuto, como um dos países onde as crianças perdem sua infância. De acordo com Braun (2019), estudos feitos pela organização não governamental Save the Childrens, apontam o Brasil em 99º de 174 nações investigadas no contexto proteção à criança, e demonstrou um índice ainda mais medíocre em se tratando da capacidade cuidadora desses sujeitos, ficando em 157º.

Ao analisarmos os dados apresentados observamos que há dicotomia entre a elaboração e a execução. Mesmo com *status* de lei específica, elaborada partindo de movimentos pró-infância em busca de prioridade e proteção, torna-se ineficaz por não ser aplicada como deveria. Não é plano de governo, não é meta para o Estado garantir seu cumprimento. Como resultado, mesmo diante de um documento considerado excelente, o Brasil possui os piores índices quando o assunto é infância, adolescência e juventude.

É inevitável fazer menção a euforia da mídia juntamente com alguns representantes do Estado ao clamor social pela redução da maioria penal. A comoção se alimenta de atos infracionais que diariamente vêm superando em crueldade e ousadia os limites tolerados pela sociedade. Onde a ênfase midiática consegue passar à população, pouco informada, a sensação de que os crimes no Brasil são em sua maioria cometidos por crianças e adolescentes. Esse sentimento de impunidade, ocasionado pela crença de que a forma exclusiva de processo e de penalização infanto-juvenil, garantidos pelo Estatuto da Criança e do adolescente, gera suavidade desnecessária ao criminoso, somado ao nosso cenário político atual, onde bandido “bom é bandido morto”, vem pressionando por retrocessos em nossa lei de proteção infantil.

O fato de o descumprimento da lei em suas especificações não ser amplamente debatido junto aos responsáveis legais, citados no artigo 4^o¹² do Estatuto, os exime de toda responsabilização, sendo conveniente proporcionar através da redução da maioria penal, o encarceramento cada vez mais precoce de adolescentes que convivem diariamente com a negação de seus direitos. Seria como oficializar o descumprimento atual com a nova lei, onde

¹² Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Lei 8.069/90.

o desamparo familiar, estatal e social, traria a condenação ao vulnerável, retirando-o de circulação. Punido por não ser aceitável, por não possuir “méritos” para o convívio em sociedade.

Em 2015, a redução da maioria penal foi aprovada pela Câmara dos Deputados, onde o ainda presidente da Casa Eduardo Cunha comandou os trabalhos de votação. O que se propõe é que a redução aconteça dos 18 anos para 16 anos em casos de crimes hediondos, homicídio doloso e lesão corporal seguida de morte. Há ainda propostas para o endurecimento das medidas socioeducativas, solicitando, por exemplo, que a internação tenha seu tempo limite ampliado dos três anos para 10 anos.

O Estatuto já havia sofrido outras alterações ao longo de seus 30 anos incluindo alguns direitos. Em 2019, o Ministério da Mulher da Família e dos Direitos Humanos reuniu alterações anteriores e atuais na montagem de um novo texto, ele entrou em vigor no dia 10 de maio de 2019. Enquanto as alterações foram organizadas garantindo mais direitos, a aprovação do texto final sobre a redução da maioria e maior rigidez nas Medidas Socioeducativas, estão na Comissão de Constituição e Justiça aguardando votação. Em caso de aprovação e sanção presidencial, presenciaremos um retrocesso histórico da lei onde pela primeira vez os direitos serão gravemente suprimidos.

O fato é que falhamos gerando frutos socialmente indigestos. O incômodo social é alimentado diariamente com crianças e adolescentes nas ruas fazendo-se presentes, nos oportunizando a reflexão sobre sua existência e sobre nossa participação em sua condição vulnerável, gerando a necessidade de controle da aparição desses sujeitos através da aprovação do encarceramento precoce e com prazo de cumprimento estendido.

1.4 LEI 12.594 DE 18 DE JANEIRO DE 2012 – SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE)

O SINASE surge em comemoração aos 16 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, apresentado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente¹³. Resultado de uma construção coletiva que contou com a participação do Estado, especialistas na área e

¹³ Conselho criado pela Lei Federal 8.242 de 12 de outubro de 1991 - CONANDA, como determina o ECA.

representantes de entidades, bem como as contribuições geradas em debates oportunizados por operadores do Sistema de Garantia de Direito¹⁴ em encontros por todo país. Trata-se de um conjunto de regras, princípios e critérios que envolvem as Medidas Socioeducativas. Compete a União coordenar e financiar as ações previstas na lei 12594/12 de forma integrada com os sistemas estaduais, municipais e distritais, esses possuem responsabilidades em sua execução.

O SINASE descreve em seus objetivos a responsabilização do adolescente, a interação social, buscando como garantia os direitos individuais e sociais desse sujeito e a desaprovação da conduta infracional, juntamente com o cumprimento da Medida Socioeducativa de forma menos gravosa que a pena de um adulto, respeitando a condição da pessoa em desenvolvimento, sem que dessa forma caracterize impunidade.

É estruturado em três títulos: Sistema de Atendimento Socioeducacional, Execução das Medidas Socioeducativas e Disposições Transitórias. É uma lei que se articula de forma direta com as políticas públicas do Sistema Educacional, Sistema de Justiça, Sistema Único de Saúde (SUS) e Sistema Único de Assistência Social (SUAS), com a finalidade de garantir direitos aos adolescentes e jovens durante o cumprimento da Medida. Dentre as políticas públicas citadas na engrenagem do Sistema, subdivididas em eixos, vamos nos ater ao eixo *Educação* e suas peculiaridades dentro da Unidade de Internação, composto por escola e equipe pedagógica da instituição.

São garantias dessa lei todos os níveis de escolarização formal ao adolescente e jovem interno, através de parceria com o Sistema de Ensino, podendo a escola estar situada dentro da Unidade de Internação, vinculada a uma escola da comunidade ou o interno poderá ser incluso na Rede Pública externa. A escola necessita ser reorganizada em espaço, tempo e currículo, dinamizando as ações pedagógicas de forma que haja um rompimento com a repetição, rotina e burocracia, proporcionando aos estudantes internos, ambiente propício à apreensão dos conteúdos produzindo conhecimento autônomo. É importante estabelecer vínculo com a equipe

¹⁴ O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis federal, estadual, distrital e municipal. Os órgãos que compõem esse Sistema podem ser agrupados em três áreas: Promoção dos Direitos Humanos; Efetivação dos Direitos e Controle Social; Defesa dos Direitos Humanos. <https://www.direitosdacrianca.gov.br/migrados/old/temas-prioritarios/8a-conferencia-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente/eixo-3-fortalecimento-do-sistema-de-garantia-de-direitos>, acesso: 19/03/2020.

técnica da Unidade de Internação em especial a equipe pedagógica da entidade, facilitando assim, a elaboração de metodologias de atendimento a esse estudante.

Na prestação de serviço à comunidade, na semiliberdade, liberdade assistida ou na internação, é construído juntamente com o socioeducando e seus familiares o Plano de Atendimento Individual (PIA). Trata-se de um instrumento em que constam previsão, registro e gestão de todas as atividades desenvolvidas pelo adolescente ou jovem, contribuindo na ressocialização desse sujeito. As avaliações escolares dos estudantes são catalogadas em relatório específico e individual e entregues para a técnica responsável. O referido é elaborado pelo professor referência da turma, pautado no aproveitamento do estudante durante o bimestre e irá compor o conteúdo dos demais relatórios, de outros atendimentos que o socioeducando recebeu, contribuindo com o conteúdo necessário para a elaboração de um parecer judicial favorável ou de indeferimento de benefícios ou até mesmo a liberação da Medida Socioeducativa. A escola possui papel fundamental na avaliação do processo de ressocialização.

CAPÍTULO II LEIS, NORMAS E REGULAMENTAÇÕES - Caminhos Percorridos Rumo à Democratização do Ensino Da Arte no Brasil

De acordo com resgate histórico elaborado por Teixeira e Vespúcio (2014), sobre o direito à educação à luz das Constituições Federais do Brasil, em 25 de março de 1824 Dom Pedro I outorgou a primeira Constituição Federal Brasileira, documento Imperial onde consta a obrigatoriedade do ensino primário gratuito a todos os cidadãos brasileiros, porém negros escravizados ou alforriados não foram inclusos na classificação de cidadãos brasileiros, logo não possuíam direito à educação (Brasil, 1824 artigo 6º). A primeira lei da educação brasileira, baseada no texto constitucional, foi promulgada em 1837, lei nº 01, o negro escravo ou liberto estava proibido de frequentar a escola. As matérias eram distintas entre meninos e meninas, o primeiro estudava geometria, aritmética e língua portuguesa, enquanto as meninas aprendiam bordado, coser e matemática, porém nesta última em uma proporção bem menor.

Na Constituição de 1891, na primeira lei Republicana elaborada pelo Congresso, a educação sofre retrocessos em relação à de 1824, não é citada como obrigatoriedade, exclui analfabetos do direito ao voto. Em 1934 a segunda Constituição Republicana foi promulgada pela Assembleia Constituinte, com um texto inovador onde a educação alcançou diversos avanços constando a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e uma possível gratuidade para o ensino posterior ao primário. Ainda hoje possuímos influências desse texto, no entanto não perdurou, pois em 1937 com o golpe da ditadura do Estado Novo, houve uma nova Constituição o que causou um grande retrocesso, onde o Estado se coloca como colaborador e atribui aos pais o dever referente à educação dos filhos.

No ano de 1946 foi promulgada outra Constituição, retomando alguns princípios de 1891 e de 1934 como a responsabilidade do Estado para com a educação. Em seu artigo 5º inciso XV alínea *d*, a competência da União em legislar sobre diretrizes e bases da educação é estabelecida. Nos artigos 170 e 171, determina que União, estados e o Distrito Federal serão organizadores de seus próprios sistemas de ensino.

Em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases é promulgada. A arte é mencionada como estudo técnico das artes aplicadas, onde deveria ser específica atendendo às faixas Etárias e o gênero dos estudantes. Com o Golpe Militar de 1964, que instaurou a Ditadura Militar no Brasil, a LDB perde seu poder descentralizador para o Ministério do Planejamento. Em 1967 é promulgada a Constituição do período do Regime, nesse momento são esperadas mudanças bruscas no texto ao que se refere à educação, mas isso não ocorreu, os principais dispositivos

educacionais foram mantidos, gratuidade e obrigatoriedade ao ensino primário, dos 07 aos 14 anos. Tanto o Ensino Médio quanto o Ensino Superior apresentam gratuidade sob condição, seriam ofertadas bolsas aos estudantes, no entanto posteriormente os valores deveriam ser ressarcidos ao Estado. Essa possibilidade não democratizou o ensino, pois os familiares e estudantes mais carentes de recursos financeiros rejeitavam a bolsa, em sua maioria por receio de não conseguir devolver os valores ao erário. Em 1968 a lei 5540 é assinada, ela regulamenta o Ensino Superior e estabelece diretrizes para a Universidade, caracterizando um complemento ao que estabelece a LDB de 1961.

Em 05 de agosto de 1971, foi sancionada a lei de número 5.692 trazendo em seu artigo 7º a Educação Artística como obrigatoriedade nas escolas de 1º e 2º graus. Estabelecendo ainda a educação como dever da União, do Estado, do Distrito federal, dos municípios, das empresas, da família, da comunidade, que juntos deveriam somar esforços promovendo e a incentivando. Mas como seria o ensino da arte dentro dessa obrigatoriedade curricular? Em meio a tantas mudanças políticas os documentos que regulamentam a educação no Brasil também fazem parte da transitoriedade, pois são orientados pela Constituição Federal vigente.

O ensino da arte no Brasil passou por várias correntes, desde que desembarcou junto com os portugueses. Foi tradicional reproduzindo modelos e técnicas europeias sem nenhum vínculo sociocultural referente ao Brasil, já foi escolanovista onde priorizava o meio ao qual o estudante era pertencente, suas vivências e suas experiências. Em 1971 a corrente educacional era a tecnicista, onde a técnica falava mais sobre o ensino do que a livre expressão aliada à criatividade dos estudantes e seu contexto social.

Segundo Barbosa (1989), o processo de obrigatoriedade do ensino da arte no currículo brasileiro não possui relação com a luta dos arte-educadores brasileiros, mas com a reformulação do ensino realizada por educadores norte-americanos e acordada entre Brasil e Estados Unidos na distribuição de livros didáticos aos estudantes em todos os segmentos, o que explicaria o conteúdo distante das vivências dos estudantes e mais relacionado ao aprendizado para o trabalho como herança ao que relata o capítulo I dessa pesquisa, onde a ausência de direitos da criança e do adolescente a colocava em situação de aprendiz para a indústria, Aries (1981). O acordo trouxe livros, formação para professores e um modelo a ser seguido. Ainda sobre a lei 5.692, Ana Mae relata que não havia cobrança de notas na disciplina e isso se deve a como a lei foi interpretada. Logo o ensino das artes era obrigatório, mas não possuía caráter avaliativo como as demais disciplinas.

Após a Ditadura Militar a Constituição Federal de 05 de outubro 1988 traz refrigério em seu texto. Conhecida como a Constituição Cidadã, foi baseada em diversos documentos internacionais que contemplam as garantias de direitos, o texto alcança diversos anseios sociais de assistência aos vulneráveis na elaboração de políticas públicas. Em seu artigo 205, a Constituição aborda a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, atribuindo à sociedade a colaboração na garantia desse direito, já em seu artigo 227 a família, o Estado e a sociedade devem garantir o direito à educação para a criança e ao adolescente de 07 aos 17 anos, bem como gratuidade aos que estiverem fora dessa faixa, mas se dispuserem a estudar.

De acordo com Bacarian (2005), nos anos 80, a educação absorveu diversos movimentos e conflitos socioculturais em busca do que seria pertinente para a escola brasileira, tais como: os conceitos de Paulo Freire referentes à educação libertadora, a metodologia triangular de Ana Mae Barbosa, a livre expressão pautada nas experiências dos estudantes abordada por Dewey, a não reprodução e tantas outras reflexões acerca do ensino da arte. Para a autora o ensino da arte na atualidade trabalha com a apreciação da obra, o respeito à cultura do educando e o que ele traz de bagagem cultural, a leitura de forma crítica das obras e a diversidade conceitual de criatividade.

Sobre essa ótica em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases lei nº 9394/96 foi sancionada, trazendo no capítulo II inciso 2º o ensino da arte como obrigatoriedade na educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases continua em constante adequação, após a LDB de 1996 houve diversas mudanças. Vamos focar exclusivamente ao que diz respeito ao ensino da arte daqui por diante, pois a cada atualização na lei a arte também é atingida com alterações que nem sempre são evolutivas para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Em 2006 o Projeto de Lei do Senado Federal de nº336/2006 estabelece que a música será conteúdo obrigatório, mas não exclusivo e que o professor responsável por ministrar o conteúdo seja específico da área, no entanto em 2015 através de um substitutivo 14/2015 da Câmara Federal, foi estabelecido o ensino das artes obrigatório em suas linguagens na educação básica. As artes plásticas foram substituídas por artes visuais, incluindo as artes cênicas e a música como elementos da arte, sob o argumento de que o desenvolvimento cultural do estudante é necessário. Com a lei 13278/2016, a dança é inserida como linguagem artística obrigatória no currículo, juntamente com as demais supracitadas, o prazo para adequação as especificidades da lei são de cinco anos.

Após o levantamento das principais normativas para a educação no campo do ensino da arte proponho a seguinte reflexão: O que acontece quando a arte é utilizada como forma de

liberdade dentro do ambiente escolar? E se esse ambiente for uma Unidade de Internação do Sistema Socioeducativo? A arte-educação foi construída com base em um sistema dominador, utilizada muitas vezes para manter a ordem e a disciplina enquanto o opressor executa seu plano. Há que se questionar nessa trajetória até os dias atuais qual o papel, permitido pela a escola, da arte em sala de aula? Ela liberta ou ainda compõe as engrenagens de domínio? E em relação ao estudante qual é seu lugar na escola?

A arte “pensa” pela lógica da transgressão, ela é risco, dissolve, abala, nega. Nessa perspectiva apresentamos a seguinte indagação: Quando a arte é capturada pelas instituições, convertendo-se em bem cultural, ela acaba servindo de símbolo de convergência e de identificação com a realidade que aí está. Ela afirma a realidade, representando-a. (ANDRÉ, 2008 p. 01, ABRACE)

Ora, se a arte é transgressora como pensá-la de forma libertadora dentro do Sistema Socioeducativo e ainda lhe propor contribuições para uma Cultura de Paz? Aparentemente estamos diante de uma dicotomia, no entanto as possibilidades necessitam ser exploradas. À luz de Freire (1981, p. 35), a liberdade é uma conquista e sua busca é constante, no entanto os oprimidos a temem. Concomitante ao temor do oprimido, o pensamento opressor teme as práxis libertadoras da arte, do corpo, da voz, dos pensamentos e ideias. A arte como libertação possui conexão direta com estudantes taxados de transgressores por não se enquadrarem ao padrão do estudante idealizado pela escola. A arte e o estudante buscam identidade e liberdade de expressão no ambiente escolar.

Em dezenove anos de atuação em sala no ensino regular da Rede Pública pude perceber que a arte é considerada uma criança travessa que necessita de orientação e disciplina para não “bagunçar” o ambiente atrapalhando as demais áreas e enquanto arte educadora sou considerada a tutora dessa criança e orientada a contê-la. As solicitações recebidas para a convivência da arte de forma harmônica na escola foram as mais variadas, desde “não façam sujeira com as tintas” a pedido das servidoras da limpeza, até “não façam barulho para que seus colegas não se sintam incomodados”. Entendo o respeito ao uso do espaço coletivo e aos companheiros de convivência, no entanto observo como as escolas que percorri tentaram moldar a arte aos padrões aceitáveis da disciplina e da ordem. Nessa concepção observei que alguns estudantes que também não se enquadrava ao padrão se identificam com a criança arteira, alegre, expansiva que é a arte, ambos sob o vigilante olhar da equipe disciplinar com a finalidade de que a ordem fosse mantida.

Ao longo da minha trajetória docente percebi que para a arte funcionar como prática de liberdade precisamos criar estratégias para a convivência, mas sem perder o potencial crítico e

a essência estética criativa, oportunizando a experiência e aceitando os corpos que compõe o chão da escola. Permitindo ao estudante que seja corpo, cultura, indivíduo e sujeito, indo na contramão do corpo dócil teorizado por Foucault no primeiro contado de crianças e jovens com instituições de ensino.

A arte não cabe dentro das quatro paredes da sala, ela expande, toma corredores, pátios, chegando até as residências dos estudantes para além da obrigatoriedade curricular. Quando percebi a frequência das solicitações de contenção da arte dentro da sala e das repetitivas investidas para que eu e os estudantes montássemos os murais e decorações das festas da escola, compreendi que precisava de mais, precisava utilizar os murais como oportunidade crítica e as festas como exposições artísticas. Essas provocações cotidianas me alimentaram na elaboração de diversos projetos onde os estudantes podiam expressar dentro e fora da sala problemas sociais, suas necessidades e inquietações.

O primeiro projeto elaborado foi o *Semana da Invasão*, o projeto consistia em catalogar junto aos estudantes quais assuntos no contexto social traziam maior preocupação a eles. As temáticas que envolviam violência eram as mais preocupantes e recorrentes. Propus a recriação de situações vivenciadas por eles em cenas teatrais, onde em meio a representação do fato ocorrido um estudante o curinga¹⁵ do grupo iria parar a cena oportunizando a participação da plateia na mediação do conflito estabelecido. Esse foi meu primeiro projeto envolvendo a pedagogia do Teatro do Oprimido, em uma escola estadual de Valparaíso de Goiás em 2006.

Observar os estudantes ensaiando dentro da sala, onde um grupo apreciava e opinava sobre o trabalho do outro, me trouxe a necessidade de troca de experiências entre as turmas. Nessa proposta de abordagem o Teatro-Fórum foi a escolha mais assertiva para o projeto por ser uma técnica do Teatro do Oprimido que oportuniza voz e cena para a plateia. Precisávamos mostrar o trabalho para toda a escola, pensei em como seria importante para a reflexão e o diálogo se uma turma entrasse na cena da outra. Naquele momento dar aula para todas as turmas da escola me pareceu uma vantagem, pois a minha carga horária, exaustiva, me auxiliaria no envolvimento de todos os estudantes da escola. Me perguntava como faria esse movimento teatral para a escola inteira, mas com a possibilidade de participação coletiva nas cenas? Não gostaria de pulverizar as experiências dos estudantes em um festival de teatro na escola no meio do pátio e não tínhamos auditório.

¹⁵ De acordo com Canda (2012), no Teatro-Fórum, o curinga é responsável pela mediação da cena com a plateia, sua função é provocar quem está assistindo para intervir e participar da cena tornando-se um *Espect.-ator*.

Pensei em como nossos ensaios incomodavam os adeptos ao corpo negado. O arrastar das mesas “desarrumando” as fileiras e depois as colocando no lugar, o barulho que unia a potência vocal da adolescência com as reações espontâneas sobre as cenas. Então decidi coroar nossas transgressões com uma semana de invasões. Pensei em tudo que era inaceitável no cotidiano escolar e montei a estrutura das exposições das cenas como uma crítica a tudo que escutamos por sermos tão bagunceiros nas aulas de arte. Uma sala se apresentaria dentro da outra sala.

Organizamos a equipe técnica que daria suporte aos atores. Pensamos em figurinos, maquiagem e cenários que pudessem ser transportados de forma prática e rápida juntamente com objetos de cena. A entrada foi pensada para ser impactante, em meio a aula do professor regente da turma o grupo se colocava à porta, um dos integrantes, muito bem treinado nos ensaios, empurrava a porta com o pé, já que em suas mãos estava o cenário, com uma força bem calculada para dar a impressão de pé na porta, ao passo que preservasse a mesma de danos, tratava-se de uma invasão. Na sequência ele dispunha o cenário como uma barraca que se joga para cima e ela cai montada, os atores entravam no calor da cena iniciada no corredor. Por mais que a direção, coordenação, professores e estudantes soubessem do projeto, a entrada da cena violenta ocorrendo em meio aos corredores adentrando as salas causava grande impacto.

Diversas questões com os estudantes foram colocadas em debate ao final do projeto e das possibilidades que o Teatro do Oprimido nos permitiu dentro da escola: Pé na porta sinalizando que a arte rompeu as quatro paredes e estava invadindo outras salas; envolvimento de todos os estudantes numa desordem organizada para ser estética e crítica à anulação do eu e à padronização dos corpos no espaço escolar; apoio de toda a comunidade escolar em meio a desobediência às solicitações ao logo do ano letivo, (limpeza, silêncio e ordem).

Durante as rodas de conversa que fizemos em sala pós-projeto, percebi a importância de estratégias para que a arte se liberte percorrendo e ocupando o chão da escola abordando assuntos necessários à formação cidadã dos estudantes, permitindo a eles falar e orientando a plateia que escute de forma sensível, pois cada montagem vem carregada de experiências. Para Dewey (1925-1953), uma maior significação da arte vem através da experiência, ou seja, do vivenciar as relações do eu com o mundo, com as emoções e com os ideais, onde haja conexão entre o início e o depois. Essa visão dialoga com as propostas de Freire e Boal e norteiam essa pesquisa.

As experiências com arte nas escolas de ensino regular que passei me prepararam para estar onde estou hoje, na Socioeducação reencontro diariamente jovens com as características e comportamentos que a escola julga inadequado, no entanto são meus melhores parceiros.

2.1 O ENSINO DA ARTE E O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF)

Como supracitado, a presente pesquisa tem como sujeitos estudantes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que estão privados de sua liberdade na Unidade de Internação do Recanto das Emas, local de minha atual lotação como professora de arte da educação básica, concursada, servidora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Precisamos refletir para além das regulamentações federais, visto que na Capital Federal possuímos normativas próprias.

Somos orientados pelo Currículo em Movimento, um documento produzido em 2014 com edição recente datada de 2018, partindo da soma das leis vigentes no Brasil, mas que busca caracterizar o ensino no Distrito Federal, oportunizando não somente o acesso ao ensino por parte do sujeito, mas garantindo sua permanência escolar com qualidade. Possui como eixos transversais Educação para a Diversidade, Cidadania, Educação em e para Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade (SEEDF, 2018, p. 12).

O currículo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental está dividido em ciclos onde o 1º ciclo é composto pela Educação Infantil, o 2º ciclo pelo Ensino Fundamental I, o 3º ciclo pelo Fundamental II e o Ensino Médio. A organização é anual ou semestral dividida em dois blocos, realizada concernente a todas as normativas vigentes que respaldam a educação brasileira, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017 para o Ensino Fundamental e 2018 para o Ensino Médio, está prevista no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e sua elaboração é o resultado de anos de debates sobre as melhorias necessárias na educação brasileira.

A primeira versão da BNCC foi liberada para apreciação das escolas em 2015, essas se mobilizaram para análise do documento, em 2016 houve a liberação da segunda versão e novamente o texto foi analisado e debatido, agora em fóruns, congressos, unindo professores, gestores e especialistas para esse debate. Várias etapas fizeram parte da elaboração do documento atual. Seu principal objetivo é desenvolver a equidade no aprendizado no Brasil, diminuindo as desigualdades e para tal é obrigatória em todo território nacional. Independente

da região ou se é escola pública ou privada. A determinação é do Ministério da Educação e os conteúdos presentes no documento devem ser ministrados.

A arte para o Ensino Fundamental continua obrigatória e dividida nas linguagens que determina a LDB, música, dança artes visuais, cênicas e acrescentando ainda as artes integradas, uma possibilidade de junção de várias linguagens em conjunto inclusive com as tecnologias. Direciona o ensino da arte para a criação, crítica, fruição, estesia, expressão, reflexão, ampliando a proposta da pedagogia triangular. Além de desenvolver habilidades e competências determinadas, o estudante deverá ser o protagonista do seu processo de aprendizagem. Orienta ainda que, através da arte, o professor trabalhe as emoções dos estudantes colaborando para a formação cidadã.

A BNCC para o Ensino Médio é oriunda de mudanças organizadas pela reforma. Dados de pesquisas realizadas entre a comunidade escolar e a sociedade, juntamente com os órgãos competentes como secretarias de educação e Ministério da Educação, apontaram que há um número grande de evasões e reprovações no Ensino Médio. Ao investigarem junto aos jovens os motivos pelo seu fracasso escolar, foi descoberta a ineficácia do modelo educacional vigente. A escola estava desinteressante e sem sentido para a maioria dos jovens. Com essa constatação, somada aos baixos índices nos exames nacionais iniciam-se debates por todo o Brasil sobre a mudança da atual realidade.

Em 2014 foi incluída a necessidade de reforma do Ensino Médio no Plano Nacional de Educação (PNE), trazendo a articulação dos conteúdos, o protagonismo juvenil, a importância de ampliação do tempo do estudante na escola e a profissionalização. Em resumo as mudanças traziam como obrigatoriedade comum língua portuguesa, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais. Mencionavam ainda componentes curriculares que iriam dialogar com os obrigatórios essenciais dentro da grade do segmento, a arte era um desses componentes. Barbosa (2016), analisou de forma negativa a “interdisciplinaridade” proposta pela reforma do Ensino Médio, pois corria-se o risco de a arte se sujeitar a outro currículo, perdendo sua autonomia, perdendo o *status* de componente curricular.

Barbosa e outros arte educadores organizaram movimento em prol do ensino da arte solicitando que a obrigatoriedade não fosse retirada do documento no novo Ensino Médio. Através de uma emenda ao texto final da BNCC arte, educação-física, sociologia e filosofia têm a obrigatoriedade incluída, o texto foi aprovado e arte compõe a área de linguagens e suas tecnologias.

O movimento em prol do ensino da arte trouxe sua importância na formação do indivíduo. Para nossa escola a arte é dos principais pilares na construção da cidadã, atrelada à Cultura de Paz aos jovens em processo de ressocialização. É um importante canal de acesso à cultura, ao lazer, à conscientização de liberdade, convivência e mudança. Não faria sentido algum para as aulas na Socioeducação a retirada da arte da grade curricular obrigatória. O próprio SINASE discorre sobre a importância do trabalho com arte e nossas ações também são pautadas nesse documento, logo as contradições históricas do ensino da arte no Brasil destoam do que os estudantes necessitam enquanto estudantes e sujeitos em ressocialização.

Os estudantes que me aguardam todos os dias na Unidade de Internação do Recanto das Emas – Unire são frutos amargos da história social e escolar do Brasil como foi citado anteriormente, negligenciados desde o ventre pelo Estado. Prossigo desse ponto, apresentando meu trabalho e como me relaciono com cada sujeito, respeitando ao máximo sua bagagem, sua trajetória até chegar à sala de aula dentro da internação, frustrado, desacreditado de seu potencial como estudante, como ser humano. Possuem características específicas, pois desde a “escola na rua”¹⁶, foram selecionados pela exclusão. Oriundos da vulnerabilidade e pertencentes a famílias em risco social. Dessa mistura destemperada nascem os “meninos”, é como os chamamos carinhosamente no cotidiano esperando que ao saírem de nossa escola retornem à sociedade homens, sujeitos conscientes de seus direitos.

De acordo com o Caderno Orientador – Convívio Escolar e Cultura de Paz, documento norteador da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, a escola deve ser um ambiente acolhedor, protetivo e de garantia de direitos com a finalidade de estabelecer vínculo oportunizando ambiente propício ao aprendizado e fortalecendo o convívio. A paz não é estabelecida através da ausência de conflitos, mas buscando diálogo, respeito e preservação da dignidade e dos direitos fundamentais. Nesse contexto nossa escola busca participar de forma significativa na vida do jovem estudante, orientando sua presença escolar de forma a ressignificar experiências violentas vividas dentro e fora da escola enquanto estavam em liberdade. Bem mais que ministrar conteúdos pré-estabelecidos e obrigatórios a arte na Socioeducação está atrelada ao convívio, a liberdade e a paz.

¹⁶ Forma como a comunidade escolar dentro das Unidades de Internação se refere a escola de ensino regular fora do Sistema Socioeducativo, o termo partiu dos estudantes.

2.2 UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO RECANTO DAS EMAS (UNIRE) - Breve Histórico

Em 17 de Julho de 2006 nascia o Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras – CIAGO, como parte de um projeto de descentralização do Centro de Atendimento Juvenil Especializado – CAJE. O referido projeto trabalhava com o objetivo de redistribuir os jovens que estavam cumprindo Medida Socioeducativa no Centro de Brasília para as Regiões Administrativas periféricas. Os objetivos para a pulverização do CAJE para algumas Regiões Administrativas do Distrito Federal foram: A distância do local de internação (Plano Piloto), em relação às regiões em que os jovens habitavam (periferias do Distrito Federal); acabar com a super lotação do CAJE; oportunizar estruturas melhores para o atendimento ao jovem socioeducando e ainda atender ao clamor social da vizinhança que há anos solicitava a retirada do CAJE das mediações do Plano Piloto. Objetivos reais, porém o plano de execução não acompanhou.

A distância continua fazendo parte da rotina dos jovens que estão na Granja das Oliveiras, tendo em vista que diversos familiares moram em Sobradinho, Ceilândia, Brazlândia, Planaltina, esses atravessam a cidade de ponta a ponta para a visita semanal. Acabar com a superlotação é outro ponto discutível, pois estamos sempre no limite da capacidade de lotação e algumas vezes passamos desse limite. A estrutura é precária, mudou-se o formato de blocos para casas, mas o modo policialesco ainda está presente. As ações de retirada do jovem do convívio social e o deslocamento geográfico da Unidade de 27 km distantes do centro da Capital Federal obtiveram êxito, o mesmo não ocorreu em relação aos demais objetivos.

Professores, que ainda hoje atuam na nossa unidade escolar, relatam que a mudança de local inicialmente desestruturou a escola. Os profissionais que eram do CAJE não se interessaram em trabalhar do outro lado da cidade, poucos foram os que aceitaram o convite de compor a nova escola dentro do CIAGO. Os trabalhos foram iniciados em setembro de 2006 com poucos professores cedidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, no ano seguinte através de processo de remanejamento interno o quadro de professores ficou completo. A escola seguia a Pedagogia Amigoniana¹⁷. A Congregação dos Religiosos Terciários Capuchinhos Nossa Senhora das Dores, amigonianos, foi convidada a dirigir o Centro de Internação nesse período.

¹⁷ Método centrado no amor, respeito e valorização da pessoa humana, tendo como base os ensinamentos de FR. Luiz Amigó, que se dedicou a educar e instruir marginalizados e presos em Valência onde nasceu.

Segundo professores que fizeram parte da abertura dos trabalhos escolares, a proposta amigoniana era inovadora em relação às práticas no CAJE. Os estudantes recebiam aulas fora do padrão, ao ar livre, de forma mais humanizada, em ambiente harmônico, realizavam suas refeições juntos no refeitório, internos e funcionários de fato conviviam. Havia por parte dos amigonianos todo cuidado em conduzir o ambiente para a paz e o aprendizado. O contrato com o Governo do Distrito Federal foi rompido e a ONG perdeu o direito de realizar o trabalho junto aos jovens. Depois de diversas trocas de gestão na escola e na direção do Centro, em 2007 uma professora da SEEDF assume a direção. A primeira profissional da educação a assumir a direção da escola.

Atualmente a Unidade de Internação do Recanto das Emas – Unire, antigo CIAGO, é gerida pela Secretaria de Justiça, tendo na direção um agente socioeducativo, do quadro de funcionários da SEJUS. Relatos sobre a gestão amigoniana em relação a do Governo do Distrito Federal apontam que houve perda em relação ao convívio, a humanização e o vínculo dos jovens com a Unidade e com os funcionários. Não dividem mais o espaço das refeições, as salas de aula receberam grades nas janelas após duas fugas. Os estudantes em 2018 perderam o intervalo para o lanche, onde socializavam entre si nos corredores e pátio da escola, o motivo foram brigas constantes nesse momento. Acredito que outras causas são as verdadeiras responsáveis por várias perdas. O número cada vez mais elevado de estudantes na escola, a falta de efetivo de segurança em número suficiente são as principais. Dessa forma, encarcerar dentro da escola é uma opção mais prática para a equipe de segurança na resolução de conflitos cotidianos.

Em 2013 a escola foi vinculada ao Centro Educacional 104 do Recanto das Emas. Transformando a Escola da Unire em anexo. Toda documentação do estudante, ao ser liberado da Medida Socioeducativa, deverá ser retirada na escola vinculante, em seu histórico não constará informações da escola dentro da Unidade de Internação como determina o artigo 143 do ECA¹⁸. Com a escola vinculante nos gerindo possuímos uma direção para três escolas, pois o CED 104 também é vinculante da escola da Unidade de Saída Sistemática do recanto das Emas – UNISS. Nessa realidade somente o supervisor permanece na escola anexo, diretor e vice despacham na escola vinculante. Já nossos coordenadores são votados entre os professores da Unire.

¹⁸ Art. 143. É vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.

Mesmo com diversas mudanças na gestão ao longo dos anos, a escola preserva suas características escolares. O ambiente é agradável e toda estrutura é mantida em parceria com toda a comunidade escolar. Diversos projetos são elaborados anualmente com a finalidade de tornar o espaço escolar mais humanizado, propício ao aprendizado e acolhedor. Nossos trabalhos são enviados para órgãos públicos e privados que apoiam propostas inovadoras na educação. Em 2018 ficamos em 3º lugar no prêmio Controladoria na Escola através do projeto *Revitalizando Sonhos*, esse projeto revitalizou a escola e trabalhou a consciência de conservação patrimonial na prática com os estudantes.

Com a premiação além da pintura da escola foram adquiridos equipamentos que potencializam nosso trabalho pedagógico. Em 2019 com o projeto Cultura Nordestina, os estudantes receberam autorização da Juíza da Vara de Execuções de Medidas Sócio Educativas (VEMSE) para apresentarem suas obras pessoalmente em diversos espaços públicos como na Defensoria Pública, Supremo Tribunal Federal e na própria VEMSE. Apresentar as obras produzidas por eles em espaços onde foram sentenciados recebendo homenagens e o respeito de autoridades que representam o Poder Judiciário ressignificou seu papel enquanto estudante, reverberando em seu reconhecimento como sujeito. Ainda em 2019 a escola foi premiada duas vezes pelo Edital Realize através de chamamento público organizado pelo gabinete 24 da Câmara dos Deputados, idealizado pelo Deputado Distrital Fábio Félix. Recebemos quarenta mil reais através dos projetos Sala de Música da Unire e Sala Arte Transforma, como resultado das ações por nós realizadas em parceria com o professor de música da unidade de internação. Com o valor recebido compramos equipamentos para as duas salas com a tecnologia necessária para continuidade e ampliação das ações culturais desenvolvidas com os estudantes.

Os projetos de nossa escola são coordenados por professores e executados com o suporte de toda a comunidade escolar, onde o estudante é nosso principal parceiro. A Escola da Unire não possui muitos recursos para investimentos na estrutura, somos funcionários da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal utilizando o espaço da Secretaria de Justiça do Distrito Federal. A burocratização dessa parceria nos impede de receber recursos da nossa Secretaria para reformas do espaço escolar e dificulta a chegada de equipamentos também, mas descobri que através de políticas públicas com editais de ampla concorrência ou de prêmios resultantes do nosso trabalho com os estudantes podemos equipar nosso espaço com qualidade.

Participar das seletivas nos traz recursos importantes para as ações escolares, além dos financeiros a escola colhe muitos frutos pedagógicos, pois o estudante sabe que a escola o valoriza e estimula o seu protagonismo. Investir em seu trabalho é combustível para o sucesso

escolar. Recebemos todo o empenho dos discentes a cada proposta de projeto que apresentamos, dessa forma nossa escola vem cumprindo seu papel ressocializador.

2.2.1 Projeto *Diboísmo* – Uma Proposta de convívio.

Enquanto Núcleo de Ensino estamos divididos em dois blocos dentro da Unidade de Internação, A e B, com entradas individuais, pois os estudantes dos blocos não podem se encontrar, possuem conflitos que em sua maioria são oriundos das ruas.



Foto do bloco A – Fonte: Proposta Pedagógica da Escola da Unire.



Foto bloco B – Fonte: Proposta Pedagógica da Escola da Unire.

Cotidianamente venho trabalhando essa realidade conflituosa através de projetos. Elaborei o projeto *Diboísmo* para combater o ócio dos estudantes em sala, pois muitos demonstravam total falta de interesse, chegavam na escola e apenas diziam: “tô di boa

professora”. Me sentia incomodada com essa atitude, percebi que esse comportamento era tido como normal, um código para sabermos que ou o estudante não queria produzir nada naquele dia, ou estava passando por alguma situação muito grave dentro da Unidade, mas sobre isso pedagogicamente nada era feito.

O Estado garante aos internos o direito à escolarização de forma precária em diversos aspectos como a falta de estrutura apropriada, falta de efetivo para o deslocamento dos internos, falta de profissionais da educação em quantidades suficientes, falta de recursos e outras carências diversas que superam a realidade precária da escola pública da rua. O *Diboísmo* busca conscientizá-los da importância dessa garantia mesmo que precária, abarca ações desenvolvidas ao longo do ano letivo com objetivo de estimular os estudantes a se envolverem com a escola se comprometendo com seu processo de aprendizagem. O nome do projeto faz alusão ao termo “di boa” utilizado pelos estudantes para demonstrar que naquele momento ele não está disponível para a escola por motivos como o processo de internação e tudo que ele envolve, o distanciamento da família, os conflitos, as notícias da rua, dentre outros fatores.

Busquei introduzir identificação dos jovens com a disciplina de arte onde o “ismo” caracteriza o movimento escolar *Diboísmo* como um período da história da arte. Inicialmente a proposta das ações era trabalhar o Teatro do Oprimido bem como os conteúdos de outras disciplinas em forma de oficinas duas vezes por ano, mas o projeto tornou-se um gigante motivador na escola, atualmente abarca diversos outros projetos que foram acrescentados ao longo do tempo, todos com o mesmo objetivo estimular os estudantes garantindo um ambiente escolar acolhedor através da Cultura de Paz. Hoje o projeto faz parte da Proposta Pedagógica¹⁹ da Escola da Unire como coluna central de diversas ações ao longo do ano letivo.

As ações *diboístas* são compartilhadas com os estudantes nesse espaço pedagógico desde 2018, essa relação amplia as opções de enfrentamento da violência na escola e fora dela, pois desenvolve no ambiente escolar o que é definido no Currículo em Movimento como Educação em e para os Direitos Humanos. Os estudantes aprendem na prática a importância do respeito ao próximo independente do gênero, da etnia, da condição social, da cultura, se é portador de necessidades especiais, se são seus vizinhos na “quebrada” ou seus colegas de quarto na internação. Aprendem a conhecer para respeitar através de ações desenvolvidas ao

¹⁹ Essa nomenclatura está em uso como substituição, por ordens da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, ao Projeto Político Pedagógico no início do ano letivo de 2019. A retirada do “Político” é um movimento nacional caracterizando interesses do atual governo do país.

longo do ano letivo que contemplam o calendário escolar proposto pela Secretaria de Educação. Nessa jornada aprendem a ser se reconhecendo como parte do meio, protagonizando sua passagem pela Escola da Unire, ressignificando suas relações com seu eu sujeito e com o mundo que o cerca, buscando a ruptura de estigmas e barreiras criadas pelo Estado que lhe negou diversos direitos, o encarcerou, mantendo-o em observação na tentativa de docilização para reinserção na sociedade, esse o nega enquanto cidadão e cobra das autoridades competentes maior rigidez carcerária. Nossa proposta nesse contexto de crueldade estrutural é ensiná-lo a lutar com as armas do conhecimento.

Em 2020 foi lançado o caderno orientador *Convivência Escolar e Cultura de Paz na Escola*, material que vem de encontro à proposta do *Disboísmo*, trazendo orientações de como trabalhar o convívio partindo do lugar de cada estudante como sujeito de direito dentro do ambiente escolar. Após estudo do material pelo grupo de professores da escola, ele foi incorporado aos materiais que sustentam teoricamente o projeto e as ações que ele desenvolve. Trabalhar a paz e o convívio dentro da Escola da Unire tem sido uma luta diária em busca de garantias dos direitos dos estudantes, de conscientização e sensibilização dos profissionais que atuam na escola, da criação de espaços para parcerias dentro da Unidade e fora dela e de aproximação com os familiares. Na execução das ações buscamos adequar o currículo com foco em temáticas sensíveis aos problemas identificados de maneira interdisciplinar, pois a adesão das demais áreas do conhecimento reforçam a importância do projeto. Trabalhamos bimestralmente com diversas ações que são desenvolvidas e executadas por toda a escola, selecionei três momentos que nos últimos três anos movimentaram positivamente escola, Unidade, empresários e sociedade:

- Mulheres Guerreiras:

Ação realizada de março a maio tendo como foco a conscientização contra o feminicídio e a violência contra mulher, através de palestras, roda de conversa sobre a lei Maria da Penha, biografias de mulheres artistas importantes na história e para o fechamento o estudante é convidado a refletir sobre a figura de sua mãe e sobre a valorização desse pilar tão importante em seu projeto de vida. Ao final eles são orientados na confecção de lembrancinhas artesanais para presenteá-las em um evento onde elas serão homenageadas.

Todo o processo é pensado para sensibilização dos estudante em relação a necessidade de reconhecer o papel da mulher na sociedade e para que ele conheça e respeite na prática a figura da mãe como uma mulher que o ampara, dá assistência e não o abandona. No dia do evento contamos com os esforços de toda a comunidade escolar, em especial da Unidade de

internação, pois são realizados quatro eventos para que todos os estudantes tenha a oportunidade de prestar as devidas homenagens para sua mãe sem haja explosão de conflitos no auditório onde o evento é realizado. Até 2017 a Unidade realizava o evento, mas quando cheguei na Socioeducação percebi o quão importante seria para a escola um trabalho direcionado que culminasse nessa homenagem. Antes os jovens e suas mães eram convidados para esse momento e o vivenciavam como espectadores, plateia. Hoje a escola se mobiliza para que haja contextualização da proposta com a realidade enfrentada pelas mulheres e em especial as mães, trabalhamos as leis de amparo à mulher, a necessidade de rompimento com a cultura machista e o passo a passo para a devida homenagem às mães. Os estudantes participam ativamente de toda a produção e execução do evento. É considerado como um dos eventos mais importantes e sensibilizadores da comunidade socioeducativa.



Fotos: Preparação para a recepção das mães e lembrancinhas.

Fonte: Acervo pessoal 2019.

- Cultura Brasileira

Essas ações ocorrem de maio a julho. São ações das quais separamos um momento para estudarmos sequencialmente artistas regionais e a cultura dos seus estados de origem. Em 2019 trabalhamos cultura nordestina, um momento muito importante para nossa escola, pois os professores que desenvolveram as ações conseguiram envolver toda a comunidade escolar, a sociedade e empresários. A proposta partiu de uma contextualização regional com a participação de todos as áreas do conhecimento e a releitura de obras de artistas nordestinos. Os trabalhos foram expostos à princípio em uma festa julina na escola, onde comunidade socioeducativa e sociedade compuseram o júri em um concurso de telas produzidas pelos jovens. Após esse evento a divulgação dos trabalhos tomou grandes proporções e as obras

percorreram diversos locais públicos em exposição até chegar ao Superior Tribunal Federal. A escola conseguiu por intermédio da direção da Unidade de Internação autorização e escolta para que alguns dos estudantes artistas pudessem acompanhar os eventos produzidos para que suas obras fossem apreciadas.



Fotos: Exposição das pinturas sobre Cultura Nordestina no STF.

Fonte: Acervo pessoal 2019.

- Oficinas do *Dibóismo*

As ações realizadas nessa etapa ocorrem no mês de agosto e têm duração de uma semana. Nesse momento a escola recebe pessoas da sociedade para ministrar oficinas aos estudantes sobre temáticas variadas, teatro, dança, jardinagem, rima, jogos matemáticos, dentre outras. Durante a execução das oficinas os professores acompanham os convidados em sala associando a oficina ministrada ao conteúdo de sua área. O cronograma juntamente com a escala é pensado para proporcionar à comunidade escolar esse momento de aprendizado através da experiência e do contato com voluntários da sociedade.

Os convidados são selecionados através da nossa rede de contatos e das redes sociais. Costumo convidar profissionais que atacam nosso trabalho, ou que construíram uma ideia errônea pautada na grande mídia em relação ao jovem que comete ato infracional e sua responsabilização. Aqueles que são sensíveis às necessidades de nossa clientela também fazem parte do voluntariado. Os convidados passam uma semana em contato direto com os estudantes, orientando e convivendo. Todos saem da escola sensibilizados com a experiência e dispostos a propagar outro tipo de fala em relação aos jovens que conheceu. As oficinas são uma grande oportunidade para a troca de saberes e quebra de paradigmas.



Fotos: *Oficinas do Dibuismo*.

Fonte: Acervo pessoal 2018/2019.

- Etnias: Dos indígenas aos afrodescendentes.

As ações que compõem esse momento são orientadas pela lei 10.639/03 que obriga a inclusão no currículo escolar do estudo da cultura e história afro-brasileira e indígena. Nesse sentido buscamos orientá-los sobre os desdobramentos da dominação e escravização dos povos indígenas e africanos durante a colonização de nosso país. Trabalhamos com eles a “cultura das quebradas”, através desse momento buscamos pessoas da periferia, negros e indígenas, que representam suas comunidades na política, nas universidades, nas escolas, são pessoas que lutam por seu espaço de fala em nossa sociedade. Em 2019 trabalhamos com personalidades nacionais, internacionais e comunitárias, nesse contexto alguns atores nessa rede estiveram na escola em salas temáticas organizadas pelos estudantes, em rodas de conversas sobre a luta cotidiana, a representatividade e a preservação histórica, territorial e cultural dos povos indígenas e afro-brasileiros.

Os estudantes estiveram livres para perguntas, falaram de suas trajetórias aos convidados e aproveitaram a oportunidade para ouvir. Essa troca de experiências rendeu o título

de melhor ação do projeto *Diboísmo* em 2019, afirmação que partiu dos próprios estudantes. O projeto foi pensado para atingir o jovem, para sensibilizar e ampliar seu repertório de experiências. A confiança e o vínculo gerados por cada uma das ações desenvolvidas constroem uma teia de envolvimento e parceria. Dessa forma consigo ter abertura com os estudantes gerando ambiente acolhedor e protetivo para as intervenções com o Teatro do Oprimido, pois somente quando eles se sentem parte do meio e seguros é que me permitem adentrar às camadas mais profundas de suas dores e angústias através dos jogos e cenas.



Fotos: Sala temática ações Etnias.

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Em 2020 as ações do projeto continuam acontecendo de forma remota, o que prejudicou muito o convívio e o estímulo ao protagonismo. Nós professores estamos produzindo vídeos que dialoguem com os estudantes sobre as temáticas pertinentes à Cultura de Paz na escola e estamos ministrando aulas sobre os conteúdos obrigatórios também. Apesar dos desafios estamos cumprindo nosso papel nesse cenário de imprevistos e estamos colhendo alguns frutos nesse momento difícil.

De acordo com relatos da coordenação, responsável por mediar as ações propostas com os estudantes, a receptividade tem sido favorável. Recebemos notícias dos conflitos entre eles também. Percebo nas falas da supervisão, da coordenação e de alguns agentes que o convívio é um fator importante na escola, para além do que está programado exerce papel fundamental. Os estudantes têm gravado vídeos expondo as dificuldades sem a nossa presença física. De acordo com minhas vivências nesses três anos de Socioeducação, entendo que as dificuldades não estão apenas ligadas aos conteúdos, referem-se a falta do vínculo, do afeto, do movimento e da própria mediação, revela nosso papel no Sistema.

2.2.2 Perfil dos nossos estudantes

Como supracitado nossos estudantes são do sexo masculino e possuem entre 18 e 20 anos e 11 meses. De acordo com o que determina o ECA, não são mais considerados adolescentes, mas estavam dentro da faixa etária de no máximo 17 anos quando iniciaram o cumprimento da Medida Socioeducativa de Internação. São jovens em sua maioria negros, que sofreram inúmeras violações em seus direitos, tais como a pobreza, a baixa escolarização, o uso de drogas e exposição ao tráfico, abuso e exploração sexual, privação do convívio familiar, falta de acesso à saúde, ao lazer, à cultura, dentre outros direitos tidos como garantias fundamentais em nossos documentos de proteção à infância e adolescência. Iniciaram a execução de suas sentenças ainda adolescentes e agora em sua juventude continuam vivenciando diversas violações.

O perfil dos jovens na Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire) não difere da realidade do Brasil e, como supracitado nos primeiros capítulos dessa pesquisa, vem sendo construído desde o período colonial. Quando confrontamos dados locais e nacionais encontramos jovens em sua maioria negros, com baixa renda familiar. Poucos são os casos de sentenciados por danos contra a vida, ou crimes hediondos. Os dados confirmam que esses jovens estão sendo privados do convívio em sociedade com muito mais frequência do que determina a lei que os ampara. Nossos documentos legais sobre a infância e a juventude concordam que em último caso a internação deveria ser aplicada, porém a prática da lei é outra e ainda possui raízes na Lei da Vadiagem onde a classe social e os traços negroides determinam a sentença.

Nossos estudantes são oriundos de várias partes do DF e Entorno. Atualmente a Unire só recebe para internação jovens com idade mínima de 18 anos, transferidos das Unidades que recebem adolescentes até os 17 anos e 11 meses de idade ou jovens que iniciarão sua Medida Socioeducativa aos 18 anos por ter cometido ato infracional pouco antes de atingir a maioridade penal, permanecendo por no máximo três anos de medida ou em véspera de completar 21 anos. Os dados a seguir foram obtidos durante o ano de 2019, através de questionários para compor nossa Proposta Pedagógica que busca ser adaptada mediante a realidade dos estudantes.

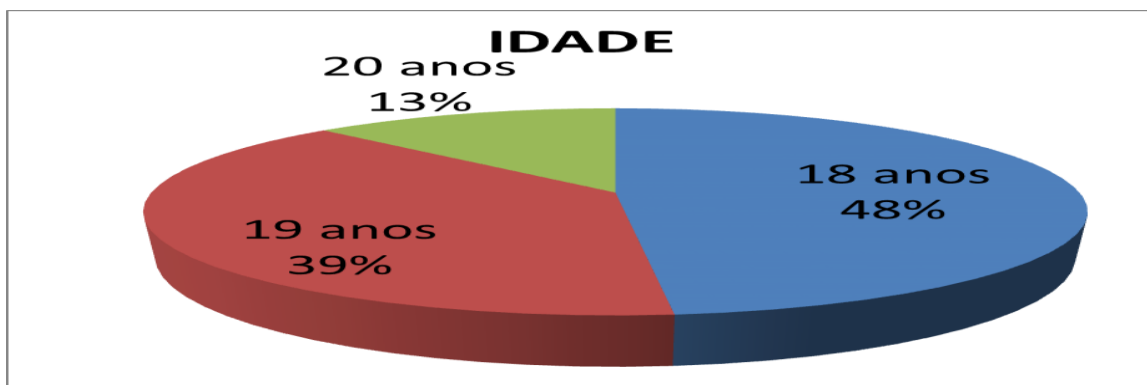


Gráfico 1: Faixa etária dos estudantes internos.

Fonte: Proposta Pedagógica Escola da Unire 2019.

Os dados contestam o projeto de extinção do CAJE onde uma das prioridades seria o cumprimento da internação nas proximidades da residência do jovem, como aponta o gráfico a seguir esse objetivo não está sendo alcançado.

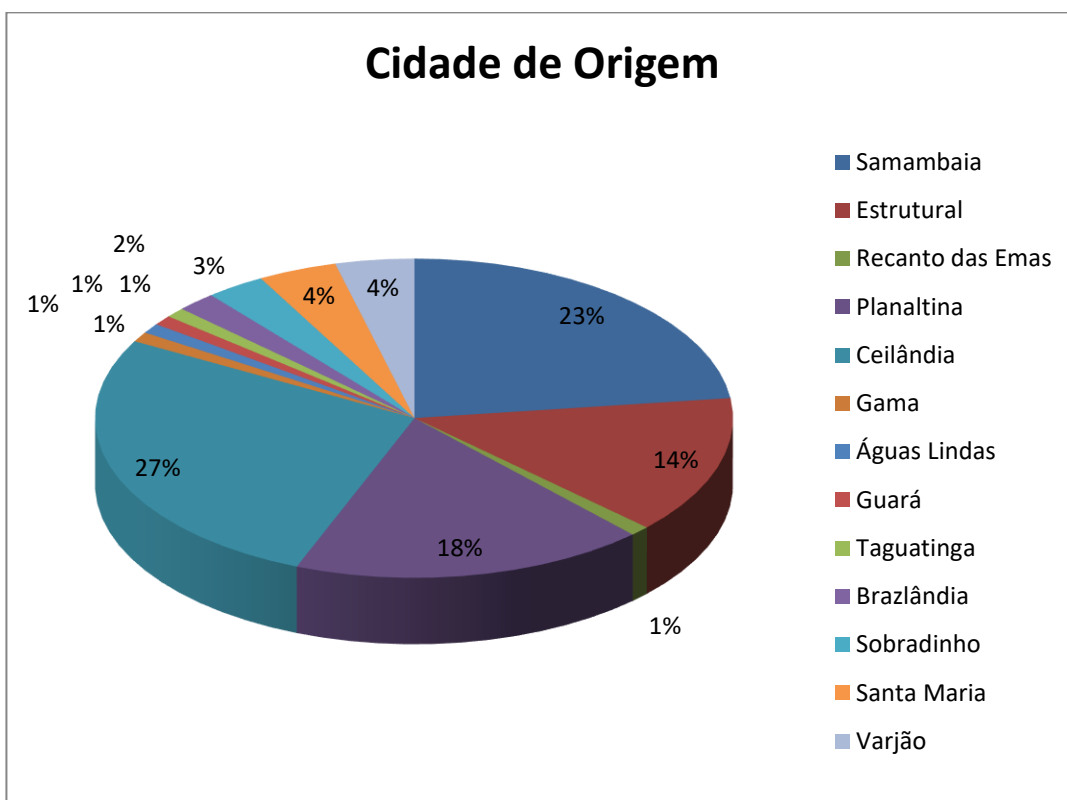


Gráfico 2: Cidade de Origem dos estudantes

Fonte: Proposta Pedagógica Escola da Unire 2019.

A presença da mãe é muito marcante na vida dos nossos estudantes de forma perceptível durante as aulas, nos projetos e nos debates. Os estudantes colocam a mãe em primeiro lugar,

o motivo por tamanho afeto vai além das visitas em que notamos a presença das mães muito mais frequente em relação aos pais. Poucos são os pais que visitam os jovens. Muitos estudantes só possuem a mãe como referência familiar, pois ela é a chefe da família e o pai na maioria dos casos é omissos e ausente.

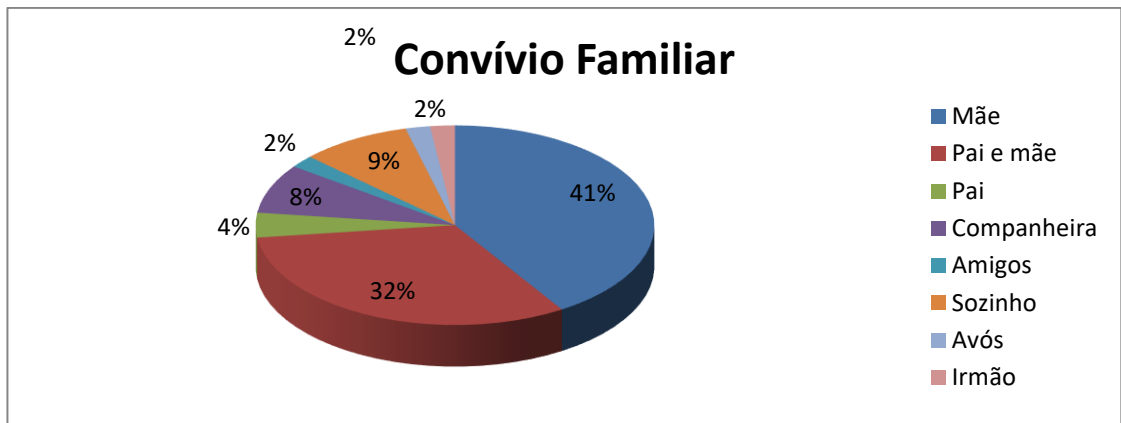


Gráfico 03: Convívio Familiar

Fonte: Proposta Pedagógica Escola da Unire 2019.

A maioria dos estudantes estão envolvidos no crime devido ao convívio familiar, 68% dos jovens possuem familiares que cumpriram ou cumprem Medida Socioeducativa ou estão cumprindo pena no Regime Prisional, ou ainda em ambos os sistemas. Essa relação familiar com o crime revela que as questões sociais e políticas abordadas nessa pesquisa ainda hoje atingem as classes menos favorecidas em nosso país e são decisivas para o envolvimento precoce do jovem com o mundo do crime.

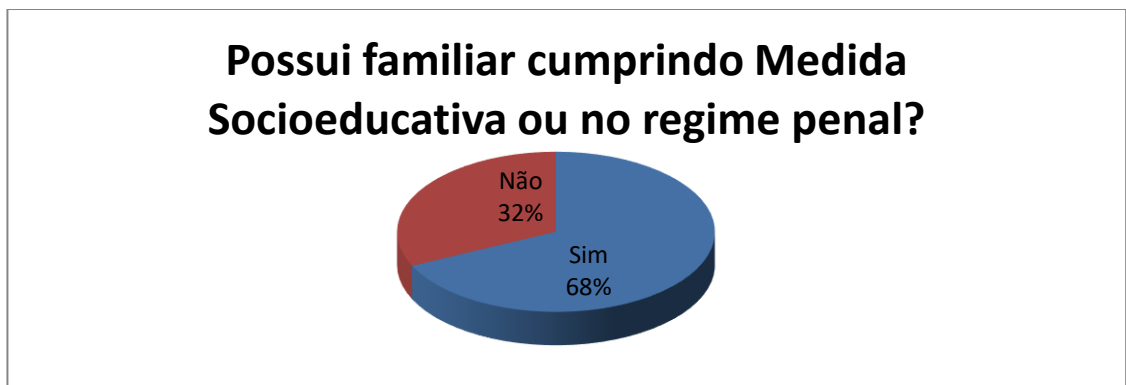


Gráfico 04: Familiar Sentenciado

Fonte: Proposta Pedagógica Escola da Unire 2019.

Em relação a paternidade 70% não possuem filhos, mas em se tratando dos 30% que possuem, desejam ser pais melhores se comparados aos seus próprios pais. Os mesmos são

classificados como ausentes, desconhecidos, mal caráter, dentre outros adjetivos que expressam negativamente a figura do pai.

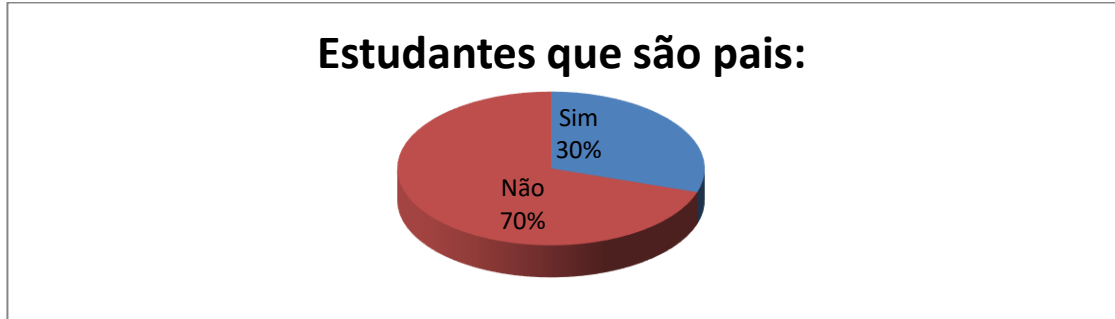


Gráfico 05: Estudantes que são pais

Fonte: Proposta Pedagógica Escola da Unire 2019.

Dos jovens entrevistados 93% são reincidentes, ou seja, cumpriram em outros momentos outras Medidas de Internação, expondo a execução ao que se refere o artigo 122²⁰ do ECA sobre a internação e sua aplicação. A reincidência confirma o que classifico nessa pesquisa como um segundo processo de abolição, onde o Estado institucionaliza, depois “liberta”, mas sem nenhum plano de acompanhamento nem assistência nesse momento de retomada da vida em sociedade.

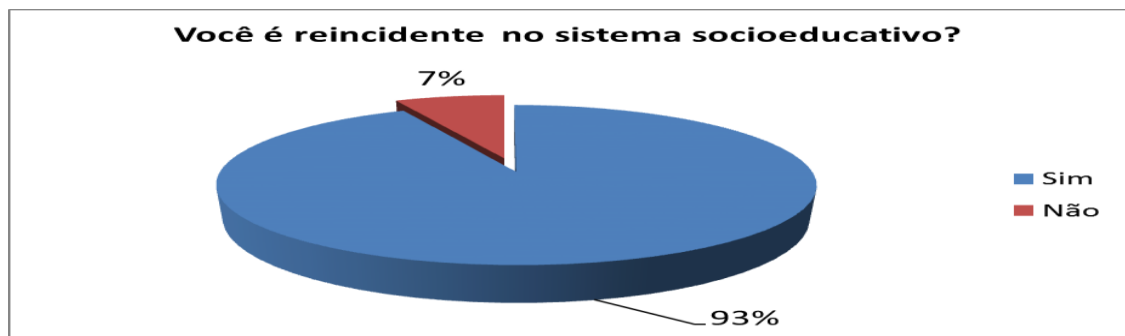


Gráfico 06: Reincidência no Sistema

Fonte: Proposta Pedagógica Escola da Unire 2019.

Em se tratando do tempo de cumprimento da medida há que se tranquilizar a sociedade acerca da sensação que ela possui sobre impunidade, o fato de serem sentenciados de forma especial, considerando sua condição física e psicológica em desenvolvimento, não significa

²⁰ 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando: I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

protegê-lo da responsabilidade por seus atos. O gráfico a seguir aponta que a maioria dos jovens está cumprindo sua sentença há mais de um ano. No entanto, atender ao clamor social não caracteriza diminuição da criminalidade, apenas a retirada do campo de visão da sociedade jovens negros e pobres, que estão fora da escola, usuários de drogas, esse plano de controle social oriundo do período colonial ainda lota as colônias de correção da atualidade, as Unidades de Internação em todo país, com casos que caberiam outras medidas além da internação.

Os jovens têm permanecido internados por mais tempo se formos analisar a tipologia do ato cometido e o tempo do cumprimento da Medida Socioeducativa. Mais tempo na Medida não traz eficiência na ressocialização, onde o jovem passa grande parte do tempo enclausurado no quarto com outros jovens quando deveriam estar estudando, se profissionalizando, tendo outros suportes. Não digo com isso que não há escola e cursos na Unire, afirmo que os serviços são precários e o investimento do Estado é insuficiente. A escola funciona, mas o estudante vem para aula de forma intercalada devido ao baixo quantitativo de efetivo tanto da segurança quanto da educação. Cursos são ofertados com poucas vagas, atendendo um número baixo de jovens em relação à demanda.

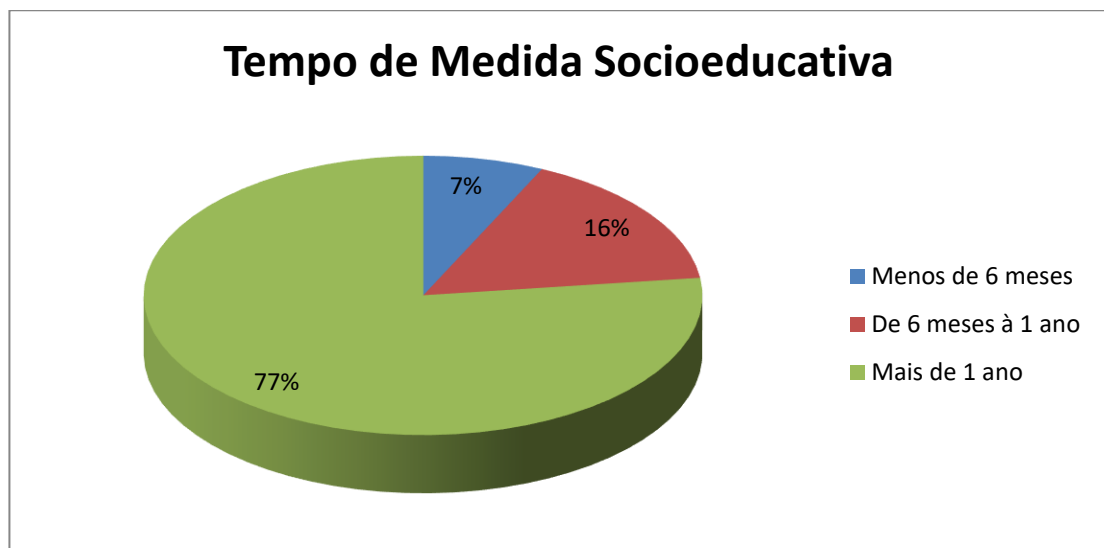


Gráfico 07: Tempo de Medida Socioeducativa

Fonte: Proposta Pedagógica Escola da Unire 2019.

Sobre a relação dos jovens com a escola antes da sentença à Medida de Internação, a maioria estava evadida da escola, 76% dos jovens não frequentavam mais as aulas como aponta o gráfico abaixo.

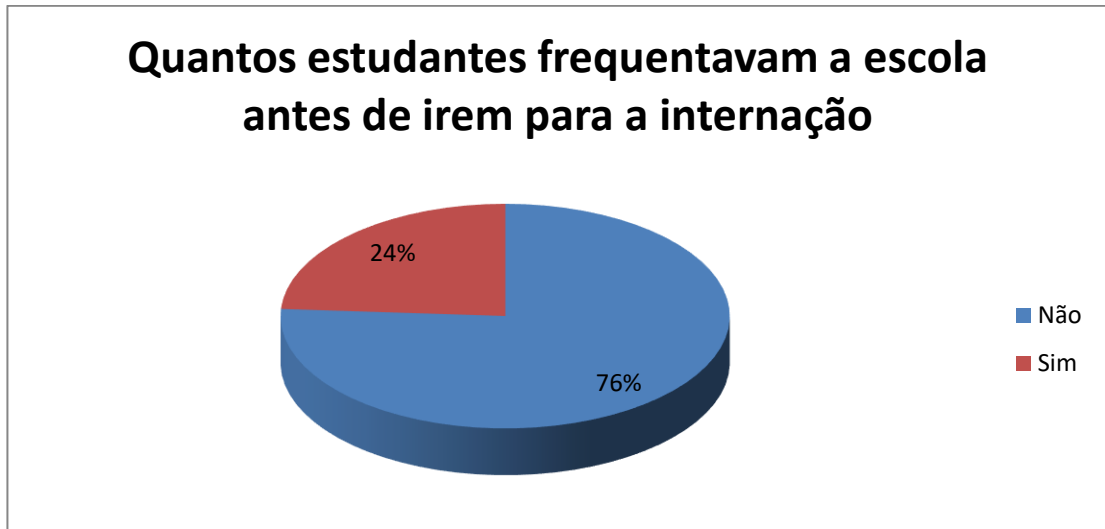


Gráfico 08: Quantidade de estudantes frequentes na escola antes da internação

Fonte: Proposta Pedagógica Escola da Unire 2019.

A escolarização é uma questão frágil para nossa clientela, em sua trajetória escolar há evidências da defasagem causada pelo abandono escolar, repetências e dificuldades no aprendizado. Ao questionarmos os estudantes sobre os motivos que os levaram a evadir da escola as respostas são sempre as mesmas: Achavam muito chata; se sentiam desestimulados ou excluídos no convívio escolar; foram transferidos e desistiram; precisavam trabalhar. Os problemas sociais, familiares e a forma como a escola lidou com essa demanda em seu cotidiano são fatores que contribuíram para o abandono escolar dos estudantes em questão. Encaminhar o jovem à expulsão ou à transferência para outra unidade escolar, sem qualquer intervenção junto ao jovem de certa forma contribui para que ele desista e se entregue de vez ao mundo do crime.

Ao entrar nesse universo várias barreiras são colocadas entre o estudante e a escola, ele começa uma trajetória de conflitos que o afasta cada vez. Muitos alegam que não se acham capazes de estudar, que não conseguem aprender, que a droga consumiu seus neurônios e toda espécie de rótulo pejorativo existente permeia a mente dele quando o assunto é o seu aprendizado. Quando ele chega à escola buscamos a quebra de todas essas amarras e nas aulas de arte diversas atividades inspiradas no Teatro do Oprimido são realizadas para que haja o reconhecimento dele como pessoa, como estudante capaz de aprender e vivenciar novas experiências, como sujeito, para além do que viveu no crime fora da internação e pensando em como viverá novas etapas em seu retorno à sociedade.

Levando em consideração toda a estrutura da Unidade de Internação, foi solicitado aos estudantes que opinassem sobre a ressocialização. Muitos não acreditam que ela exista, alegam

que a escola não tem regularidade, que a Unidade não possui condições físicas apropriadas, faltam profissionais para otimizar os atendimentos, faltam cursos profissionalizantes e quando ocorre poucos estudantes conseguem acesso, levando em consideração que há muita demanda e pouca oferta. O gráfico abaixo ilustra a forma como os jovens classificam sua Medida de interação.

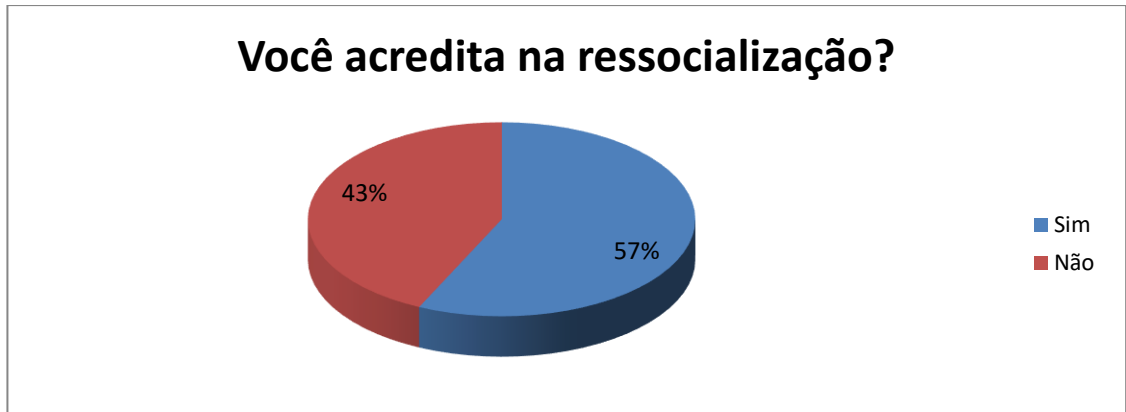


Gráfico 09: Você acredita no processo de ressocialização?

Fonte: Proposta Pedagógica Escola da Unire 2019.

Um ponto interessante ocorre quando perguntamos aos jovens sobre seu processo de ressocialização, a maioria afirma que estão ressocializados. As informações parecem contraditórias, porém basta analisarmos o contexto em que eles se encontram que a conta começa a fazer sentido.

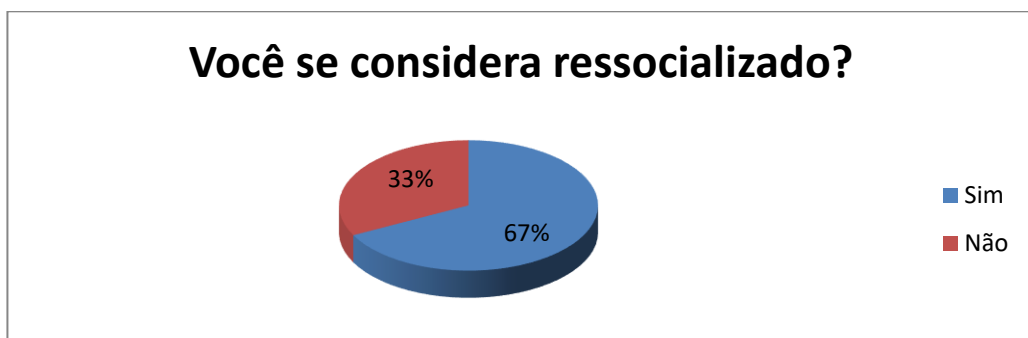


Gráfico 10: Você se considera ressocializado?

Fonte: Proposta Pedagógica Escola da Unire 2019.

Ora, se os estudantes não acreditam na ressocialização, como podem se considerar ressocializados? Simples, pedimos que analisassem a estrutura da Unidade de Internação e seus respectivos atendimentos nos diversos serviços prestados aos mesmos enquanto estão longe do

convívio familiar. Os jovens prontamente enumeraram diversas questões pelas quais o local não contribui para a ressocialização. E quando o objetivo é se auto avaliar, como indivíduo? Alguns se consideram prontos para o convívio social por méritos próprios, independente do funcionamento do Sistema Socioeducativo ou da eficácia da execução de sua sentença. Quando o assunto são as atividades institucionais a maioria atribui o sucesso da sua ressocialização à escola aliada aos cursos profissionalizantes, como aponta o gráfico a seguir.

Os estudantes reconhecem que estudar é o caminho para que consigam vencer as dificuldades ao término da Medida. Entendem que os cursos profissionalizantes aliados à escola são oportunidades importantes, como indica o gráfico a seguir.



Gráfico 11: Atividades institucionais

Fonte: Proposta Pedagógica Escola da Unire 2019.

A necessidade de retomada dos estudos e a colocação profissional fazem parte do plano de vida dos jovens pois eles se preocupam em prover o sustento de sua família, mas estão conscientes de que estudar é a garantia de um futuro melhor. Nesse aspecto a Socioeducação não cumpre seu papel, como dito anteriormente não há capacitação para todos e quando saem não há direcionamento para o trabalho. A busca por qualificação e emprego está diretamente ligada aos motivos que o levaram ao ato infracional. As questões sociais as quais os jovens estão inseridos determinam o caminho a seguir após a internação, o que pode mudar sua trajetória enquanto egresso é a sua contribuição na renda familiar através do emprego. Nosso papel enquanto escola é orientá-lo a conciliar trabalho e estudos buscando melhores oportunidades através da formação. Muitos saem da Unidade de Internação focados nesse propósito como demonstra o gráfico a seguir.

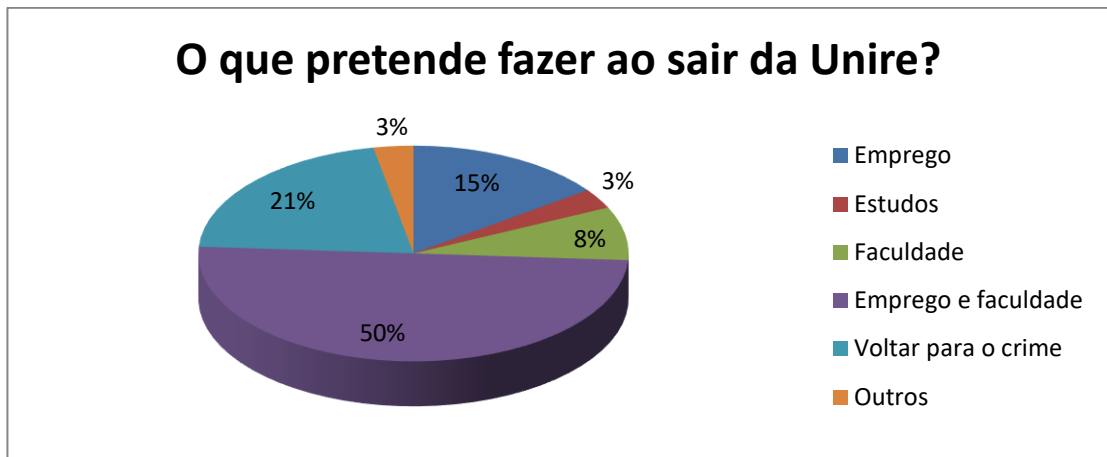


Gráfico 12: Planos para o fim da internação

Fonte: Proposta Pedagógica Escola da Unire 2019.

Os direitos negados são justamente os que ressocializam, no entanto as políticas públicas de atendimento educacional e profissionalizante são precárias e não conseguem atendê-los como determina nossa legislação vigente, evidenciando a constante falha do Estado. A situação é ainda pior em se tratando dos egressos, não se tem notícia de políticas eficazes de acompanhamento pós-internação, aumentando as chances de reincidência.

A escola é uma ferramenta relevante dentro do Sistema Socioeducativo. Quando está na escola o interno se transforma em estudante, adentra em espaço acolhedor e protetivo, possui oportunidades diversas de socialização, tanto em relação aos conteúdos, quanto ao convívio diário com colegas de classe, professores e coordenação. Buscamos, mesmo com todos os protocolos de segurança, orientar os jovens que no chão da escola todos são sujeitos de direito e independente dos atos cometidos e de sua sentença, nós os reconhecemos como estudantes em processo de aprendizagem. É partindo dessa perspectiva que sustento meu trabalho como arte educadora na Escola da Unire.

CAPÍTULO III TEATRO NA ESCOLA – Por uma práxis libertadora para a Cultura de Paz na Escola da Unire

O teatro como ferramenta pedagógica chegou ao Brasil no século XVI através dos jesuítas. De acordo com Cafezeiro e Gadelha (1996), a tradição portuguesa dividida em atos esteve por aqui através de Anchieta em 1553. As encenações eram instruções evangelistas de como alcançar o céu afastando-se do inferno, algo que segundo os autores era muito temido pelos portugueses. Com a colonização os portugueses se envolveram com os indígenas e suas tradições. Anchieta por sua vez iniciou apresentações de montagens que coíbiam práticas fora dos pré-requisitos para a salvação dentro da fé católica.

Os atos eram divididos para dar um panorama completo entre pecado, arrependimento, confissão e salvação. Essa metodologia proposta nas encenações funcionava para a plateia portuguesa que conhecia as doutrinas em sua religião, no entanto para os indígenas não surtia o mesmo efeito, pois eles não compreendiam o contexto religioso das personagens e se encantavam justamente pelo que havia de ser temido, a figura do Diabo. Como supra citado no nessa pesquisa, Dewey defende que arte é experiência e esse conceito explica a receptividade dos indígenas ao intuito de catequização portuguesa. A experiência que eles detinham com a estética apresentada pelo Diabo e pelo inferno causavam mais identificação que temor. Cafezeiro e Gadelha menciona o encantamento sobre as cores, o corpo, a dança, a música. O teatro no período de colonização veio a serviço da igreja e seus ideais religiosos, mas por ser linguagem trouxe comunicação, experiência e encantamento aos indígenas.

No início da minha caminhada na Socioeducação recebi diversos conselhos, um em particular me remete a visão portuguesa do uso do teatro para civilizar e evangelizar os nativos. Uma professora me aconselhou a não chegar em sala querendo libertar ou salvar os meninos, pois se eu fizesse isso eles não me ouviriam e fariam pouco caso das minhas supostas intenções de “recuperá-los”, o que tornaria minha aula inviável. Ela continuou dizendo que ao invés de chegar como salvadora eu deveria dar minha aula, ouvir eles e ir aos poucos aconselhando-os. Achei a abordagem engraçada, pois em momento algum havia pensado em utilizar a arte com essa finalidade colonizadora e catequista. Acredito que o conselho partiu de uma experiência. Agradei e segui pelo caminho que me propus, a arte como descoberta de si mesmo e do mundo, percorrendo trilhas na formação do sujeito.

Acredito no significado da prática onde o teatro fala através da identificação pela experimentação. A metodologia teatral pode ser elaborada a serviço de libertação, mas somente

o indivíduo sabe de que amarras ele precisa ser liberto, sua bagagem conduz ao caminho onde o teatro terá acesso. Dessa forma as experiências que serão narradas investigam todas as variáveis que acompanham o estudante quando adentro a sala de aula, após rápida sondagem, o TO se coloca e chama para o jogo.

Início esse capítulo longe da escola, isolada do chão que sustenta minha prática e pesquisa. Em 14 de março de 2020 devido à pandemia por COVID 19 as autoridades decretaram isolamento social, tal medida gerou a suspensão das aulas. De acordo com o cronograma anteriormente proposto para a presente pesquisa, nesse período compreende-se a realização das oficinas teatrais na escola para coleta de dados que melhor endossassem minha práxis mediante supervisão da orientação. Com a interrupção das aulas não houve tempo hábil. Tendo em vista a gravidade da atual situação farei narrativa e a análise de intervenções pontuais em que reflito, sobre casos ocorridos em sala de aula, onde práticas inspiradas em Freire e Boal se fizeram presentes dentro do ambiente escolar.

As narrativas já estavam previstas na pesquisa, no entanto ganharam força devido ao cenário atual, onde os internos da Unire, nossos estudantes, estão em isolamento quase que total, sem visitas, sem saídas sistemáticas (saidões), em contato apenas com servidores da Secretaria de Justiça (SEJUS) que são testados a cada quinze dias para verificação do contágio por COVID-19. Por estarem sob acentuado risco de contágio e pelo ambiente insalubre em que convivem, nós professores não possuímos autorização para estarmos em contato presencial com eles. Em 22 de junho a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), lançou o programa de ensino remoto, onde através da plataforma Escola em Casa, os estudantes da Rede de Ensino passaram a ter aulas on-line. No entanto a plataforma não contempla nossos estudantes, pois eles não possuem acesso à internet devido a situação em que se encontram e na escola não possuímos laboratório de informática para suprir essa demanda.

Na intenção de evitarmos o agravamento da exclusão dos nossos estudantes em relação ao aprendizado estamos realizando nosso trabalho pedagógico de forma remota, alimentamos a plataforma conforme solicitação das autoridades competentes, porém a aplicação das atividades necessita ser presencial e só está acontecendo através da colaboração de funcionários da Secretaria de Justiça, equipe técnica, onde as pedagogas estão reproduzindo nossas atividades garantindo a aplicação para eles na escola com suporte da coordenação e supervisão da escolar e através da logística de atendimento elaborada pela equipe de segurança. Vídeos semanais são gravados na intenção de mantermos o vínculo dos estudantes com a escola, buscando ainda que à distância, continuar o trabalho com as temáticas que contemplem os projetos elaborados e

introduzidos ao *Dibóismo*. A reprodução ocorre no pátio da escola e os estudantes realizam as atividades em sala de aula.

Dentro dessa nova realidade tenho introduzido elementos da linguagem teatral de forma contextualizada e interdisciplinar, através dos vídeos e textos enviados para que ao retornarmos ao convívio escolar eles estejam minimamente familiarizados. Enquanto isso estou no aguardo da permissão segura ao nosso retorno a esse chão que de acordo com relatos da segurança, dos estudantes, atualmente lamenta nossa ausência enquanto vida que pulsa nos corredores.

3.1 DO CHÃO DA ESCOLA À PROPOSTA DO TEATRO DO OPRIMIDO

A experiência com o Teatro do Oprimido surgiu em 2017 perante diversas observações em meu cotidiano escolar. Ao entrar em sala encontrei olhares vazios, pensamentos distantes, conversavam entre si, mas não expunham em aula nada que fosse genuíno ou criativo. Os estudantes se colocavam como incapazes de produzir o que lhes era solicitado. Subjugavam a si e aos demais colegas. Não me permitiam a explanação de nenhum conteúdo. Pegavam o material e resumiam minha aula ao que se havia de fazer como prática. Conceituação, na visão deles, era algo desnecessário. Priorizavam a livre expressão em todas as aulas. Folha branca como suporte e o que tivesse na caixa para desenhar. Nos desenhos palhaços²¹, armas, assaltos bem sucedidos e a família composta por esposa, filhos em uma casa bem estruturada. Um sonho de consumo comum entre eles, que lidam com a negação de tantos direitos desde a infância. Não posso esquecer a assinatura dos trabalhos, corriqueiramente composta por uma pichação representando sua comunidade e o seu eu nesse contexto. O desenho era o meio de comunicação e acesso ao universo deles.

Soube da existência de uma sala ambiente de arte na escola. Quando adentrei nesse espaço pela primeira vez observei a utilização da prática artística na manutenção da cultura dos jovens. Uma proposta do professor que ali estava antes da minha chegada. Como supracitado no capítulo I dessa dissertação, a institucionalização anula o indivíduo em busca de uma reconstrução do mesmo de forma aceitável à sociedade, mas não ali naquele espaço. A sala por onde olhássemos gritava o interior intenso e oprimido dos jovens. A necessidade de marcar

²¹ A figura do palhaço, mais precisamente do personagem Coringa, representa no crime o matador de policiais, a segurança acredita que quando o estudante reproduz esse desenho, está na verdade fazendo apologia ao assassinato de policiais.

território, de mandar recados amigáveis ou de ódio a outros jovens que ali passariam e retribuiriam da mesma forma. Os comentários sobre a sala refletiam o pavor de todos em relação ao interior desses estudantes. Causava arrepios! Ouvi de uma funcionária outro dia. Ninguém está preparado para conviver com o que cada um deles oculta em seu silêncio. A sala era isso, a exposição da alma de cada jovem que ali passava. O professor criador da proposta pensou em dar voz ao menos naquele espaço, livre de opressão e julgamentos, permitindo que eles pudessem ser quem realmente são.

A primeira vez que os levei para a sala foi uma experiência angustiante, eles pegaram as tintas que estavam em minha caixa, os pinceis e iniciaram a aula, independente da minha proposta para aquele dia letivo. Uns escreviam nas paredes que já não possuíam espaços para a escrita, outros realizavam a leitura dos escritos de outras turmas. Eu estava aterrorizada, com receio da segurança adentrar punindo-os e responsabilizando a mim. Calma professora! Aqui pode. Diziam percebendo minha angústia. Fazia parte da proposta do professor a exclusividade das obras no local, somente a sala de arte poderia receber a expressividade em forma de pichação nas paredes. O combinado saiu do controle e posteriormente expandiram ao teto, janelas, quadros, mesas e piso.

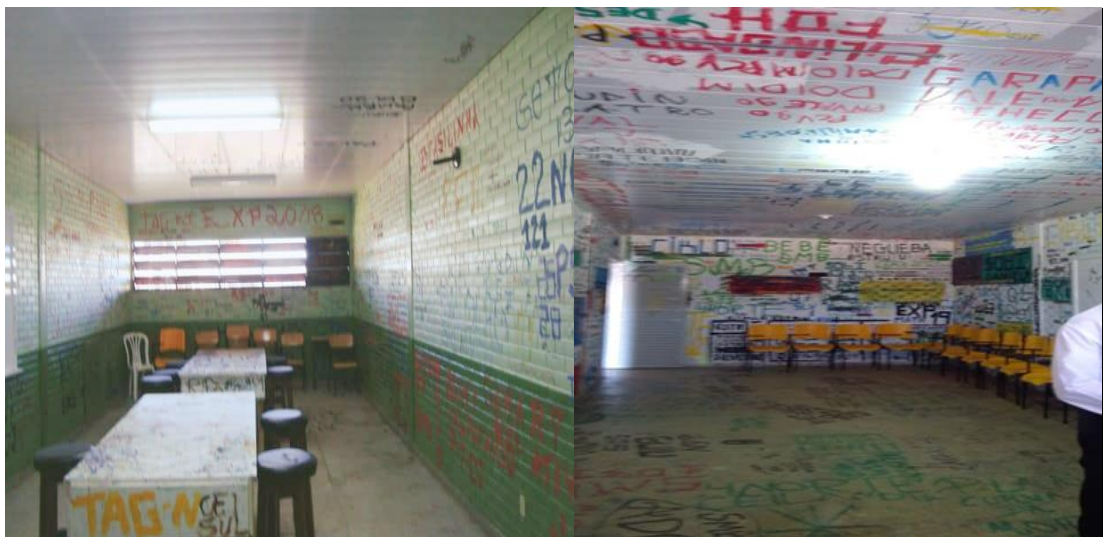


Foto: Sala de arte 2017/2019.

Fonte: Acervo de Thaywanne Gomes.

A aula mais marcante para mim nesse espaço ocorreu no dia em que um estudante, observado pelos demais, pegou o pincel com tinta preta e marcou meu nome em uma das mesas. Naquele momento era como se eles me aceitassem no grupo e daquele dia em diante eu poderia ter voz em minhas aulas. O professor de artes visuais criou na sala estratégia para alcançar os

estudantes, eu necessitava alcançá-los também, mas com o teatro. Atualmente a sala de arte está pintada de branco, a pintura foi uma parceria com o projeto *Revitalizando Sonhos*, etapa Controladoria na Escola. Colocamos quadros pintados pelos estudantes ressignificando a presença deles na sala. Os equipamentos comprados com a verba recebida através do *Edital Realize* estão encaixotados, estou organizando aos poucos em respeito às normas e procedimentos para a prevenção do COVID-19.



Foto: Sala de arte 2020.

Fonte: Acervo pessoal.

Pesquisando sobre teatro reconheci no método Boal uma forma de oportunizar a livre expressão dos estudantes que necessitavam ter voz de alguma maneira. O autor caracteriza o Teatro do Oprimido como uma série de ações dentro de um sistema que busca a compreensão e a solução de problemas sociais e interpessoais. Boal acredita que para se modificar a realidade o sujeito deve recriá-la projetando a mudança. A proposta metodológica estava definida, no entanto cometi uma falha, decidindo sem a participação dos estudantes. Eles possuíam expectativas para as aulas de arte, estavam muito interessados em artes visuais: desenho, pintura, dobradura, fotografia.

Com a finalidade de apresentar a linguagem teatral, elaborei um projeto para toda a escola, pensei em algo que orientasse estudantes, professores e agentes, uma aula no pátio, aberta a todos. Trabalhei elementos da linguagem cênica na intenção de facilitar a comunicação com os estudantes durante as práticas teatrais. Logo em seguida apresentei a eles Augusto Boal

e suas teorias sobre o Teatro do Oprimido. Após esse momento percebi que o teatro em sala como conteúdo, dentro da grade horária, não ocorreria. O interesse dos estudantes pelo que já dominavam, artes visuais, sobressaiu, à minha proposta. Outro ponto que coibiu as práticas teatrais foi a obrigatoriedade em vencer os conteúdos que os preparavam para provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Reconheci a ausência do tempo para autonomia curricular das aulas. Abandonei o ensino teatral, sem ao menos ter conseguido aplicar a prática, e segui o Currículo em Movimento exclusivamente no que se referia a qualificação do estudante à certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, ou na busca pela aprovação em faculdades.

A escola seguia com explosões quase que diárias de violência entre os estudantes. Como consequência a segurança endurecia mais as relações. O embrutecimento dos procedimentos refletia em toda comunidade escolar. Para além do ensino da arte como arte, pensava como as aulas poderiam contribuir na pacificação da escola? Como ir além do currículo por uma prática social, inclusiva, libertadora? Observava ao meu redor e sentia uma profunda necessidade de permitir aos corpos dos estudantes o grito da alma através das práticas do TO, oportunizando uma reflexão não conteudista de si, do outro e do ambiente que o cerca.

E agora é momento de pensarmos a arte como parte integrante da formação da criança e do jovem, como componente curricular e extracurricular de construção não só do conhecimento, mas também da cidadania. (PIMENTEL, 2009, p. 178, ABRACE)

É nesse momento de consciência da importância do papel da arte na escola que inicio a elaboração do *Diboísmo*, com isso me propus a aplicar o TO em sala de aula sem o abandono dos conteúdos que os estudantes necessitam para aprovação e progressão de seus estudos. Não desvalorizando, mas observando as fragilidades de um currículo que não foi pensado em suas especificidades para o ensino dentro do Sistema Socioeducativo e compreendendo que a arte pode mais na contribuição para a formação integral do socioeducando. A proposta foi elaborada partindo da busca por respostas aos questionamentos que oportunamente foram surgindo durante a minha caminhada na Unidade de Internação.

Ao longo da pesquisa entendi que a prática do Teatro do Oprimido dispensa protocolos. Sua aplicação não necessita de aparatos ou formalidades, tão pouco de tempo pré-estabelecido no cronograma escolar. Dentre os diversos pontos positivos na introdução do TO na Socioeducação, o que mais se aplica diz respeito ao poder de construção imediata da ação cênica, oportunizando que outras ações ecoem dentro e fora da sala de aula. A metodologia é

aplicada a depender do que os estudantes trazem para a aula, nesse contexto o aproveitamento das temáticas gera cenas, debates e reflexões.

As normativas escolares dentro do sistema trazem orientações de que todas as aulas devem ser trabalhadas de forma que haja conhecimento, prática e avaliação em uma mesma aula, pois de acordo com a nossa realidade não há garantias que os estudantes que estiveram na escola hoje retornarão amanhã. Tais orientações vão de encontro ao que a experiência teatral tem contemplado em sala de aula, ações pontuais e interventivas. Isso se deve à diversos fatores como, por exemplo, a liberação determinada pela Vara de Execuções de Medidas Socioeducativas, aonde o jovem retorna para a sociedade configurando o fim da Medida de Internação, ou a transferência de unidade.

3.2 EXPERIÊNCIAS COM JOGOS EM BUSCA DE UMA CENA

Nesse espaço apresento jogos do TO, que foram trabalhados de forma sistemática em sala com os estudantes e que se transformaram em cenas criadas e apresentadas por eles no projeto da Consciência Negra de 2017 no auditório da unidade de internação, para toda comunidade socioeducativa e convidados, militantes negros, pertencentes ao movimento hip hop em suas comunidades no Distrito Federal e Entorno.

Minha intenção é narrar os momentos em que os jogos entraram em sala dentro da minha proposta metodológica em meu planejamento diário. Os jogos foram trabalhados no terceiro bimestre de 2017, dentro do conteúdo de teatro, onde buscava reflexões e cenas de TO. Foram momentos em que pude observar os estudantes se expressando, partindo de um comando inicial, mas de forma livre dentro do espaço da sala.

3.2.1 Estudo de caso - Jogo das Profissões e Jogo dos Papéis Complementares

Com diversas profissões anotadas em pedaços de papel dobrados ocultando o que estava escrito cada estudante retira um papel da minha mão. Todos leem em silêncio sua profissão e iniciam-se o jogo. Eles devem ir à frente e representar por gestos sua profissão. Após todos se apresentarem iniciamos uma nova rodada elaborando cenas com a junção de profissões que conversam entre si de forma complementar. Tomo o cuidado de colocar nos papéis profissões ditas “nobres” e profissões “comuns” para que haja em cena material para a reflexão e debate. Percebo que é um jogo que possui grande aceitação por parte dos meninos.

Cena: O Cliente

Em uma turma do Ensino Fundamental II o jogo acabou virando uma cena que retratava o preconceito e a discriminação sofridos pela pessoa negra. Em cena havia as profissões segurança, empresário, advogado e vendedor.

Um jovem entra em uma loja do shopping para comprar roupas. A vendedora avisa à segurança para ficar de olho, pois o jovem parecia não ter dinheiro devido a sua aparência, por ser negro. O segurança sai de sua posição perto da porta e vai seguindo o jovem por toda loja de forma bem ostensiva, esse por sua vez escolhe diversas peças e vai até ao caixa. A vendedora o questiona e insinua que ele não possui dinheiro para pagar, ao se exaltar pela ofensa o segurança o imobiliza e a vendedora suspeita que o jovem seja um assaltante. Iniciam a procura da arma enquanto o jovem grita revoltado que tem dinheiro. Ao ouvir a confusão e a palavra dinheiro, um advogado que passava pelo corredor adentra a loja e diz que vai, em nome do seu agora cliente, processar a loja por racismo, agressão, danos morais. O segurança com medo do advogado solta o cliente e se coloca atrás do balcão juntamente com a vendedora. Advogado e cliente se retiram da loja juntos, combinando detalhes para o processo. Ao chegar ao corredor o advogado pergunta ao cliente se ele realmente possui dinheiro, demonstrando com essa atitude o seu racismo até então oculto. O cliente joga várias cédulas de cem reais no rosto do advogado e sai exalando indignação.

A montagem e os ensaios dessa cena nos trouxeram diversas reflexões. Em sala os estudantes que estavam como plateia se envolveram opinando nos comportamentos, nas falas e posturas das personagens, afinal aquela cena representava a todos naquele momento. As vivências geradas pelo preconceito que sofrem cotidianamente por sua cor e classe social impõem condutas. Certa vez estávamos realizando um trabalho sobre Brasília em uma perspectiva social e política. Sugeri uma roda de debates onde os jovens deveriam responder três perguntas: Você se sente parte de Brasília? Como as pessoas olham para você quando está andando pelo centro de Brasília? Ao serem olhados como reagem? Foi um momento em que eles externaram todas as suas revoltas e indignações em relação ao olhar sociedade brasiliense sobre eles. Respostas como “não faço parte desse lugar”, “as pessoas me olham como se eu fosse um bicho”, “me olham como se eu fosse roubar, com medo, segurando firme a bolsa, eu nem ia roubar a tiazinha, mas só porque ela me olhou assim eu fui lá e tomei a bolsa dela”.

Declarações como essas reafirmam a existência da estética do bandido projetada pela sociedade e pelo Estado, ambos excluem e oprimem quem faz parte desse padrão. Os jovens,

por exemplo, que fazem uso do dito “kit peba”, possuem bigode e andam gingando, são os mais temidos pela sociedade e consecutivamente os mais abordados pela polícia. São adolescentes e jovens que se identificam no rap e apreciam grafite. Enquanto nas ruas eles são criminalizados por sua cultura, em sala de aula faço uso dela como matéria prima primordial nas aulas de arte. Contrariando o sistema que padroniza na tentativa de moldá-lo, anulando quem ele é de forma se torne aceitável à sociedade, como já foi supracitado. Na escola, utilizo elementos da cultura hip hop para embasar debates que envolvem questões sociais e políticas em nosso Brasil e na aproximação deles com sua própria origem, educando-os para a liberdade, onde o estudante é o protagonista de sua história recheada de vivências culturais.

3.2.2 Jogos Quebra de Repressão, Confissão do Repressor

Adentrei a sala do Ensino Fundamental, solicitando que os estudantes me permitissem realizar um jogo com eles, com a concordância de todos iniciamos, a orientação era que eles se agrupassem com colegas do mesmo quarto ou do mesmo módulo. Por estarem por mais tempo no mesmo ambiente, intuitivamente pensei que poderia ajudar no fluir no jogo, pois eles compartilham suas vivências nos momentos em que estão nesses ambientes. Após todos se organizarem com seus devidos grupos solicitei que eles elaborassem uma história que possuísse partes de situações da vida real. Expliquei que após as histórias prontas montaríamos cenas.

Cada grupo trouxe para a roda uma história envolvendo temáticas diferentes, um retratou uma visita íntima que acabou em briga, onde o jovem namorava duas meninas e ocorreu que as duas foram visitá-lo no mesmo dia e houve uma grande confusão no pátio do módulo. Outro trouxe o agente que fica de plantão no módulo, recriando as ações, as falas e os cenários, retrataram o cotidiano entre eles e a segurança. Nesta aula um grupo retratou a vida de um garoto da periferia e sua curta trajetória no mundo do crime. Esse jogo virou uma cena impactante e os estudantes sugeriram que fosse apresentada para outras pessoas.

Cena: Aqui se faz aqui se paga.

Marcos cresceu na Ceilândia, era um menino bom, estudioso. Gostava muito de brincar na rua com seus amigos. Para ele sua família era tudo. Ele era muito próximo ao seu irmão mais velho. Não entendia muito bem o trabalho do irmão, mas sabia que era ele quem ajudava a mãe, ele quem colocava comida em casa. Marcos o admirava.

Certo dia em casa estavam a mãe, os irmãos e Marcos, quando sem que ninguém esperasse o irmão mais velho foi chamado no portão. Esse por sua vez sabia quem era e não respondeu. Pés na porta invadiram a casa! Colocaram o irmão no meio da sala e sem pensar nos olhos assustados que observavam dispararam contra sua cabeça ali mesmo em frente a todos. Marcos não pôde acreditar, seu irmão querido havia partido, quem iria cuidar da casa e de sua mãe agora?

O tempo passou e Marcos cresceu cheio de ódio e revolta. Entrou para o mundo do crime bem cedo com a ajuda dos parceiros de seu irmão. Rapidamente se tornou respeitado na quebrada. Ninguém sabia, mas ele guardava em seu coração um enorme desejo de vingança. Certo dia uns caras chegaram até ele buscando parceria com as drogas, Marcos na hora reconheceu um dos algozes de seu irmão assassinado. Segurando todo ódio que havia cultivado há anos, ele concorda com o negócio proposto e os convida para uma grande festa em comemoração ao feito. Na verdade, ele tinha outros planos.

O dia da festa chegou, a melhor bebida, as drogas mais puras, tudo liberado para poucos convidados. Marcos alerta seu segurança da chegada de seus novos “parceiros” e pede para que ele permaneça atento. Quando chegam à festa, o segurança rapidamente avisa Marcos e adentra com o homem que assassinou o irmão. Ele se espanta com o nível da comemoração, se alegra, pega bebida, droga, se diverte. Em meio à música mais frenética, todos dançando, Marcos saca a arma, pede para que o homem o olhe. Pergunta se ele se lembra. Sem entender nada o assassino de seu irmão sugere que aquilo é uma brincadeira, mas quando escuta o nome do irmão mais velho de Marcos percebe que sua vida acabou. Os disparos são efetuados, logo após a frase: Estou aqui para cobrar a morte do meu irmão mais velho. Fim de festa, fim da vida, início de uma guerra. Nesse momento entra um estudante narrando um texto que ele elaborou, onde diz que o jovem cresceu alimentando um ódio que invadiu a sua casa, destruiu sua família e corrompeu seu coração. Ao final do texto vem a frase: “Porque no mundo do crime aquele que mata, morre.”

Durante a montagem da cena diversas situações vieram à tona para reflexão com os estudantes, tais como a herança do crime, o desdobramento da morte e origem das guerras. Um momento me chamou atenção, quando eles definiram os papéis ninguém queria ser o traficante que morre. Todos queriam ser o dono da festa, como dizem: o patrão. Ninguém queria encenar a vítima. Os jovens em sua encenação me fizeram entrar naquela família narrada, na noite do crime e no dia da vingança. Percebi o quão complexa é vida de grande maioria daqueles estudantes e como a negação de direitos básicos colabora para que crianças entrem cada vez

mais cedo no crime, seja para o sustento, seja por herança, ou simplesmente para se sentir pertencente.

A cena montada por eles causou grande incômodo nos corredores, a equipe de segurança foi à porta me perguntar o que estava acontecendo, pois havia um grupo ao fundo da sala e outro sentado nas cadeiras observando atentamente, mas havia movimentação e barulho. Expliquei que se tratava de uma cena teatral, mas fui questionada quanto ao volume das vozes, me chamaram atenção em nome dos meus colegas professores, pois eles poderiam se sentir incomodados. Nesse instante a colega professora de português que estava na sala ao lado veio à porta, olhou para dentro da sala, viu os meninos encenando, pois a cena não parou com a intervenção, ficou maravilhada. Perguntei se estávamos atrapalhando, ela prontamente disse que sabia do projeto e que não estava incomodando, mas que os estudantes da sala ao lado pediram para participar. Me voltei para o agente e o tranquilizei: Viu? Não há incomodo. É teatro, e não é mudo. Tem fala, movimento, agitação, mas tudo dentro daquele espaço. Apontei para o espaço em que os meninos em cena se encontravam, um pequeno retângulo marcado no chão com fita crepe, dividindo a plateia da cena. Era meu combinado com os estudantes, não utilizar o espaço da cena para brigas. Eles respeitavam. Tornamos o retângulo de fita crepe um lugar propício à fala, seguro para todos.

A apresentação no evento da Consciência Negra estava próxima, intensifiquei os ensaios. Por falta de efetivos na equipe de segurança, não me dispuseram agentes para deslocamento dos estudantes dos módulos até o auditório para os ensaios gerais. Pensei que não conseguiríamos apresentar, mas o chefe da segurança da escola percebendo minha aflição, se disponibilizou a fazer o deslocamento dos estudantes. A Unidade de Internação do Recanto das Emas é um lugar privilegiado por estar em um terreno amplo, há uma distância dos módulos para outros setores. Recordo que ele se responsabilizou junto à direção da Unidade pelo deslocamento e segurança dos jovens, fez uso de uma Kombi antiga e transportou grupo a grupo o dia inteiro para ensaiar comigo no auditório. Nesse momento estabelecemos uma parceria para execução de diversos projetos que coordenei ao longo desses três anos que estou na escola da Unire.

Um dia antes da apresentação montamos o cenário feito pelos próprios estudantes, levei figurino e objeto de cena. O figurino da personagem Marcos era uma blusa estampada com folhas da maconha. Como objeto de cena latinhas de cerveja, vazias, uma arma de pressão, cigarros, pó branco etc. Tudo feito para garantir ambiente propício à densidade da cena. Ao fim do dia fui chamada à sala da supervisão da escola. Já consciente do que se tratava a reunião

peguei a arma e fui. Lá dentro estavam o supervisor e o chefe de segurança da época. A reunião era para que eu prestasse esclarecimentos sobre a apresentação dos jovens. Sobre o conteúdo, o figurino e os objetos de cena, principalmente sobre a arma de pressão que estava em minha mão. O supervisor alegou que já havia explicado ao profissional da segurança sobre a seriedade do trabalho, mas que me chamou para que eu reforçasse. Expliquei que se tratava de uma ação pedagógica, elaborada partindo de vivências em sala de aula dentro de um conteúdo normatizado pela Secretaria de Educação, com embasamento e que se encontrava dentro do Projeto Político Pedagógico da escola com referência à lei 11.645/08 que tornou obrigatório do trabalho sobre a cultura afro-brasileira em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio. Falei também sobre a montagem da cena, do texto e da necessidade do figurino e dos objetos de cena. Após explicar, embasar e comprovar as intenções do projeto o agente autorizou a apresentação.

No dia da apresentação, auditório cheio. Uma plateia que, em sua maioria possui vivências sobre os temas a serem apresentados. Tudo pronto, até que um agente que nos ajuda na escola me traz a notícia que um dos estudantes não irá apresentar, estava na M7 cumprindo medida disciplinar. Ele fazia o traficante que abastece a festa. Os meninos chateados me sinalizam que não irão mais apresentar. Do meu lado está Japão, rapper conhecido pelos estudantes, fundador do grupo Viela 17, figura importante para o movimento hip hop de Brasília. Expliquei para ele sobre a cena, relatei o ocorrido com o jovem ressaltando a importância da apresentação para os atores e para a plateia. Após deixá-lo à par da situação o convidei para ser o traficante na cena. Ele aceitou e os meninos entraram em um estado de euforia por contratarem com alguém que eles admiram como artista e como representante cultural. Japão entrou em cena e os jovens aproveitaram cada momento para expor quão talentosos são.

Percebo que todo o incômodo ao longo desse caso foi gerado pela cultura de silenciamento que é imposta aos jovens pelo Sistema Socioeducativo. Falar de suas vivências e angústias faz parte de um lamento inapropriado. Ao oportunizar voz e reflexão sobre essa temática sociocultural há que se precaver em projetos escritos e estruturados com a proposta pedagógica da escola, embasados por alguma lei que ampare tais ações. O mesmo não acontece no caso “O Cliente”, onde o protagonista é vítima de racismo e discriminado por sua condição social pela vendedora e os seguranças da loja dentro de um shopping, nesse caso a cena foi classificada como cômica e não gerou problema algum durante os ensaios até a apresentação.

As experiências pedagógicas na utilização do TO me apontaram diversos caminhos a serem explorados através das intervenções dentro e fora de sala. A padronização histórica dos sistemas de correção foi uma das primeiras amarras a serem rompidas nesse processo. O corpo padrão dos jovens, cabeça baixa, mãos para trás e passos retos em cima da linha vermelha marcada no chão dos corredores da escola, perde seu sentido quando os jovens estão no jogo. Entram em ação corpos culturais moldados por suas vivências nas esquinas das quebradas. São corpos cheios de gingado, alegres e que quando estão seguros do ambiente em que se encontram, se colocam de cócoras para produzir, conversar, experienciar, e por muitas vezes compartilhar trajetórias.

Outro importante rompimento ao qual pude observar refere-se ao silenciamento imposto. Encontrar uma forma de exercer a fala é missão diária encarada com muita seriedade pelos jovens, inclusive, a maioria deles são auto de data na Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), uma forma que eles encontraram de se comunicarem pelas janelas e portas sem que a segurança saiba o que estão falando. Descobrir no corpo em cena como ocorre nos casos supracitados é uma forma de exercer o poder de fala sem que sejam interrompidos ou advertidos por isso. Os corpos institucionalizados e silenciados não permaneciam em nossas experiências.

3.3 EXPERIÊNCIAS REFLEXIVAS

Os casos narrados a seguir ocorreram em momento oportuno à prática teatral, onde houve a necessidade de intervenção do TO para abordagem, reflexão e resolução de um conflito que chegou ou foi gerado dentro de sala. No decorrer dessa trajetória percebi sua presença em minhas aulas e que de acordo com a demanda se fez pulso latente no momento que lhe coube. A percepção me foi possível ao longo dessa pesquisa, onde através das literaturas, bem como nos momentos com o orientador, percebi que já havia iniciado a construção do processo metodológico. As narrativas dos casos a seguir trazem pistas desse caminho.

3.3.1 Estudo de Caso – O menino músico que sonhava ser engenheiro

A minha alma tá armada e apontada para cara do sossego, pois paz sem voz, não é paz é medo. (Marcelo Yuka)

Situação Problema: Comportamento violento em sala de aula.

Proposta Metodológica: Jogo de improviso e livre expressão, utilizando técnicas do Teatro do Oprimido.

Objetivo: Refletir sobre a utilização do jogo dentro da sala de aula como condutor de libertação, expressão e diálogo.

Essa experiência ocorreu em meados de agosto de 2017, em uma sala do Ensino Fundamental II de 6º/7º ano, no período matutino, com seis estudantes matriculados na turma. Adentrei cumprimentando individualmente os estudantes. Iniciando a aula percebo que há um estudante novo em sala, está inquieto, andando de um lado para o outro. Aproximo-me dele buscando chamar sua atenção, mas ele continua andando. Pergunto seu nome, ele caminhando responde. Pergunto de onde ele veio, sem parar sua caminhada diz que veio da Unidade de Internação de Santa Maria. Já conformada que aquele menino não iria sentar-se e que com o seu caminhar eu não conseguiria conduzir a aula que havia planejado, opto por entregar folhas brancas aos estudantes com lápis de cor e giz de cera, livremente, a única orientação era que fizessem um desenho. Nesse ínterim inicio o jogo com o andarilho.

Jogo Catártico

Sala de aula 15 cadeiras universitárias enfileiradas, cinco estudantes sentados desenhando e um caminhando, circulando pelo espaço. Me aproximo e proponho o jogo com uma provocação:

- Vou caminhar com você, vamos ver quem se cansa primeiro?

Sem parar, o estudante me olha e acelera o passo. Uma volta, duas, três. Percebo que ele acelerava sempre que chegava próximo às janelas, estabelecendo ali a troca de ritmo. Eu já ofegante acompanhava. Após a terceira volta ele sente a necessidade de colocar obstáculos no trajeto, nesse momento as cadeiras saem das fileiras e entram no jogo. Conforme ele ia se movimentando em seu intenso caminhar, colocava cadeiras para dificultar que eu o alcançasse. Meu desafio naquele momento era desviar e continuar no ritmo que ele determinava. Quando percebi estávamos quase correndo e as cadeiras quase voando dentro da sala. A energia circulava. Nós dois concentrados, era como se tudo ao redor não existisse e o mais importante

fosse terminar o jogo de alguma forma. Por fim ele se joga em uma cadeira que estava próxima à curva entre a janela e o quadro. Ao sentar ele olha para mim e diz:

- Chega, cansei.

Paro e me sento ao lado dele em silêncio, observo o espaço. A sala estava toda revirada com exceção dos cinco estudantes que desenhavam sentados, na mesma posição que estavam antes do início do jogo. Ao olhar em direção ao corredor vejo diversos agentes observando atentos e imóveis, com expressões de estranhamento. O estudante estava ali, assim como eu, exausto, ofegante. Olho atentamente para ele que inicia a reflexão:

- Sabe o que aconteceu professora?

Respondo:

- Não. O que houve?

- Estava em meu atendimento com a técnica, conversando sobre meu futuro. Disse a ela que tenho facilidade com os números, faço cálculos de cabeça.

Interrompo:

- Mas isso é excelente! Um dom muito raro.

E ele continua:

- Disse para ela que gostaria de ser engenheiro.

Ele faz uma pausa, abaixou a cabeça. Eu perguntei:

- O que houve? Engenheiro é uma profissão tão bonita.

Recebo uma resposta inesperada:

- Ela riu. Perguntou se eu não achava que estava sonhando alto demais. Pediu para que eu pensasse em algo mais de acordo com minha realidade, como pedreiro ou padeiro. Zombou da minha capacidade.

“A violência é, antes de tudo, uma violação dos direitos humanos, que se manifesta sob diversas formas em espaços públicos e privados.” (SANCHES, 2003). Estarrecida com a violência exposta no relato do estudante, solicitei que me contasse sobre sua vida e o que gostava de fazer antes de chegar à Unidade de Internação. Prontamente ele inicia a narrativa de seu percurso até chegar aquele momento. Antes de se envolver com drogas, exercia o ofício da música. Autodidata, tocava toda semana em uma igreja. Interrompendo sua rotina de estudos e música, houve um convite, um desvio na rota. Segundo palavras do próprio, “quando acordei estava aqui trancado”. Após seu relato me senti na obrigação de aconselhá-lo a lutar por seu sonho. Independente das circunstâncias, dos rótulos de que o pobre, negro, favelado não pode estudar para se tornar um engenheiro. O atendimento que o estudante recebeu, antes de chegar

à escola, vai contra toda literatura normativa da Socioeducação, O PIA, trabalha peculiaridades de cada jovem atendido, preocupando-se com a elaboração do seu plano de vida, onde o foco é trabalhar no presente com o olhar voltado para o futuro na formação cidadã. A violência estrutural desse tipo de atendimento irá reverberar no retorno do socioeducando à sociedade, essas falas limitantes confirmam e reafirmam a existência da divisão de classes e o preconceito transgeracional que nossos jovens estudantes enfrentam cotidianamente.

Essa experiência foi meu primeiro encontro com o TO na Escola da Unire de forma interventiva. Uma prática diferente de meus estudos e propostas elaboradas para a atuação no local. A teoria e a prática não costumam se encontrar. Em minha monografia a proposta metodológica dos jogos teatrais era abordada como uma fórmula “reumanizadora de menores infratores”. Descobri, com o menino músico, que além de não estar trabalhando com “menores”, o que propus como metodologia não era aplicável à priori. Com a experiência do Jogo Catártico percebo que minha proposta não pode reumanizar quem jamais deixou de ser humano. Aprendo com o jovem estudante que sonha com a engenharia, que os seres em sala de aula são humanos. Partindo dessa descoberta reformulei a proposta que ao longo da dissertação venho construindo.

De acordo com Boal (1996), o teatro é a primeira invenção humana e nasce quando o ser humano, enquanto corpo descobre que pode se observar. Seguindo esse princípio o estudante semovente transbordava emoção, sensibilidade e racionalidade. O teatro que havia naquele instante era despido de toda formalidade clássica, sem aparatos cênicos, existindo apenas um corpo em movimento inundado pela necessidade de expressar-se. Ao propor o jogo percebo que nele se fez o diálogo e as falas foram construídas a cada volta de forma muito clara. O desabafo corporal do estudante, seguido pela mediação corporal da professora, é carregado de ritmo, intensidade e pontuações. Cada um desses elementos adicionados ao longo da sequência estabeleceu o enredo, a cena (espaço estético) e a plateia.

O chão da escola dentro de uma Unidade Socioeducativa possui peculiaridades que uma escola de ensino regular fora do Sistema não possui. Existem as normas de segurança. Analisar o ocorrido em sala do ponto de vista da segurança seria motivo suficiente para uma intervenção pontual por parte dos agentes que se encontram no corredor. A ação pede relatório, constaria na narrativa operacional e técnica do ocorrido os fatos: Consta que o interno estava inquieto andando de um lado para o outro, a professora não conseguindo fazê-lo sentar-se, tenta conversar com o jovem que violentamente sai andando pela sala e arremessando cadeiras em direção à docente. A equipe de segurança adentrou a sala, garantido a segurança dos internos e

da professora, retirando-o e o encaminhando para a medida disciplinar pertinente ao ocorrido. Finalizariam o relato incluindo a punição dada ao jovem. Mas isso não ocorreu. A cena, mesmo aparentemente sem verbos, fez-se fala, sem palco ou figurino, tornou-se clara.

Os agentes socioeducativos observando pela janela colocaram-se como plateia e ali permaneceram atentos acompanhando o desfecho dramático. Ao término assumo a posição de observadora, percebo os olhares, atentos, buscando o próximo ato, conectados em busca de respostas dentro da encenação. A sequência da cena carrega em si diversos significados, a começar pelo público da janela que não se fazia mais presente. Quando a fala deixa o corpo do estudante e passa a ser audível, a plateia se esvai. A fala do estudante retorna à condição do atendimento recebido por ele antes da aula de arte. Todos retomam suas posições dentro do Sistema que além de moldar através de mutilações na alma do socioeducando, possui em sua estrutura o silenciamento desse indivíduo.

A coibição da revolta, característica do sistema opressor, transcendeu ao corpo. O monólogo do estudante estava carregado de palavras não ditas ao se sentir humilhado por alguém que estava diante dele para cumprir sua função de escuta e sistematização na construção do seu plano de vida. Nesse caso o incentivo deu lugar à decepção. No Plano de Atendimento Individual (PIA), estas ações são direcionadas ao profissional técnico socioeducativo objetivando a ressocialização do sujeito que parte da elaboração do seu plano de vida. Esses atendimentos são a coluna vertebral da medida socioeducativa. A falta de êxito nesse processo poderia trazer riscos para a comunidade escolar naquele momento. O estudante poderia ir se enchendo do sentimento de ódio como eles próprios dizem em situações como essa, a ponto de transbordar de forma violenta. Não podemos precisar para onde seria direcionado o ataque de fúria, o espaço escolar costuma ser um dos locais propícios para as explosões emocionais dos educandos.

À luz de Freire (1981), a ação cultural deve ser a política para a liberdade. Ele defende que para que haja libertação deve haver reflexão, caso contrário haverá transformação dos homens oprimidos em massa de manobra, em objetos. Quando o estudante desaba na cadeira sinalizando o fim do jogo, delimita de forma inconsciente o espaço reflexivo, ao iniciar sua fala com o resumo do ocorrido em seu atendimento técnico. Na busca por uma Cultura de Paz na escola coube a mim apenas o papel de mediadora desse momento, estimulando sua fala e me colocando no lugar de escuta sensível, despida de julgamentos e munida de empatia. Percebo que a metodologia aplicada nesse caso contribuiu para que a paz fosse instaurada, não pela opressão ou pelo silenciamento da revolta do estudante. A paz se fez presente pela exaustão do

conflito, somada a reflexão em torno de todo o processo vivenciado por ele. A livre expressão foi estimulada e o diálogo proposto. Os que permaneciam enquanto plateia não se interessaram em participar da narrativa reflexiva do estudante.

De acordo com Boal (2005), o teatro que almeja a transformação não pode terminar em repouso nem tão pouco estabelecer o equilíbrio. O teatro que busca a liberação dos oprimidos deve terminar em ação reflexiva e ecoar pelos espaços para além da apresentação. No caso dessa experiência a ação teve início após a cena com a conscientização do estudante enquanto sujeito que possui o poder de libertar-se. Algum tempo depois o jovem foi reconhecido como o melhor aluno de matemática da escola, sua capacidade foi narrada em relatórios escolares e enviados para a juíza pela equipe técnica e sua dedicação nas aulas o conduziu para a liberação da Unidade de Internação, sendo encaminhado à Unidade de Saída Sistemática e posteriormente liberado da Medida Socioeducativa obtendo sua liberdade.

3.3.2 Experiência 2 – (Estudo de caso – cena panorâmica)

Situação problema: Relações violentas em sala de aula.

Proposta Metodológica: Encenação utilizando a troca de papéis.

Objetivo: Refletir sobre a utilização do Teatro do Oprimido em situações de conflito dentro de sala de aula na Escola da Unidade de Internação do Recanto das Emas.

O presente relato ilustrativo refere-se a uma experiência ocorrida em sala de aula em abril de 2019, durante o turno vespertino na turma classificada como 8º/9º C do Ensino Fundamental II. Entrei na sala no 3º horário e os ânimos estavam bem exaltados. A turma cheia, para o ideal de atendimento no Sistema, com 17 estudantes, homens, faixa etária de 18 a 20 anos. Todos em pé, andando de um lado para o outro da sala, conversando entre si de forma conflituosa, com vozes exaltadas. Ao perceberem minha presença os estudantes não se preocuparam em retomar a ordem, ao contrário, se viram para mim ainda na porta da sala e iniciam uma série de palavras ofensivas. Sem entender muito o que estava acontecendo, fui adentrando ao espaço da sala, ao olhar em direção a mesa do professor, à frente do quadro branco, noto o motivo de tanta revolta, um estudante, em pé, limpando a parede sob o olhar atento do agente de segurança e a euforia da turma. Fui em direção a ele que de forma oprimida

e humilhante, apagava sua “preza”²² na parede recém pintada pelos próprios estudantes na realização do projeto de revitalização do espaço escolar, Controladoria na Escola. Perguntei a ele o que estava acontecendo, e em meio às falas incessantes dos outros estudantes, ele larga o pano e o balde em cima da mesa e para minha surpresa inicia a narrativa do ocorrido de forma teatral. Interpretou cada fala, cada gesto de todos os envolvidos no ocorrido. Após ele terminar seu desabafo teatral, me coloquei na direção da cena, diluindo o conflito e acalmando os ânimos. O estudante de imediato aceita o desafio e a turma que estava toda enfurecida pelo ocorrido se prontifica a entrar no jogo. Cada estudante escolheu para si uma personagem envolvida no conflito. Todos em suas posições iniciam-se a cena de ato único, densa em seu contexto violento.

Cena Panorâmica

(Ato Único) A cena acontece na sala de aula, no segundo horário, durante a aula de inglês. A professora encontra-se na mesa corrigindo atividades, os estudantes a cercam impedindo sua visão do restante da sala, buscando atenção da professora e ao vê-la atendendo as diversas demandas de correção, um dentre os insatisfeitos pela necessidade de ser escutado, decide deixar seu picho na parede. Ao soar o sinal para troca de professores, ela observa a pichação na parede. A professora se direciona ao estudante e iniciam o diálogo.

Professora: - Olha, “dá um panorama na sala”. Veja como ela está pintada e veja o que você acabou de fazer.

Estudante: - Tá bom professora.

Professora: Olha, eu vou lá buscar um pano para você limpar e isso vai ficar só entre nós.

Estudante: Não vou limpar não professora.

Professora: Ah não? Então vou precisar chamar a segurança? Queria resolver aqui, mas você não quer então vou chamar a segurança.

A professora se vira para a porta e chama o agente de segurança:

- Oi, poderia vir aqui por favor? Olha, o estudante acabou de pichar a parede. Eu quis resolver aqui em sala, mas ele se recusou, então vamos ver agora como fica?

²² Na pichação a preza é o vulgo do pichador. Algo que identifique a autoria e a comunidade do autor do picho.

O agente coloca meio corpo para dentro da sala e fala com ele de forma bem contundente:

- E então rapaz? Não vai limpar não? Prefere descer para a 7 e pegar medida?

O estudante rapidamente responde:

- Oxi tá doido é? Eu falei para ela ir buscar o pano lá para eu limpar. Disse para ela, traz lá que eu limpo, ela que não quis trazer.

O pano, o balde e o sabão, todo aparato necessário chegou na sala e lá estava ele esfregando a parede que pichou. Quando a professora saiu da sala os estudantes se revoltaram:

Os estudantes reagem ao mesmo tempo, com vozes embaralhadas, confusas e violentas:

- Professora X9!

- Ah nem, se fosse comigo eu não deixaria barato!

- Ah, pois professora X9 merece é cadeirada.

- Pois aqui ela não entra mais!

Após o término da cena todos caíram na gargalhada, inclusive eu, pois eles interpretaram tão bem suas personagens. O estudante protagonista fez questão de ser a professora, com trabalho vocal perfeito, imitando os gestos, as falas e o caminhar. Outro estudante interpretou o interpretou e outro o agente, impostando a voz de forma autoritária. Os estudantes que sobraram interpretaram a comoção geral na sala por presenciarem a professora denunciando o ocorrido à segurança. Respirei e de forma coletiva fomos avaliar a situação ocorrida. Por fim, ele assumiu sua culpa e sua mentira, os demais estudantes entenderam que estavam radicalizando ao explodirem em falas tão agressivas e violentas.

Ao término da minha aula, tocou o sino para o intervalo. Saí da sala e fui de encontro à professora participante do conflito. Conteí todo o ocorrido para ela e deixei claro que os meninos não fariam nada e que analisando a cena voltaram atrás em suas falas. Minutos depois toca o sino para o nosso retorno à sala. Tenho outra aula na mesma turma. Quando entro a sala parece outro lugar, vários sorrisos me receberam no retorno, diferente da primeira recepção. Começo a explicação de uma atividade quando, sem eu esperar, a professora envolvida no conflito, chega à porta e diz: - Olha, fiquei sabendo que vocês andam fazendo teatro e até me imitando? Poxa! Faz aí para eu ver? Os estudantes todos olham para mim. Aí pensei: Agora eu estou perdida, virei a X9²³, afinal conteí para ela.

²³ X9 significa aquele que denuncia, o delator.

Rapidamente respondo a professora ainda em pé na frente da porta: - Atores? São mesmo! Agora você sente aqui para ser plateia, pois eles vão apresentar para você ver como são talentosos esses meninos. Os estudantes rapidamente foram se colocando cada um em sua posição e iniciaram a cena para a apreciação da professora. Os agentes olhando na janela, na porta, não estavam entendendo, afinal uma situação conflituosa estava ali sendo apresentada de forma coletiva e cômica. A professora aos risos por se ver representada pelo estudante, ovaciona a turma. Fim da segunda aula. Observei todos em seu fazer teatral, maravilhada, pois através do teatro o conflito foi resolvido. Todos se divertiram com a montagem da cena.

É importante dizer que estes estudantes, em sua sentença, sabem o dia em que entraram na Unidade de Internação, o dia em que foram matriculados na Escola da Unire, no entanto não fazem ideia do fim dessa medida, do dia em que pegará sua transferência para a escola externa, ou o seu certificado de conclusão do Ensino Médio. Dentro da Unidade, ele pode permanecer por um período de seis meses a três anos ou até completar seus 21 anos. Os conflitos são grandes responsáveis pelo prolongamento da Medida de Internação dos jovens. A cada ocorrência, o estudante perde 6 meses de oportunidade, seja de um benefício de saída sistemática ou mesmo a liberação da Medida. Muitos deles já poderiam estar liberados, no entanto há um atraso ocasionado por seus conflitos dentro da Unidade de Internação. Os conflitos dentro do Sistema são muito violentos, a equipe de segurança possui diversas ferramentas para evitar e conter em caso de ocorrência.

Brincadeiras entre os jovens que simule lutas ou briga são totalmente proibidas, os jovens nomearam este momento de “meia hora”, a famosa lutinha que todo menino gosta de brincar, na Internação é proibida, pois podem se transformar em conflitos que geram guerras ocasionando mortes. Em meio a tanta tensão e opressão, como quebrar toda amarra operacional? Como humanizar as relações em conflito? Como modificar a cena conflituosa no dia a dia da comunidade escolar?

A experiência vivenciada mostra o teatro como ferramenta transformadora dos sujeitos. Naquele momento o estudante, que fez oficina de Teatro do Oprimido ao final de 2017, busca manifestar toda sua indignação através da cena onde ele pôde ser ele mesmo, dizer a verdade dando vazão às suas necessidades não atendidas e como objetivo maior, ser ouvido por todos na sala e fora dela. Tudo isso sem represálias, julgamentos ou interrupções. Dentro da realidade do estudante interno, em que outro momento ele teria seu lugar de fala respeitosamente preservado além da cena? A teoria de Augusto Boal acerca do Teatro do Oprimido, defende que todos nós podemos ser teatro em meio aos conflitos cotidianos. “A representação da

realidade através do teatro é uma forma de recriação da vida.”²⁴ Representar o ocorrido, trouxe a quebra de diversos paradigmas.

O jovem que cumpre Medida de Internação atualmente, não está, institucionalmente, distante dos que cumpriam penas citados por Foucault (1987) e Goffman (1974). A padronização do corpo para o domínio e a vigilância é a principal estratégia do Sistema opressor que objetiva o controle, nesse modelo anula-se a cultura do indivíduo. A visualização da cena trouxe responsabilização para todos os envolvidos. Durante a apresentação ficou claro a função de cada um em meio ao conflito. Os funcionários na opressão pela obrigação legal de reparo do dano, os estudantes na opressão pela obrigação cultural em que não é permitida a permanência de delatores em seu meio, como foi considerada a professora presente no momento do ocorrido. Ao estudante que protagonizou o ocorrido restou o papel de oprimido, acuado, no canto da parede, com pano e balde na mão limpando sua marca. Durante a encenação puderam analisar de que forma cada um contribuiu para o conflito.

3.3.3 Experiência 3 (estudo de caso – talentosos demônios)

Situação Problema: Repressão violenta sofrida pelos estudantes na infância em seu período escolar, durante o Ensino Fundamental I, trazendo sequelas graves aos sujeitos.

Proposta Pedagógica: Cena elaborada partindo das vivências repressivas apresentadas pelos estudantes, oportunizando a quebra de repressão através do Teatro do Oprimido, refletindo sobre o passado, modificando o presente na projeção do futuro como sugere Boal na utilização do TO.

Objetivo: Ressignificar o espaço da cena através do TO, oportunizando momento de fala para os estudantes através do jogo quebra de repressão proposto.

O caso relatado a seguir ocorreu em dezembro de 2019, iniciou-se em sala e expandiu-se ao pátio da escola em uma reunião intersetorial promovida pela Gerência de Acompanhamento da Socioeducação da Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde coube a nossa escola organizar e recepcionar o evento, recebendo representantes de todas as escolas

²⁴ BOAL, 2009.

do sistema socioeducativo do DF. A proposta da reunião era apresentar os projetos e casos exitosos de nossa unidade escolar. Cada professor ficaria responsável por apresentar um projeto em que participou, coordenou ou idealizou.

Dentre as apresentações dos projetos, a coordenação solicitou que eu montasse uma cena teatral para entretenimento da comitiva que nos visitaria, tendo em vista o trabalho teatral que desenvolvo na escola. Confesso que não recebi com bons olhos a solicitação, não concordo em expor os estudantes ao mero prazer de visitantes. Eles mesmos já me disseram que se sentem como cobaias. Não acredito na contribuição dessas apresentações para o processo pedagógico que desenvolvo com eles e não costumo realizar. Diante da solicitação me foi proposta a linguagem cênica que melhor se enquadraria, colocar os meninos de palhaços realizando peripécias provocando o riso na caravana. Não sendo conhecedora das técnicas na criação de palhaços ou dos clowns recusei. Esse não é meu lugar. Acredito que simplesmente lançar os meninos à plateia, vestidos de palhaço, solicitando que faça-os rir seria uma forma violenta de expor esses jovens, não pela palhaçaria que em si possui enorme valor, mas pelas circunstâncias que envolveriam essa apresentação. Passei dias pensando no assunto. Decidi sondar os meninos sobre a participação deles utilizando o TO. Selecionei jovens que já haviam solicitado participação cênica em alguma atividade da escola por livre e espontânea vontade. Os estudantes aceitaram o desafio, porém estavam, no entanto no dia da montagem, isolados na M7²⁵ cumprindo medida disciplinar. Havia desistido da apresentação quando me veio dois outros jovens à mente. Esses construíram uma trajetória especial nas aulas de arte, chegaram à escola arredios, provocando ocorrências, foram inseridos nos projetos trabalhando com temáticas sócio culturais e se revelaram verdadeiros talentos nas artes visuais. Um deles estava para completar três anos de internação, seria liberado compulsoriamente. Resolvi propor a eles uma participação com o TO. Eles aceitaram participar. Eu sem saber ao certo o que abordar, mas na certeza que não ia desperdiçar o momento de fala onde estariam presentes diversos professores e gestores escolares do Sistema Socioeducativo, provocando riso em meio a tantos conflitos latentes na escola.

Convidei os estudantes e o professor de português, esse é negro, periférico, engajado nas questões sensíveis que permeiam as relações dos jovens com a escola e com vários anos de

²⁵ O módulo 07 (M7) é um local punitivo, onde os jovens são encaminhados por terem cometido algum ato que gerou ocorrência e permanecem por algum tempo cumprindo medida disciplinar, local onde há ainda mais restrições. Sair para ir à escola não é permitido.

experiência no Sistema. Propus uma roda reflexiva, na intenção de que desse encontro a cena fosse criada. Estava confiante que os diálogos envolvendo as vivências dos estudantes com as do professor fluiriam. Pergunto a todos quais lembranças eles possuíam da escola na rua, da infância até o momento da evasão? Rapidamente todos começam a trazer para a roda lembranças fortes e dolorosas, mudaram o semblante, o riso solto deu lugar ao desconcertado. Falaram com pesar e mágoa de uma escola que se mostrou excludente rejeitando seus corpos criativos e ativos, os eliminando do convívio pouco a pouco.

Pergunto e quando você chegou à Unidade de Internação, o que encontrou na escola? O semblante muda, os jovens relatam afetuosamente a importância da escola em seu processo de ressocialização, onde os acolheu, aceitando-os e inserindo-os no contexto escolar, a Escola da Unire foi além dos conteúdos. O professor, que participava comigo da roda, emocionado trouxe alegria para o trabalho. Utilizando seus jargões diários e sua forma descontraída na conscientização dos jovens de que dá para mudar, independente do passado e que estávamos ali, como escola, acreditando nessa mudança. Nasce a cena.

A cena segue a cronologia do tempo na vida escolar e social dos estudantes até a chegada na escola dentro da Unidade de Internação. Entram os estudantes em sala de aula, alegres, comunicativos, sentam-se juntos ao fundo. Na sala somente os dois “destoavam” dos demais, esses por vez estavam compenetrados, robóticos aguardando orientações da professora. Eu fui escolhida para representar a professora da escola da rua. A referida observa bem a sala, mira o olhar nos dois indivíduos e inicia a aula.

- Bom dia! Como vocês estão? Fizeram a atividade de casa?

Todos respondem positivamente em um coro que satisfaz a professora, menos dois que ao fundo e não param de conversar. Ela continua. Inicia uma chamada para verificação da atividade. Aponta para os estudantes da frente, representados pela ilustre plateia e os elogia na certeza de que eles fizeram o que lhes fora ordenado por ela.

- Vocês aqui fizeram tudo que eu sei, são tão esforçados, tão comprometidos. Olha essa letra! Que capricho!

Ela vai caminhando pela sala tecendo os melhores elogios a quem encontra pelo caminho, até que chega próxima à mesa dos dois estudantes e inicia ácidas e violentas observações sobre os dois.

- Quanto a vocês, tenho certeza de que não fizeram nada. Eu não sei por que vocês ainda frequentam minhas aulas. Fiquem em casa. Se não querem nada com a escola, não precisam vir.

Os dois estudantes como um meio de autodefesa dos ataques da professora olham para ela com um olhar irônico mostrando que não se importam com a forma como ela fala com eles. Ela rebate os olhares.

- Ah! Já sei, a mãe de vocês não deixa vocês faltarem, não é? Para não perderem os benefícios do governo. Então façamos assim, vocês podem ficar em casa, eu não vou colocar nem falta para vocês. Só para vocês pararem de vir fazer bagunça.

Um dos estudantes, o menos tímido, inicia uma tentativa de diálogo.

- Mas professora, nós não entendemos suas aulas e...

Ela violentamente interrompe a fala. Começa a apertar o músculo trapézio, causando-lhe dor, por esse motivo o menino de aproximadamente 10 anos se encolhe, enquanto ela finaliza sua participação cruel e violenta na trajetória escolar desses estudantes.

- Olha aqui, seu demônio, você não vai conseguir estragar minha aula entendeu? Quero vocês dois fora daqui. Nem precisa voltar.

Os dois se retiram da aula, arrebatados emocionalmente, mas mantendo a postura que ela impôs a eles

- Ah, a gente nem queria ficar nessa aula chata mesmo. Vamos embora e nunca mais vamos voltar aqui!

Os demais estudantes assustados com a professora continuam imóveis, enfileirados e sem emitir nenhum som. A professora, normalizando a situação, continua sua aula.

- Então vamos lá meus queridos...

Aponta para o “melhor” aluno da sala e o enche de elogios.

- Mas você é um exemplo! Sua mãe deve ter muito orgulho de você!

Os estudantes que saíram daquela aula, jamais retornaram para a escola. Foram viver suas vidas acreditando nas falas da professora que de forma violenta contribuiu para que eles crescessem subjugados e ainda mais excluídos. O resultado ocorreu anos depois. A escola agora é dentro do Sistema Socioeducativo na Unidade de Internação do Recanto das Emas, passam pelo corredor, recém chegados à Unidade, dois jovens, seguindo a padronização imposta ao interno. Blusa e bermuda brancas, chinelo de tiras branco, mãos para trás, cabeça baixa, aguardando para serem matriculados. Em seguida pegam suas pastas azuis contendo em cada, um lápis, um caderno e duas canetas. Seguem para sala de aula, andando na linha vermelha pintada no chão do corredor. Ao adentrarem encontram o professor de português que se levanta para recebê-los.

- Olá, sejam bem vindos a nossa escola.

O professor os cumprimenta, com um toque de mãos.

- Aqui é assim ó: Estrala e cola!

Os jovens reconhecem alguns de seus companheiros de rua, ou de outras internações. E iniciam um reconhecimento do ambiente. O professor os interrompe.

- Olha, aqui todos nós estamos para acolher vocês, esqueçam tudo que aconteceu em outros momentos. Nós sabemos da capacidade de vocês e vamos incentivá-los. Vocês precisam acreditar na mudança.

Os estudantes recém chegados se olham e sorriem.

Quando um jovem chega à unidade de internação e é encaminhado para a escola, se apresenta para nós como uma tela em branco assim como são suas vestes. Por mais que haja relatórios que o identifique pelos seus atos, me privo do acesso e o recebo em sala como uma incógnita a ser desvendada. Isso não significa que, na maioria dos casos, não saiba o motivo pelo qual o estudante foi sentenciado, mas considero importante descobrir o sujeito para além da criminalidade, ao passo em que o próprio estudante me confia ser quem é em nosso convívio escolar. Funciona como as fotos do “carômetro” que são estampadas na parede fora da sala de aula facilitando saber quem são os estudantes que deveriam estar ali durante o turno escolar, as mesmas fotos são utilizadas por todos nós no preenchimento dos relatórios, no conselho de classe. Toda vez que necessitamos nos lembrar do rosto de algum estudante, recorremos a ela. São fotos no tamanho $\frac{3}{4}$, tiradas pela unidade de internação ao realizar o registro do jovem. Possuem características de identificação policiais, o jovem de branco, foco em seu rosto, a aproximação e postura bem calculada garantindo padronização. Quanto ao fotografado, em sua maioria, elabora em sua face uma personagem com a feição do pior bandido sanguinário do Brasil. A posição do pescoço, a inclinação da cabeça e a face da maldade, caracterizando a estética do criminoso que se vê nos jornais “especializados” em espetacularizar a prisão de bandidos. No entanto quando esse estudante adentra a sala de aula, sua aparência é outra, ainda está de branco, mas sua face é muito diferente em relação a foto do sistema. As fotos tiradas por nós professores em atividades escolares são mais próximas à estética do estudante, humanizamos os registros da escola e eles se permitem humanizar.

Introduzi essa análise, tendo em vista que os estudantes que compõe esse estudo de caso estão fora dos padrões da “estética do bandido”. São brancos, classificados como estudantes “bem apessoados”, “bonitos” e por sua aparência não se saberia definir por qual motivo estão no mundo do crime, de acordo com diversos comentários feitos por profissionais em reuniões

em que eles estavam sendo avaliados por seu desempenho escolar, identificados em suas fotos do “carômetro”.

As fotos seguem o mesmo padrão, a mesma postura e o mesmo personagem sanguíneo elaborado por eles, mas mesmo com comportamentos reprováveis no ambiente escolar, presenciei comentários que me causaram espanto: Mas esse menino é tão bonito, como veio parar aqui? Esses comentários racistas reverberaram o padrão estético do bandido “mal apessoado”, “mal encarado”, “feio”. Na verdade, de forma velada ou explícita, isso diz respeito ao estereótipo do “menor” bandido em nossa sociedade, o menino preto e pobre.

Saindo desse lugar, de relato necessário, pois faz parte do meu cotidiano e me afeta como ser humano, como mulher negra e professora pesquisadora. Adentro às nuances que fazem desse caso surpreendente. Um dos jovens vou chamá-lo aqui de X, estava na escola há bastante tempo, quase três anos. Pude acompanhar de perto sua evolução escolar e socioeducativa, fui sua professora em sala, e nos projetos de arte que ecoavam fora dela. Possui um grande talento para desenho e pintura. Com diversas ocorrências em seu histórico, havia trocado de módulo muitas vezes e, conseqüentemente de sala por problemas de convivência com os demais estudantes. Astuto, enfrentava a segurança, desrespeitava a escola. Furtou da professora um celular e desapareceu com o objeto em questão de segundos, encontrar e descobrir sua autoria deu trabalho para os agentes. Por mais que pareça dicotômico nas aulas de arte era um bom menino, doce, tímido, atencioso, dedicado. Demorei cerca de dois anos para compreender X, pois esse foi o prazo estabelecido por ele para confiar que eu poderia conhecê-lo um pouco. Mostrou-me que dentro dele habita um talentoso artista.

Apresentarei Y, esse havia chegado a menos de um ano na unidade, descontraído, inquieto, voltado para a interpretação, cômico. Não causou muitas ocorrências, permanecendo bastante tempo em uma turma só. Muito carente de atenção, necessitava conferir diariamente se me recordava de seu nome e do quanto ele produzia nas aulas. Sabatinava-me sobre o meu conhecimento em relação à sua participação. Sua maturidade o deixava irritado com seus colegas. A turma era cheia, quase 20 homens, mas com pensamentos e atitudes de meninos de 10 anos. Sempre que eu o observava em meio à confusão infantil dos colegas, ele estava realizando as atividades e balançando a cabeça negativamente, reprovando a postura dos demais estudantes, que até produziam, mas conversavam, caminhavam, iam para a janela, enquanto ele permanecia compenetrado em seu fazer. Divirto-me observando os comportamentos variados em sala, mas não entendia o dele, tão pesado e cheio de auto cobranças.

Ao propor a reflexão sobre escola na rua e escola no sistema, observo atentamente cada fala dos jovens que resgatam em seu memorial momentos dolorosos. As experiências vividas por eles revelam suas atitudes na escola da internação. Eles acionaram o passado de uma forma tão ressentida, que emocionou tanto a mim quanto ao professor que me acompanhava na proposta. Saíram da escola por serem humilhados e excluídos, retornando anos depois através de um direito obrigatório no cumprimento da Medida Socioeducativa. Essas lacunas que se formaram entre o sair e o retornar, não só no contexto cognitivo, mas psicossocial e emocional, possuem diversos significados que reverberam em suas escolhas enquanto estavam de posse de sua liberdade e com desdobramentos atualizados em sua vida escolar na internação.

A escola possui um importante papel na formação social do indivíduo. Para que se cumpra esse papel fundamental para uma educação cidadã, o espaço escolar necessita ser acolhedor e protetivo. Quando a escola se torna preconceituosa e excludente há o oposto formativo, onde o que se espera do estudante toma rumos opostos e nesse contexto o que se tem, quando o plano de exclusão é bem sucedido, é a evasão escolar, ou a transferência, quando o sujeito em questão não se retira por decisão própria. Já observei casos em que a escola negocia estudantes “problema”, recebem um com grau de complexidade semelhante ao encaminharem outro. A estratégia é romper com o convívio escolar em que o jovem está habituado e seguro, colocando-o em um ambiente desconhecido onde ele terá que iniciar do zero suas relações escolares, com isso espera-se neutralizá-lo em seus comportamentos reprováveis. Nesse ínterim vão contribuído de forma institucional para o preenchimento das turmas na internação.

A escola no Sistema Socioeducativo não pode ser para os jovens a continuidade da escola na rua. Reproduzir o modelo excludente contribui para a reincidência ao crime (PADOVANI; RISTUM, 2013). A proposta pedagógica da escola precisa ser pautada na formação cidadã com práticas que privilegiem o convívio social dos jovens e conteúdos que estejam agregados à realidade deles. O ensino deve ser especial e inclusivo à medida que se adapta a cada sujeito que traz consigo todas as suas memórias e bagagens ao adentrar à sala de aula. Assim como foi para X e Y, a escola precisa se conectar individualmente aos estudantes. De acordo com Padovani e Ristum (2013, p. 979 *apud* GONZALEZ, 2006, p.45), “os vínculos construídos através da palavra, do diálogo, da prática de ouvir, observar o mundo ao redor e o indivíduo, do afeto e do respeito, constitui o fato mais significativo na prática educativa”.

Os jovens observados nesse estudo de caso relatam dois momentos marcantes em sua trajetória enquanto estudantes, a exclusão e o acolhimento. Dois pontos divergentes que contribuíram significativamente tanto para o abandono escolar, como para o retorno, não

somente por ser um direito obrigatório durante a privação de liberdade, mas de forma consciente e prazerosa. Durante a roda de conversa para montagem da cena, percebo o quão profundas foram as revelações feitas por eles. Em uma conversa em sala, ou durante algum projeto não alcançaria esse resultado, pois por meses convivi com eles e não obtive nenhuma pista do seu passado escolar, mas o TO possui esse poder de deixar fluir o passado contextualizando com o presente. Atualmente os dois estão liberados e obtiveram a liberdade. Ao observá-los através das redes sociais, percebo que para eles ainda há futuro.

Em se tratando de plateia, os professores da nossa escola se sentiram acolhidos em saber que os jovens reconhecem o papel da nossa escola em sua passagem pelo Sistema, já os visitantes da comitiva, não conseguiram disfarçar o constrangimento. Apesar de serem igualmente professores estão desempenhando funções em cargos de confiança dentro da Secretaria de Educação. O TO acessou as memórias desses profissionais também. Ao término da apresentação, eu precisei iniciar a salva de palmas, a plateia estava atônita. Um dos professores comentou que o constrangimento foi acionado juntamente com as memórias. Quando ele trabalhava na escola da rua presenciou diversos casos como o que fora narrado em cena. Aos que esperavam uma apresentação leve e descontraída para o divertimento dos presentes, puderam apreciar um momento reflexivo que generosamente foi oportunizado pelas vivências dos estudantes que ali estavam. Para os jovens o momento foi único, foi a última participação no chão da escola antes da liberação.

Não pretendo com essa análise demonizar a escola da rua em detrimento da escola na internação. O objetivo é refletir sobre práticas que explicitamente contribuem para a formação integral do indivíduo, seja de forma positiva ou negativa. A escola necessita reconhecer sua contribuição nesse cenário excludente. De acordo com Boal (1996 p. 70), existem técnicas que auxiliam no entendimento de uma cena, de forma complementar, articulada a outras técnicas e ou adaptada. Nesse caso foi utilizada a quebra de repressão, onde há uma improvisação em torno da situação de opressão vivenciada e partindo dessa cena houve a reflexão sobre o presente representado tendo como objetivo o futuro modificado rompendo a opressão. A proposta do TO libertou a voz dos estudantes, onde em meio aos planejamentos e rotinas escolares não foram ouvimos. A técnica utilizada nos permitiu o conhecimento dos reais motivos que levaram jovens cujo perfil, com exceção da cor de pele, já foi detalhado nessa pesquisa, a rejeitarem a escola como ambiente de convívio.

A escola da rua a qual os estudantes se referiram em cena deixou de ser acolhedora e protetiva para os sujeitos em algum momento de suas trajetórias. O que podemos perceber é

que nesse espaço os jovens não cabiam mais e por não se sentirem pertencentes evadiram. Ao longo da minha jornada como arte educadora presenciei diversas situações semelhantes, onde nos estudantes classificados como “problema” o desabrochar da adolescência traz consigo comportamentos reprováveis ao ambiente escolar e o espaço torna-se cada vez menos acolhedor e essa relação vai intoxicando o jovem de que a escola não é para ele e sendo assim não faz sentido permanecer nela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2017, durante a minha primeira reunião coletiva na Escola da Unire, me perguntaram qual o meu sonho para aquele ano, compartilhei a minha realização profissional até aquele instante. Respondi que trabalhar na Socioeducação era meu grande sonho profissional, isso é o que me move. Me lembro das reações dos meus colegas, cansados da batalha diária em um sistema vicioso e falho, sem o devido reconhecimento, sem apoio institucional e carentes da presença efetiva do Estado. Senti a frustração de cada um, mas resolvi acreditar no motivo pelo qual desejei estar ali. O convívio escolar foi me mostrando o que realmente era necessário trabalhar naquele ambiente e essas percepções sobre os conflitos entre os estudantes na escola, a forma como chegavam desestimulados, desvalorizados, me angustiava. Identificando essas problemáticas, parto para o Teatro do Oprimido como uma hipótese de mediação na contribuição para a Cultura de Paz na escola, agindo no espaço que existe entre a raiz do que afeta o estudante e o seu eu sujeito em meio ao caos interior que permeia o seu período de internação.

Em dois anos de pesquisa em que fui provocada e direcionada por meu orientador, através de vivências diárias e experiências oportunas em sala aula na Escola da Unire, pude testar, aplicar e refletir sobre como o TO enquanto metodologia pode contribuir para que os conflitos sejam identificados, debatidos, buscando reflexões dentro de um ambiente tão complexo como a escola na internação. Uma grande inquietação era se a metodologia proposta realmente poderia alcançar os objetivos elencados aqui. Observei que em todas as oportunidades que tive de aplicação dos jogos ou técnicas propostas por Boal, obtive resultados satisfatórios, houve mediação do conflito, onde os próprios envolvidos solucionaram as questões identificadas como problema, trazendo reflexões através da experiência teatral. De certo que adaptações foram feitas ao longo do caminho, tendo em vista que os estudantes que se encontram restritos de sua liberdade são muito peculiares em diversos aspectos.

Trabalhar com a linguagem teatral dentro de sala como parte integrante dos conteúdos escolares à priori tornou-se um grande desafio para mim. Através de observações e reflexões sobre os conflitos, somado aos estudos realizados pude perceber qual deveria ser a abordagem. Compreendi que o contato dos estudantes com as experiências teatrais deveria deixar o planejamento curricular e passar a ser interventivo. Essa forma de abordagem não significa que sou contra o currículo, acredito ser de suma importância a contribuição da escola para que eles

atingam seus objetivos de crescimento acadêmico e profissional. No entanto ao menor sinal de conflito a rota da aula passava a ser redirecionada para o jogo.

Nesse processo a sala se dividia entre os atores envolvidos nos conflitos do dia e a plateia que atenta aguardava o desfecho, algumas vezes participando da cena, denominados por Boal de *Espect.-atores*, outras vezes fingindo normalidade, como eles, costumeiramente, fazem ao perceberem a exposição emocional do colega. Percebo que essa metodologia respeita cada indivíduo presente, lhe dando autonomia para decidir como será sua experiência. O respeito ao sujeito em sala durante as intervenções causava neles vontade em arriscar-se. Presenciei por vezes estudantes que se consideravam tímidos, ou simplesmente não gostavam da linguagem teatral, se levantavam e invadiam a cena trazendo soluções e apresentando ideias de desfechos surpreendentes, contribuindo para a reflexão sobre o conflito, outras vezes escreviam suas angústias em cenas e entregava para o seu grupo se lançar na roda enquanto observava possíveis soluções.

Durante o processo me propus a catalogar o máximo de informações possíveis no entendimento dos sujeitos dessa pesquisa. Importava saber o histórico por trás do estudante sentenciado que adentra a sala de aula. Conhecer as trajetórias dos direitos negados, as fragilidades educacionais, a arte-educação em meio ao contexto histórico. Foi de suma importância compreender melhor as fragilidades que estes indivíduos trazem para a escola. O levantamento do perfil do estudante me fez refletir sobre o quanto a omissão do Estado para com crianças e adolescentes colabora na criminalização. O descumprimento do ECA, somado ao descaso social e a falta de estrutura familiar os impulsiona cada vez mais jovens ao mundo do crime. Identificar o sujeito por trás do ato infracional em cumprimento de Medida Socioeducativa construiu uma base em minha relação com eles para intervir e proporcionar experiências teatrais que os trouxessem a compreensão de quem eles são em meio ao todo que os cercam.

As respostas para os questionamentos que me impulsionaram a iniciar essa pesquisa foram chegando conforme eu me aproximava dos estudantes. Compreendi que precisava conhecê-los para elaborar estratégias de aplicação da metodologia do TO. Estabelecer uma conexão na escola com os jovens possibilitou que eles se reconhecessem como sujeito de direito dentro do espaço escolar. No chão da escola eles se reconheciam enquanto estudantes, participando de seu processo de ensino aprendizagem, tomando consciência de que poderiam se sentir seguros para expor situações cotidianas em sala refletindo através dos jogos, das cenas elaboradas em sua maioria no calor do conflito.

Observei que aprender a refletir em meio ao conflito é difícil para jovens que de forma protetiva utilizam a explosão violenta como solução. Um exercício diário regado de escuta sensível do que o aflige no momento da latência do ódio. Aos poucos eles vão compreendendo o lado em que a escola está, aos poucos eles vão confiando que o gerenciamento dos conflitos em busca de um ambiente de paz não lhes coloca mordaza, ao contrário lhes permite criar estratégias na compreensão de quem ele é, do seu papel e do outro em meio ao conflito. Passam a visualizar o diálogo como ponte dentro de uma possível solução e quando o diálogo é censurado por ações punitivistas, elaboram cenas, nelas desabafam, procuram entendimento e manifestam suas angústias.

Diante do exposto observei que as intervenções com o Teatro do Oprimido oportunizaram um resgate cultural onde no momento do jogo eles se mostraram como realmente são, trazendo para cena um retorno ao estado original, seres humanos com medos, anseios, sonhos, vontade transformadora. As ações perpassaram a sala de arte, influenciando sua convivência escolar e até mesmo nos módulos onde permanecem alojados. Recebi notícias através dos profissionais da Unidade de Internação que os resultados percorreram outros locais de convivência dentro da Unidade. Dentro do ambiente escolar o TO é uma ferramenta potente na quebra do silenciamento garantindo o direito à fala e a livre expressão na busca por soluções reflexivas dos conflitos contribuindo na construção diária de uma Cultura de Paz na Escola da Unire.

A hipótese a que me refiro nesse trabalho passou ora pela fase de refutação, ora pela confirmação. A metodologia foi construída através do protagonismo dos estudantes que rejeitaram minhas proposições iniciais em sala de aula e me apontaram um novo caminho através de intervenções que surgiam com a necessidade de exercer a fala em meio ao conflito. Percebi que a aceitação da proposta veio junto com a confiança de que o momento lhe garante oportunidades seguras de se expressar, oportunidades que sem a presença do teatro não seriam possíveis. Falar em meio ao conflito explosivo é algo improvável, pois a função repressora por parte da segurança ocorre de forma automática enraizada desde os primórdios no surgimento das penas. Em segundos o que se tem é um cabo de guerra entre o opressor e o oprimido na busca do controle da situação. Quando chegamos ao ponto de termos que preservar o ambiente através de ações da segurança, a contenção vence o jogo do domínio. Por tanto em minha práxis luto cotidianamente para que apenas intervenções pedagógicas sejam necessárias através de estratégias que abarcam as metodologias do Teatro do Oprimido.

Em todo o processo os desafios foram inúmeros, revelando diversas limitações na proposta. O tempo para execução de todas as ações não foi suficiente, tendo em vista a complexidade e os percalços ao longo do caminho. Propor, testar e readequar as ações me demandaram um tempo que não estava previsto. Outra grande limitação ocorreu devido ao período de isolamento social em decorrência da pandemia por COVID-19 no início do período em que, de acordo com meu cronograma, seriam realizadas oficinas com os estudantes que se dispuseram a conhecer o TO de forma sistematizada. Estava previsto para esse momento o catálogo de depoimentos dos estudantes tanto do período interventivo quanto do período de oficinas sistematizadas. Essa interrupção do processo presencial me fez reduzir o tempo de experiência na busca de repostas acerca das contribuições do Teatro do Oprimido para a Cultura de Paz na Escola da Unire. No entanto as experiências vivenciadas em momentos oportunos me trouxeram uma perspectiva nova, através dos estudos de caso narrados, na elaboração da metodologia de teatro em sala de aula. Observei que desconectar o teatro como experiência dos conteúdos obrigatórios em arte resultou em maior autonomia interventiva e com isso as reflexões oportunizaram resultados satisfatórios.

Através desse trabalho ampliei meu repertório, dialoguei com o referencial em busca de caminhos que me conduzissem ao melhor entendimento sobre a minha práxis. Diante de tantos momentos e situações preciso alertar aos que buscam pesquisar sobre a escola na Socioeducação, independentemente se com arte ou outra área do conhecimento, trabalhar com educação dentro de uma Unidade de Internação é árduo. Não há rotina, cada dia na escola é um novo dia com novos desafios, os estudantes chegam desestimulados e sem muitas perspectivas de futuro, a rotatividade de estudante é latente e em cada aula tudo muda. O trabalho na escola depende das engrenagens de logística e operacionalidade da segurança.

Mesmo com todas as barreiras, sigo lutando cotidianamente por uma educação de qualidade dentro de um ambiente tão desfavorável, a escola ainda possui papel libertador. A arte-educação é vista com desconfiança assim que adentra ao espaço escolar. É necessário o cultivo. Há barreiras que padronizam e anulam o indivíduo culturalmente, socialmente e quebrá-las é um desafio que necessita de estratégias. Os percalços são diários. O enfrentamento precisa ser calculado e colocado em prática cotidianamente. Parcerias precisam ser firmadas e sugiro que a primeira parceria seja com os sujeitos da pesquisa. Os “meninos” quando aceitam a empreitada se tornam grandes parceiros. Logo em seguida firme parceria com a equipe de segurança, pois eles garantem a logística para a execução de qualquer ação dentro da Unidade.

Os estudantes que se encontram na internação são heranças da escola da rua. Recebo os melhores em se tratando de talentos artísticos. São aqueles estudantes que se destacavam em arte na escola. Os ditos terríveis, bagunceiros, sem limites. Um dos objetivos que essa pesquisa se propôs é o reconhecimento desse jovem como sujeito dentro do processo de aprendizagem. O TO se mostrou oportuno em fazê-los se perceberem de forma positiva, abandonando a impressão negativa de si mesmo que foi plantada enquanto estiveram nas ruas.

Nas aulas de arte cada estudante pode ser artista, crítico, plateia, de forma individual ou tudo junto. Nossas ações buscam preparar os jovens para retornar ao convívio social de forma consciente, nesse aspecto as intervenções do teatro possuem grande relevância, pois orienta ao autoconhecimento, à compreensão do seu papel enquanto sujeito de direito, e a refletir sobre os conflitos, colaborando em seu gerenciamento. Na sala de arte ele aprende primeiramente que pode ser quem ele quiser, o instante é passageiro e os sonhos ainda lhe são permitidos. À espera da liberdade nossos estudantes vão pouco a pouco ganhando asas.

Não considero finalizado esse processo, pois ainda há muito o que experienciar no retorno seguro pós-pandemia. Ocorreram mudanças bruscas desde a interrupção das aulas presenciais, tenho plantado sementes através das ações desenvolvidas no modo remoto em respeito aos estudantes e como forma de garantir que mais direitos não lhes sejam negados, mas estamos diante de grandes desafios. Percebo através das atividades que venho recebendo para correção que a escola na Socioeducação necessita de presença, afeto e vínculo. A falta dos professores ocupando o chão que lhes é de direito, acolhendo os estudantes, traz retrocessos aos resultados dos projetos e ações desenvolvidos anteriormente.

O distanciamento é necessário, principalmente para evitar que eles estando em ambiente tão insalubre se contaminem, mas para que tenham o seu direito à escolarização preservado, estou me reinventando de diversas formas enquanto arte educadora. Continuo trabalhando em prol do convívio e da Cultura de Paz. Tenho juntamente com meus colegas professores escolhido temas que trabalhem a ressignificação dos estudantes enquanto sujeitos nesse processo de aprender a socializar-se. A pedagogia de projetos é algo inerente à minha práxis e norteia as ações que proponho nesse formato remoto. Mas essa abordagem fica para uma próxima oportunidade. Por ora aguardo dias letivos melhores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGÓ, Luiz. Fundação. Disponível em: <<http://www.amigonianos.org/index.php/para-contactar/fa>>. Acesso em: 04 de maio de 2020.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Escola é Lugar para Artes? In: V Congresso da Associação Brasileira de pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), Belo Horizonte – MG, 2008, v. 9, n. 1. Disponível em: <<http://portalabrace.org/4>>. Acesso: 10 de mar. de 2020.

ANISTIA INTERNACIONAL. Pena de morte em 2018. 2019. Disponível em: <<https://anistia.org.br/noticias/pena-de-morte-em-2018-fatos-e-numeros/>>. Acesso em: 31 de jan. de 2020.

AZEVEDO, F. Manifesto; ENTREV. VENÂNCIO FILHO, A. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Disponível em: <<http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>>. Acesso em 20 de abr. de 2020.

BACARIAN, Lígia Maria Bueno Pereira. O Movimento de Arte-Educação no Brasil e o Ensino da Arte: História e Política. Maringá-PR: [s.n], 2005.

BARBOSA, Ana Mae; Arte-Educação no Brasil: Realidade Hoje e Expectativas Futuras. 1989 São Paulo-SP Estud. av. vol.03. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>>. Acesso: 20 de abr. de 2020.

BARBOSA, Ana Mae. ANA MAE INFORMA: Políticas Públicas para o Ensino da Arte no Brasil, 2016. Disponível em:<<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791825.pdf>> Acesso em: 30 de abr. de 2020.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos - Unesp/Redefor – 2a Edição 2011/2012, São Paulo, especialização em Arte.

BOAL, Augusto. Arco-íris do Desejo. O método Boal de teatro e terapia. Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. 200 Exercícios de Jogos para Atores e Não Atores com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988.

BOAL, Augusto. Jogos para Atores e Não Atores. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005.

BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas. 7. Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

BOGDAN, Robert & BIKLEN. Sari. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL, Kátia Tarouquella; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte, DRIEU. Didier: Proteção à Infância e à Adolescência: Intervenções clínicas, educativas e culturais, Liberlivros/Unesco, Brasília, 2018. Disponível em: <https://pedagogiasocial.net/textos/> Acesso em: 17 de dez. de 2018.

BRASIL. Constituição (1824). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição.htm Acesso em: 10 de abr. 2020

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República. 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei 3.688, 03 de out. de 1941. Decreto das Contravenções Penais. Artigo 59: Lei da Vadiagem. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11736424/artigo-59-do-decreto-lei-n-3688-de-03-de-outubro-de-1941>. Acesso 19 de fev. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Curricular Comum. Brasília, 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Sinase Agora é Lei. Brasília [s.d.]. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPIJ/docs/2_SINTESE-DA-LEI-DO-SINASE.pdf. Acesso em 18 de mar. de 2020.

BRASILIA, Secretaria da Criança – Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal – Internação. Brasília- DF, 2013.

BRASÍLIA, Secretaria de Cultura. Fundo de Apoio à Cultura. Disponível em: <<http://www.cultura.df.gov.br/fac/>>. Acesso 31 de jan. de 2020.

BRASILIA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Caderno Orientador Convívio Escolar e Cultura de Paz. Brasília- DF, 2020.

BRASILIA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento – Ensino Fundamental II. Brasília- DF, 2018.

BRASILIA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento – Ensino Médio. Brasília- DF, 2018.

BRASILIA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes Pedagógicas da Socioeducação. Brasília- DF, 2014.

BRAUN, Julia. Brasil ocupa 99º no Ranking Mundial de Proteção à Infância. 2019. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/mundo/vida-de-criancas-e-adolescentes-melhorou-em-173-paises-em-19-anos/>>. Acesso em 05 de mar. de 2020.

CAFEZEIRO, Edwaldo; GADELHA, Carmem. História do Teatro Brasileiro: Um percurso de Anchieta a Nelson Rodrigues. Rio de Janeiro: UFRJ – EDUERJ: FUNARTE, 1996, p. 17-71.

CANDA, Cilene Nascimento. Teatro-fórum: propósitos e procedimentos. URDIMENTO, Programa de Pós Graduação - UDESC, Florianópolis, v. 01, n.18, p. 119-128 mar. de 2012.

CARDIA, Mirian Lopez. Lei do Ventre Livre. Arquivo Nacional. Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2017. Disponível em: <<http://www.arquivonacional.gov.br/br/ultimas-noticias/736-lei-do-ventre-livre>>. Acesso em: 19 de fev. de 2020.

CARVALHO, Leandro. "Guilhotina e a morte sem dor"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/guilhotina-morte-sem-dor.htm>. Acesso em: 14 de ago. de 2019.

DICIO. Dicionário Online de Português, definições e significados de mais de 400 mil palavras. Todas as palavras de A a Z; Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 16 de set. de 2019.

DIGIÁCOMO, Murilo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorim. Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado e Interpretado. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná, 2010.

DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do Teatro: Provocações e Dialogismo. São Paulo: Editora HUCITEC, 2010.

DEWEY, John. Arte como Experiência, São Paulo: Editora Martins, 2010.

ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia. O Conceito de Coletivo como Superação da Dicotomia Indivíduo-Sociedade. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 02, maio/ago. de 2005.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. In: MACHADO, Roberto. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1982.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: Nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 27. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

GOFFMAN, Eving. Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessário à Prática Educativa, São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. (1998). Pedagogia do Oprimido. 25^a ed. (1^a edição: 1970). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

GUÉNOUN, Denis. O Teatro é necessário? São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.

KOUDELA, Ingrid. Formação de Professores de Arte: Novos Caminhos, Muitas Possibilidades, Imensa Responsabilidade. In Trajetórias e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais XV Confaeb. In: RIBEIRO, José Mauro Barbosa. Brasília: Ministério da Educação, 2009, p. 171-174.

LARA, Silvia Hunold. Escravidão. Cidadania e História do Trabalho no Brasil. Projeto História – Cultura e Trabalho. São Paulo: Editora Programa de Pós-graduação de História - PUC, v. 16, p. 25-38, jan./jun. 1998.

METTRAY, Penal Colony. In: Wikipédia: A enciclopédia livre. Wikipédia, 2019. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Mettray_Penal_Colony>. Acesso: 21 de out. de 2019.

PEREIRA PONTES FILHO, Raimundo; LADISLAU DE ANDRADE, João Bosco. CORPOREIDADE NO SISTEMA PRISIONAL. **Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 144-156, fev. 2018. ISSN 2316-4123. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/somanlu/article/view/4278>>. Acesso em: 17 de dez. de 2018.

PADOVANI, Andréa Sandoval; RISTUM, Marilena. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, out./dez. 2013.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Formação de Professores de Arte: Novos Caminhos, Muitas Possibilidades, Imensa Responsabilidade. In Trajetórias e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais XV Confaeb. In: RIBEIRO, José Mauro Barbosa. Brasília: Ministério da Educação, 2009 p. 175-185.

RAMOS, Jefferson Evandro Machado. Abolicionistas Brasileiros. História do Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.historiadobrasil.net/resumos/abolicionistas_brasileiros.htm>. Acesso em: 19 de fev. de 2020.

REIS, Alan. História do Direito Penal – Uma Análise das Principais Escola. Disponível em: <<https://advalanreis.jusbrasil.com.br/artigos/251270057/historia-do-direito-penal>>. Acesso em 24 de jul. de 2019.

REVERBEL, Olga. Jogos Teatrais na Escola. Rio de Janeiro: Editora Scipione, 1989.

SANCHEZ, Rachel Niskier. O Enfrentamento da Violência no Campo: Dos direitos de Crianças e Adolescentes. In. Pacto pela Paz: Uma Construção Possível, in: Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Organização: Abong, Marista, Forum DCA – São Paulo: Editora Piropolis, 2003, p.39-46.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. A prisão dos ébrios, capoeiras e vagabundos no início da Era Republicana. TOPOI, v. 5, n. 8, jan.- jun. 2004, p. 138-169.

SINASE, Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos / Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Brasília: Presidência da República e Direitos Humanos, 2006.

SOUSA, Rainer Gonçalves. "Período Paleolítico"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/paleolitico.htm>. Acesso em 24 de jul. de 2019.

UNESCO. Direitos Humanos por um Novo Começo. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/bibpaz/textos/m2000.htm>. Acesso em 15 de fevereiro de 2020.

VICENTE, Concílio. Teatro nas Prisões: Dilemas de liberdade artística. São Paulo: Editora Aderaldo & Rothschild, 2008.

WESTEN, Ricardo. Crianças iam Para a Cadeia no Brasil até 1920. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920>. Acesso em 21 de out. de 2019.