

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

ROTAS DE FUGA:
**As pedagogias do teatro em centros socioeducativos brasileiros na última
década**

Laís Jacques Marques

Santa Maria, RS
Fevereiro de 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

ROTAS DE FUGA:
As pedagogias do teatro em centros socioeducativos brasileiros na última década

Laís Jacques Marques

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Teatro como requisito
para a obtenção do Título de Licenciada em Teatro.

Orientadora Prof^a Dr^a Marcia Berselli.

Santa Maria, RS
Fevereiro de 2022

RESUMO

ROTAS DE FUGA:

As pedagogias do teatro em centros socioeducativos brasileiros na última década

AUTORA: Laís Jacques Marques

ORIENTADORA: Marcia Berselli

O presente trabalho teve como objetivo analisar práticas pedagógicas realizadas em centros de internação de jovens no Brasil pela última década. Assim, diferentes metodologias de trabalhos teatrais voltados para o sistema socioeducativo são colocadas em diálogo. Metodologicamente, o trabalho tratou-se de um levantamento bibliográfico (GIL, 2000) que entrecruzou e analisou os dados encontrados a partir de coleta feita em ferramentas de buscas acadêmicas. Na análise, são apresentadas convergências com o repertório da autora no campo, problematizando o que reverbera do trabalho teatral nos centros de internação de jovens, assim como destacando as limitações impostas pelas características restritivas desses espaços. Como principais referências teóricas, Michel Foucault (1979; 2012), Ashley Lucas (2021), Edson Passetti (1987; 2008) e Acácio Augusto (2008; 2013). Por fim, proposições práticas e teóricas que facilitam a efetivação do trabalho teatral em centros socioeducativos brasileiros são apresentadas.

Palavras-chave: Pedagogias do teatro; Teatro em centros socioeducativos; Metodologias do teatro.

ABSTRACT

ESCAPE ROUTES:

Theater pedagogies in Brazilian socio-educational centers in the last decade

AUTHOR: Laís Jacques Marques

ADVISOR: Marcia Berselli

The present work aimed to analyze pedagogical practices carried out in youth detention centers in Brazil over the last decade. Thus, different methodologies of theatrical works aimed at the socio-educational system are put into dialogue. Methodologically, the work was a bibliographic survey (GIL, 2000) that crossed and analyzed the data found from the collection made in academic search tools. In the analysis, convergences with the author's repertoire in the field are presented, questioning what reverberates from the theatrical work in youth detention centers, as well as highlighting the limitations imposed by the restrictive characteristics of these spaces. As main theoretical references, Michel Foucault (1979; 2012), Ashley Lucas (2021), Edson Passetti (1987; 2008) and Acácio Augusto (2008; 2013). Finally, practical and theoretical propositions that facilitate the execution of theatrical work in Brazilian socio-educational centers are presented.

Keywords: Theater pedagogies; Theater in socio-educational centers; Theater methodologies

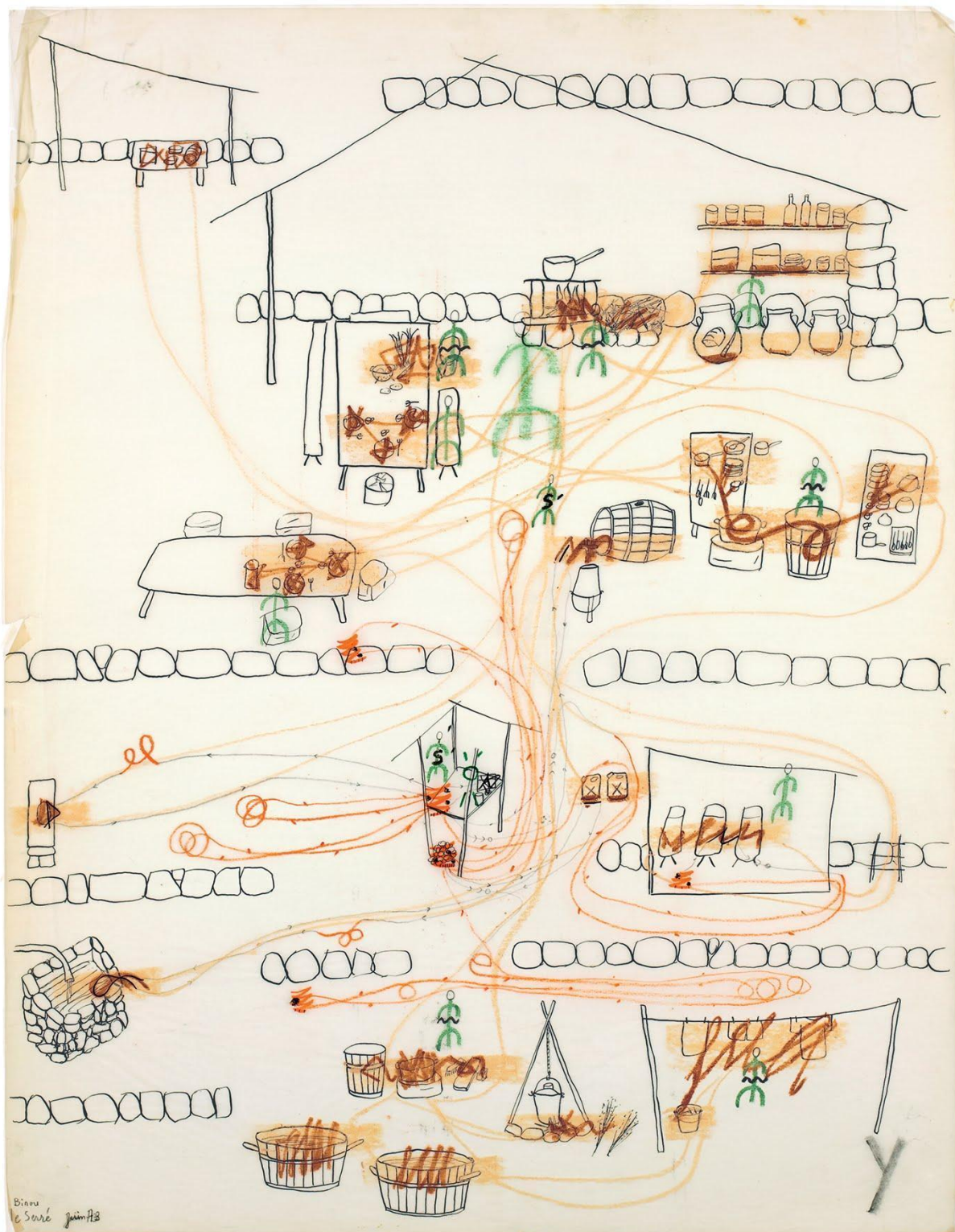
Agradecimentos:

O trabalho não teria se efetivado sem o apoio e carinho de minha mãe, meu pai e minha irmã, Elba Jussara Crixel Jacques, Juarez Luíz Inchauspe Marques e Aline Jacques Marques. Sem os estímulos dessas três pessoas, cursar teatro teria sido muito mais difícil. Agradeço, junto aos familiares de sangue, o Bando Cunumi, família que escolhi fazer parte: Maria Denaquê, Bruno Canhoto, Eduardo Moreira, Grégori Barros, Golondrina Ferreira, André Foletto e Eliaquim dos Santos. O último, agradeço também pelo companheirismo das leituras feitas entre cafés, risadas e rabeça. À Carolina Noya agradeço pela amizade basilar, de importância inexplicável a que nos propomos compartilhar. Janaína e Juliet Castaldello, por abrilhantarem meu cotidiano, mesmo que virtualmente, com suas presenças profundas e leves.

Ao quadro de professoras/es do Centro de Artes e Letras da UFSM, por reforçarem meu amor por minha profissão. Em especial, agradeço a orientadora Marcia Berselli pela condução preciosa neste trabalho e pela parceria em tantos outros. Que venham mais! Inajá Neckel, pelos aprendizados e estímulos que me proporcionou ao longo dos anos em que pudemos conviver e por carinhosamente aceitar aconselhar este último. Laédio José Martins e Raquel Guerra pelas trocas que extrapolam as normas institucionais. Adriana Dal Forno, por me ensinar tanto de nossa arte, meu afetuoso agradecimento.

Às colegas de orientação, Flávia dos Santos e Giovana Lemos, obrigada pelas dicas e carinho que sempre me dedicaram. Ao orientador de mestrado e, agora, de doutorado, minha mais querida e solícita referência, Vicente Concilio. Por aceitar me ler em mais um texto, meu imenso obrigada. Que nossa parceria nos leve, em algum dia, ao fim do campo que estudamos. À Caroline Souza, também referência e também avaliadora do trabalho, colega de orientação, com quem divido experiências e sonhos, agradeço profundamente. Ao grupo de pesquisa *Teatro e prisão: infiltração das artes cênicas em espaço de restrição e privação de liberdade* e ao grupo de estudos *Anarquismos e Teatro* – em especial Arlette Souza e Souza -, por me fazerem mais forte a cada encontro: obrigada!

Sigamos pois, sozinha até que ando bem mas, com vocês, ando muito melhor!



“Linhas de erro” de uma criança autista (Benoît) na área de convivência Le Serret (Cévennes, França), junho de 1973. Duas folhas de decalque em papel vegetal traçadas por Jacques Lin, adulto da rede de Fernand Deligny. Arquivos Fernand Deligny - Edições L'Arachnéen. Imagem reproduzida de: Deligny (2013a, p. 89).

Sumário:

0. Dos fios: primeiros passos em direção ao que se quer

p. 9

½ Ajuste de bússola: uma breve história do regime socioeducativo

p. 22

1. Nas pontas dos fios: reconhecer a periferia da teia

p. 26

1.1 As fibras da teia

p. 28

1.2 Cruzando fios: encontros de metodologias

p. 31

1.3 Métodos para se armar teias

p. 35

2. Fendas nas teias

p. 47

A vassoura na teia: longe de querer saltar, me despeço

p. 65

“[...] um aluno se posicionou com a seguinte frase:
‘Eles só dão ódio pra gente e querem que a gente dê
o que?’” (ADRIANO, 2017, p. 39).

0. Dos fios: primeiros passos em direção ao que se quer

Escrever para se desintoxicar, sucatear ideias, muitas vezes entrar numa fria e malograr. Para aprender a tencionar o discurso e desmanchar-se em lágrimas, sem que o gesto pareça sentimental. Para recepcionar um corpo sofrido que pede socorro e espaço para viver. Para quase se afogar e se virar nadando cachorrinho. Para abandonar o hábito de ser. Para escorchar a pele e com ela confeccionar um manto de memórias editáveis. Para azucrinar o ego e seu pegajoso cortejo de arrogâncias. Para desaprender a reprovar a vida, essa nossa insistente mania de desqualificá-la. Para se desvencilhar da ideia de que a vida nos reserva um propósito, e cabe a cada um de nós desvendá-la. Para aprender a rugir para o que é pesado e instituído. Para desatolar a subjetividade das formas acabadas (SEQUEIRA, 2002, p. 9 -10).

Escolho como abertura deste escrito a tese da psicóloga brasileira Rosane Preciosa Sequeira, pois me inquietou lê-la, me preencheu e me esvaziou a um só tempo. Compor o Trabalho de Conclusão de Curso também me preencheu e me esvaziou. Parece simples, mas é complexo pensar sobre o que *quero* fazer. Tem certa relação com o fato de eu ser mulher, de classe baixa, de crescer e viver em um bairro periférico e passar a vida inteira eminentemente tendo de fazer o que deveria ser feito. Como canta o rapper brasileiro Black Alien, “o que eu quero e o que eu preciso nem se reconhecem quando se encontram na rua”¹. E, como Alien (2019), “faço o que é preciso”.

Quando penso no que quero, muitas coisas me ocorrem. Quero fazer uma casa, por exemplo. Quero fazer uma casa de barro no meio do mato. Quero fazer uma horta nas imediações da casa e quero que as pessoas que me visitem na casa de barro, levem consigo alimentos dados naquele terreno. Quero comer sem veneno e quero que todas as pessoas possam comer sem veneno também. Quero isso num país em que 19 milhões de pessoas não tem o que comer² - que dirá ter a opção de comer sem veneno...

Como a maioria das pessoas, também quero segurança. Quero poder andar sozinha pelas ruas (isso quando a vacinação estiver concluída, o que me remete ao meu maior desejo atual: VACINA JÁ para toda a população mundial!) sem medo de ser estuprada ou roubada. Esse querer específico, o da segurança, interpela diretamente outro, que pode parecer contraditório, posto assim, numa apresentação tão inicial, como também pode parecer ingênuo, mas bem, lá vou eu: quero o fim das prisões. Principalmente, o fim das prisões de jovens e tenho motivos para isso.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925 - 2017) em *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual* (2003), reflete sobre liberdade e engloba nisso uma série de outros

¹ Referência a canção Carta para Amy, presente no álbum Abaixo de zero: Hello Hell (2019).

² Matéria de Alana Granda, para a Agenda Nacional, publicada em 06.04.2021, consultada em 08.04.21, disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/pesquisa-revela-que-19-milhoes-passaram-fome-no-brasil-no-fim-de-2020>

conceitos (como identidade e poder, por exemplo). Bauman diz, na obra, que medidas de segurança foram adotadas ao longo dos séculos para a proteção de propriedades que pertenciam a interesses voltados a parcelas específicas da população, mas que nem sempre nos organizamos, socialmente, desta forma. Para ele,

A substância do poder moderno não estava em títulos legais de propriedade e as lutas modernas pelo poder não consistiam da corrida por mais posses. O poder moderno dizia respeito antes e acima de tudo à capacidade de gerenciar pessoas, de comandar, de estabelecer as regras de conduta e obter obediência a essas regras (BAUMAN, 2003, p. 41).

Parte desse gerenciamento de pessoas é o que vemos acontecer atualmente em nossa sociedade que visa controlar não só nossos desejos e consumos, mas o que estiver ao alcance dos que possuem poder. Controle e poder andam lado a lado. A partir desse pensamento me ocorreu tangenciar um novo paralelo, agora entre as palavras ‘segurança’ e ‘liberdade’. Nas palavras do autor, “O homem civilizado trocou um quinhão das suas possibilidades de felicidade por um quinhão de segurança” (BAUMAN, 2003, p. 8-9).

Ainda sobre liberdade e segurança, o autor segue a comparação dizendo que “[...] segurança sem liberdade equivale a escravidão (e, além disso, sem uma injeção de liberdade, acaba por ser afinal um tipo muito seguro de segurança); e a liberdade muito pouco livre” (2003, p. 21). Longe de esgotar a discussão, Bauman questiona os modos pelos quais recorreremos à segurança. Segundo ele,

Esperar que o estado, se chamado ou pressionado adequadamente, faça algo palpável para mitigar a insegurança da existência não é muito mais realista do que esperar o fim da seca por meio de uma dança da chuva. Parece cada vez mais claro que o conforto de uma existência segura precisa ser procurado por outros meios (BAUMAN, 2003, p. 102).

A noção comum que se tem sobre o aumento da segurança não me parece ser alcançada através de um sistema que pune encarcerando pessoas, privando-as de liberdade. Em consonância com o pensamento de Bauman, a teatróloga estadunidense Ashley Lucas defendeu, na obra *Teatro e prisão: a crise global do encarceramento* (2021), que:

[...] a maioria das pessoas não se sente segura quando o Estado tem o controle total das suas vidas, conseqüentemente ninguém se sente seguro na prisão. Da mesma forma, as pessoas no “mundo livre” não podem estar seguras se não é possível confiar no Estado para tratar de todas as pessoas como seres humanos plenos. Jamais devemos nos esquecer de que nossas noções de liberdade são construídas à custa daqueles que não estão livres. No teatro podemos nos reunir — dos dois lados do muro — para imaginar uma maneira diferente de viver (LUCAS, 2021, p. 33-34).

Com as indagações de Lucas (2021) e de Bauman (2003) referentes à segurança, à liberdade e ao poder estatal, questiono-me como pretender ampliar um direito (segurança) privando boa parte da população de outro (liberdade) pode parecer uma boa ideia? Bauman (2003), nesta perspectiva, diz que desejar liberdade e segurança, em nossa sociedade, é como querer guardar e comer uma fatia de bolo, ou seja, é incongruente.

Além disso, estudos da área da criminologia crítica, como os elaborados pelo antropólogo francês Loïc Wacquant (2001; 2014), apontaram que a criminalidade aumentou na América junto à taxa de encarceramento. Wacquant (2014) defendeu que, historicamente, quanto mais prendemos pessoas, mais aumentamos a criminalidade, isso porque a insegurança é rentável para que se aumente o policiamento e os investimentos em segurança, pública e privada. Segundo o autor, em *As prisões da miséria* (Wacquant, 2001), a mídia é também responsável e parte do grupo que lucra com o aumento da violência.

Isso também defendeu o filósofo, historiador e antropólogo francês Michel Foucault (1926 - 1984), principalmente ao falar sobre “delinquência” em *Microfísica do poder* (1979):

A sociedade sem delinquência foi um sonho do século XVIII que depois acabou. A delinquência era por demais útil para que se pudesse sonhar com algo tão tolo e perigoso como uma sociedade sem delinquência. Sem delinquência não há polícia. O que torna a presença policial, o controle policial tolerável pela população se não o medo do delinquente? [...] Esta instituição tão recente e tão pesada que é a polícia não se justifica senão por isto. Aceitamos entre nós esta gente de uniforme, armada, enquanto nós não temos o direito de o estar, que nos pede documentos, que vem rondar nossas portas. Como isso seria aceitável se não houvesse os delinquentes? Ou se não houvesse, todos os dias, nos jornais, artigos onde se conta o quão numerosos e perigosos são os delinquentes? (FOUCAULT, 1979, p. 78)

Para Foucault (1979), é a delinquência e o medo que a sociedade tem dela - medo este potencializado pelas mídias - que justifica as ações policiais, a patrulha, a vigilância e a violência do Estado. O autor percebeu que a delinquência se tornou uma possibilidade de lucrar para a sociedade capitalista.

O assunto também é estudado pelos cientistas sociais brasileiros Edson Passetti³ (1987) e Acácio Augusto (2013). Ambos se dedicaram a analisar a violência do Estado relacionada às medidas públicas de assistência destinadas à juventude pobre brasileira. Foi a partir do contato com as obras dos dois que me pareceu mais urgente ainda estudar e discutir o fim das prisões, em especial a das destinadas à juventude. O assunto do super encarceramento e do abolicionismo penal vem sendo debatido por diversas pessoas

³ A obra de Passetti (1987) é precursora quando o assunto é medidas disciplinares de jovens em vulnerabilidade social e as discussões que circundam o termo "menor" no Brasil. Apesar de ter sido publicado a mais de trinta anos atrás, seu trabalho segue sendo atual e pertinente - infelizmente.

pesquisadoras das áreas da filosofia, sociologia, ciências sociais, antropologia, história, direito... Mas, o que o teatro tem a dizer a esse respeito? O que o teatro tem a ver com isso? E o que eu, Laís, atriz, professora e pessoa de teatro em eterna formação, posso falar sobre isso?

Pois bem, voltemos umas casas... Quem sou eu nesse jogo? Sou graduada em Artes Cênicas - Bacharelado em Interpretação Teatral, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/2017). Minha família a vida toda foi trabalhadora precarizada e ainda é e, ainda assim, sempre me incentivaram a estudar o que me desse tesão. O teatro me chegou na juventude, quando assisti um espetáculo de rua e me encantei pela desenvoltura das atrizes em cena. Encafifei com aquilo. Assistia sempre que podia a trabalhos gratuitos. Me encantei primeiro pelos figurinos e estudei produção de moda depois do ensino médio. Aí me desiludi com o mercado de trabalho e fui atrás de fazer outra coisa...

Cheguei aos vinte anos e decidi fazer o que me dava tanto prazer em ver: a cena. E cá estou, concluindo a segunda graduação, agora a Licenciatura em Teatro e na mesma instituição da primeira, a UFSM.

Em meu segundo semestre no novo curso, o Ministério Público, em convênio com a UFSM, lançou um edital para ações artísticas em regimes socioeducativos - de internação de jovens em conflito com a lei. O encarceramento de jovens havia sido assunto de minha infância e juventude, na minha vila, na minha rua, na minha escola... Entendia pouco de como funcionava, mas lembrava de ter perdido muitos amigos para ele. Com isso em mente, escrevi um projeto, tendo como base os exercícios e jogos do arsenal do Teatro do Oprimido (BOAL, 1979), e fui contemplada⁴. Desde então atuo, com certos intervalos de tempo, em regimes socioeducativos no ofício de oficina de teatro.

Minha primeira inserção no campo se deu de setembro até dezembro de 2018, no Centro de Administração Socioeducativa, o CASE/SM. Por mais curta que tenha sido minha experiência como condutora de exercícios e jogos teatrais na época, as relações que estabeleci, não só com os jovens, mas principalmente com a administração do local, me levaram a aprofundar a análise em uma pesquisa de mestrado, a qual concluí em julho de

⁴ O projeto que submeti na época chamava-se *Teatro do Oprimido: jogos e exercícios teatrais esquematizados* e contou com a coordenação, para fins burocráticos, da Prof. Dra. Raquel Guerra. Saliento que a coordenadora do projeto havia inscrito outro projeto (não relacionado ao meu) e que não fora contemplado na primeira chamada. A professora Raquel atuaria no segundo semestre, enquanto eu, no primeiro. O Pró-Reitor de Extensão, Flavi Lisboa Filho, ao notar que uma graduanda conduziria as práticas sozinha, sugeriu que a professora coordenasse meu projeto - segundo ele, havia esquecido de colocar no edital uma cláusula que explicasse que estudantes de graduação não poderiam ministrar oficinas sem a supervisão de uma figura docente. Assim, Raquel Guerra passou a ser coordenadora de meu projeto, mas não chegou a saber propriamente o que eu fazia, nem ler meus planejamentos de aula ou meus relatórios. Era responsável burocraticamente pela oficina.

2021⁵. Sobre a experiência vivida no CASE/SM⁶, que me ensinou muito e que, de certo modo, me conduziu à pesquisa que compartilharei aqui, escrevi um artigo junto com a Prof. Dra. Marcia Berselli⁷, que agora orienta este trabalho, o de conclusão de curso.

Então, de agosto de 2019 até março de 2020, conduzi oficinas teatrais no Centro de Internação Feminina (CIF) da capital catarinense, como parte de minha pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), orientada pelo Prof. Dr. Vicente Concilio (referência nacional de Teatro em privação de liberdade⁸). Ali, as práticas foram intensas, os laços se estreitaram e o desejo por estabelecer compromisso com a camada social encarcerada ainda na juventude tornou-se minha motivação acadêmica. Já que entendo que existem as prisões para jovens e que estas são mascaradas de sistema socioeducativo e que, como as prisões, excluem as subjetividades, homogeneizam e “mortificam o eu” de quem passa por ela - como defendeu o sociólogo canadense Erving Goffman (1963) -, tanto quanto as prisões de pessoas adultas, que a arte possa ocupar também esses espaços, não é mesmo? Retomo o pensamento de Lucas (2021) que se refere ao teatro feito em prisões mas, como defendo acima, acredito que o socioeducativo seja uma espécie de prisão para jovens. Lucas (2021) diz que:

Todos nós que vivemos em países com prisões [...] fomos informados de que não temos nenhuma alternativa significativa ao encarceramento — que é assim que a justiça nos é apresentada e que só pode ser assim. Os projetos de teatro em prisões questionam essa lógica ao nos mostrar que as pessoas que estão lá podem trabalhar juntas em paz, criar algo belo, realizar tarefas difíceis e retribuir aos outros. Por que, então, não podem ser acolhidas de volta ao mundo livre e apoiadas como pessoas com algo a contribuir para nossas comunidades? (LUCAS, 2021, p. 220).

É a partir de tal premissa que busquei realizar este trabalho, muito por acreditar no caráter questionador do teatro. Desenvolvo minhas ações no intuito de não me conformar com a realidade como está posta e, veremos mais adiante que nem sempre nossa sociedade se organizou de tal modo - as prisões não surgiram do nada, afinal de contas.

⁵ MARQUES, Laís Jacques. **Entre cenas e grades: o teatro no regime socioeducativo**. 2021. (146 p.) Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2021. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00008c/00008c0f.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

⁶ O Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE-SM) é sediado na Rodovia BR 158, 1105, no bairro Cerrito, em Santa Maria - RS.

⁷ A saber: MARQUES, L. J. Berselli, M. Entre a cela e a cena: desafios de uma pedagogia teatral e carcerária. **Revista AMARgem**, Uberlândia, v. 17, n. 1, jan - jun.2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/amargem/article/view/56341>. Acessado em 24/06/21.

⁸ A pesquisa de mestrado de Concilio, defendida em 2006 na Universidade de São Paulo (USP), Teatro e prisão: dilemas da liberdade artística em processos teatrais com população carcerária, foi orientada pela Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e refere-se a sua atuação como professor em contexto prisional paulista. É pioneira nacionalmente e inspirou minhas ações enquanto proponente de ações teatrais com jovens privadas/os de liberdade.

Pude conduzir oficinas teatrais de modo online de fevereiro até junho de 2021 no Centro de Administração Socioeducativo Feminino (CASEF/RS) da capital gaúcha, sem vínculos empregatícios, como voluntária - até porque raramente (eu nunca vi) há verba para trabalhos artísticos nesses espaços, embora esteja previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) o acesso à arte para jovens em internação. Ainda que o fato de ser acadêmica tenha facilitado minha entrada no local, a ação foi interrompida por conflitos internos entre as jovens. Em outubro de 2021 retomei as atividades no Centro de Internação Feminina (CIF) de Florianópolis, também online, como parte de minha pesquisa de doutorado. Estamos nos divertindo consideravelmente, entre falhas de conexão e *delays* de áudio e imagem. Aprendo muito nesses processos.

Bem, como trabalho de conclusão de curso, quis fazer uma análise das ações teatrais já ocorridas em centros socioeducativos nacionais pelos últimos dez anos, notadamente, aquelas que contam com registro acadêmico em formato de artigos, TCC's e dissertações. Digo isso pois é importante reconhecer que as ações aqui analisadas têm esse caráter, o que não significa que outras pessoas, desvinculadas de instituições acadêmicas, não estejam desenvolvendo práticas tais as que apresento neste trabalho. Quis conhecer o que já foi feito, como foi feito, quais foram as opções metodológicas adotadas e desenvolvidas, como se encaminharam, para que pudéssemos ampliar o debate sobre a arte da cena nesses espaços - que não são apartados de nós, as pessoas “livres”. Creio que investigar as experiências em centros socioeducativos auxilie pessoas que, como eu, interessam-se por ampliar e registrar o conhecimento produzido nesses espaços.

Por serem, em sua maioria, instituições rígidas, ríspidas e autoritárias, em minhas atuações percebi dificuldade em permanecer nos locais. Também por isso (creio eu) existem poucos materiais acadêmicos que falem sobre o teatro em privação de liberdade na juventude. Com o trabalho, pretendi colocar em diálogo essas experiências e pessoas que se dedicam a fazer teatro em regimes socioeducativos, para que criemos uma espécie de teia de pessoas de teatro que atuaram ou que atuam em regimes socioeducativos brasileiros.

E por falar em teia, adianto que a análise, os títulos dos capítulos e subcapítulos e o formato do trabalho serão atravessados pelas colaborações do pedagogo francês Fernand Deligny (1913 -1996) que, em *O aracniano e outros textos* (2015) e em *Semente de crápula: conselho aos educadores que gostariam de mantê-la* (2020), expande a compreensão de teia através da criação de redes que se constroem a partir do apoio mútuo de pessoas de uma mesma comunidade. Deligny relatou (2015) o que mobilizou suas pesquisas com crianças autistas e em conflito com a lei na França durante a segunda guerra mundial. Em artigo que

divido a autoria com Vicente Concilio (2021)⁹, ao falar sobre o pedagogo e seu método de trabalho, dizemos:

Deligny [...], ao criar sua cartografia aracniana, engendrou estabelecer novas linhas, de fugas dos preconceitos sociais, mas principalmente de expressões, para a descoberta da potência inventiva de jovens autistas que, dado o contexto de miséria [...], poucas alternativas de sobrevivência possuíam. [...] O centro que o pedagogo criou abrigava não só jovens autistas, mas seus familiares e a comunidade ao redor do local. Estes realizavam tarefas como preparar refeições, conservar o espaço físico e ensinar seus ofícios aos jovens, que, ali, tinham liberdade para sair, trabalhar ou se divertir e retornar quando quisessem ao centro. Gradualmente, Deligny desenvolveu uma pedagogia amparada no convívio da juventude autista em conflito com a lei e a sociedade, objetivando o contrário do que fazem os centros de internações, que os apartam do convívio social (MARQUES, CONCILIO, 2021, p. 245).

Forte inspiração para os trabalhos que desenvolvo desde que tomei conhecimento de sua obra e, aqui, não seria diferente, Deligny (2015; 2020) defendeu que quem precisa de “ressocialização” são as estruturas sociais que punem, normalizam, padronizam. Em suas palavras:

H. foi posto no mundo pela mãe, criado pela tia, depois por uma prima, puseram-no numa fazenda, os avós tiraram-no de lá, até chegar a você, recém-saído da prisão. E você acusa a sociedade? Quando conhecer H., você estará cheio de indulgência pela mãe, pela tia, pela prima, pelo fazendeiro, pelo avô e pelo diretor da prisão. Isso não tira a culpa da sociedade (DELIGNY, 2020, p. 20).

Contundente, é o autor quem motiva os títulos de todas as sessões do presente escrito e o formato do mesmo: o trabalho foi quase que tecido à mão, foi puxado, aberto, dilatado, dilacerado (para ser dramática), retorceu-se e, agora, pode ser lido conforme o interesse de quem, porventura, encontrar-se com o material.

De volta ao trabalho, com o estudo, conforme já dito, quis descobrir como a pedagogia do teatro se manteve ou se mantém viva em centros de internação de jovens durante os últimos dez anos e o que lerá é uma parte do que eu soube. Para isso, como objetivo geral e principal analisei procedimentos metodológicos em trabalhos publicados nos últimos dez anos sobre as pedagogias de teatro realizadas em regimes socioeducativos brasileiros. Especificamente, realizei um mapeamento bibliográfico através de ferramentas de buscas acadêmicas, de acordo com a temática do teatro no sistema socioeducativo. Das palavras-chave e das plataformas de busca utilizadas durante o processo, as apresentarei no próximo capítulo.

⁹ MARQUES, L. J., & CONCILIO, V. O TEATRO EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: RELATO SOBRE A FORMAÇÃO DE UMA REDE. Revista Extensão & Cidadania, 9(16), 242-252. (2021). Acessado em 03.01.22 e disponível em: <https://doi.org/10.22481/recuesb.v9i16.9581>.

De acordo com o pesquisador e cientista social brasileiro Antônio Carlos Gil, em *Como elaborar projetos de pesquisa* (2002), meu trabalho é experimental, já que “a pesquisa experimental consiste em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto” (GIL, 2002, p. 45). É também bibliográfico, pois contei “com contribuições de diversos autores sobre determinado assunto” (p. 45).

Reconheço que a busca pelos registros seja reducionista visto que, como apontado por Lucas (2021):

A maioria de nós que entra nas prisões para fazer esse trabalho dispensa tanta energia para fazer teatro nesses espaços difíceis que temos poucos recursos para documentar ou divulgar o que estamos fazendo. Somente os projetos que resistem por muitos anos tendem a ter o impulso e a habilidade de criar websites, arquivos, avaliações de projeto, vídeos, jornais e blogs para registrar e compartilhar o que foi feito (LUCAS, 2021, p. 35).

Conforme apontado por Lucas (2021), notei que buscar registros do que já foi ou é feito em centros socioeducativos nacionais, em termos teatrais, é apenas uma primeira tentativa de localizar parte de uma história que ainda não foi contada. É um começar a percorrer uma trama que revela, fio a fio, uma teia de ações que se aproximam e se afastam, um primeiro ensaio, que visa compilar tais ações, reconhecendo suas limitações.

Falando em limitações, reconheci uma de imediato: a busca pela palavra-chave “socioeducativo”. É comum que se compreenda por socioeducação práticas realizadas em contextos periféricos, o que não implica em internação de jovens em centros socioeducativos. Ao iniciar a pesquisa, percebi que o filtro necessitava passar por um aprofundamento e que o uso das aspas facilitaria a coleta. Ou seja, não há como saber com exatidão quantos trabalhos existem, pois a análise possui essa restrição quanto à palavra “socioeducativo”.

A partir da busca inicial, desenvolvi a análise descritiva do conjunto de dados levantados. Posteriormente, desenvolvi uma análise comparativa, identificando as diferenças adotadas entre os trabalhos e, por isso, também não pude deixar de mencionar os contextos geopolíticos de cada lugar.

Durante a análise, pretendi especificar gêneros das pessoas que conduziram as práticas, mas não consegui em todos os casos - explico, no próximo capítulo, o porquê. Desejei realizar tal levantamento pois, ao longo de minhas andanças teatrais em espaços de privação de liberdade de jovens, tive dificuldades em permanecer em regimes socioeducativos

masculinos¹⁰. A rigidez institucional e o excesso de masculinidade defendido por agentes socioeducativos nesses espaços acabaram por prejudicar a entrega dos jovens às atividades teatrais. O teatro passou a ser encarado, pelo setor de segurança de dois centros socioeducativos em que ministrei oficinas, como “pouco masculino” - se é que me entendem - e, por isso, diminuído e desqualificado, até ser extinto dos locais.¹¹ Por isso, julguei relevante reconhecer quais gêneros conseguem ministrar oficinas em centros socioeducativos e se esse dado é mesmo um fator significativo para a permanência das atividades. Entretanto, por dificuldades que se relacionam ao fato de que os artigos acadêmicos em alguns casos são escritos em parcerias que não necessariamente atuaram nos espaços, descobrir tal dado mostrou-se pouco eficiente.

Como apontado por Lucas (2021), “Alguns dos motivos para interromper ou cancelar os projetos [de teatro em prisões] têm raízes legítimas nas regras de segurança e proteção; muitos revelam meramente o exercício arbitrário do poder que caracteriza toda a vida da prisão” (LUCAS, 2021, p. 41-42). A partir desses estudos, pretendi também averiguar o período de duração das atividades analisadas e, com isso, almejei relacionar os fatores que podem ocasionar a aceitação ou a não aceitação das atividades dentro do socioeducativo.

Mas bem, para justificar minha opção de pesquisa, decidi trazer a pergunta da orientadora para meu trabalho final. Em nosso primeiro encontro, a Prof. Dr. Marcia Berselli nos perguntou “*Por que fazer*” o que gostaríamos de fazer. Agora, passados onze meses do dia em que recebi a pergunta, tento respondê-la e contarei com Boal para isto. Segundo o teatrólogo, “a profissão teatral, que pertence a poucos, não deve jamais esconder a existência e permanência da vocação teatral, que pertence a todos. O teatro é uma atividade vocacional de todos os seres humanos” (BOAL, 1996, p. 28).

Por que fazer tal análise? A resposta talvez seja a mesma se a pergunta fosse outra: por que fazer teatro com a juventude privada de liberdade? Diversos motivos/respostas me ocorrem. Arriscarei os primeiros, em fluxo desordenado, sem hierarquias de importância: para ampliar, desvelar, reverberar, repercutir, ecoar, bradar a vocação humana que é o Teatro, como afirmou Boal (1996). Para falar sobre o que é produzido dentro de espaços de privação

¹⁰ Relatamos (colegas de condução de práticas e eu - autoras/es do escrito), aprofundadamente, tais experiências no artigo intitulado “O Teatro entre as grades do patriarcado: privação de liberdade e de experiências em uma prática no regime socioeducativo”, publicado pela Revista Urdimento, em dezembro de 2020. O texto foi acessado em 13.07.21, e está disponível em:

<<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18833>>

¹¹ Relato esses acontecimentos em minha dissertação de mestrado, que foi, também, analisada. A saber: MARQUES, Laís J. **Entre cenas e grades: O Teatro no regime socioeducativo**. 2021. 146 p. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00008c/00008c0f.pdf>.

de liberdade. Para assegurar que as pesquisas realizadas nestes espaços - tão áridos e coercitivos - sejam devidamente apresentadas e apreciadas. Para assegurar direitos que o Estado promete e não cumpre - como tantos outros. Para traçar caminhos metodológicos já percorridos de modo a auxiliar quem se aventura a entrar nesse campo.

Ao longo de minhas andanças em sistemas punitivistas, encontrei-me com estudos feitos por Michel Foucault (1979; 2014). As análises foucaultianas sobre prisões embasaram minhas primeiras percepções do tema. Percebi similitude no pensamento dele ao esfarelar as minúcias que compõem o poder e como ele se exerce sobre nós enquanto sociedade. Faz-se fulcral apontar que ações de cunho artístico em espaços de vigilância interpelam paradoxos dificilmente solucionáveis.

A presença dessas atividades é encarada, como apontado também pelo sociólogo canadense Erving Goffman (1961; 1963), como uma espécie de “enfeite” para estes locais, que gozam de uma imagem positiva, até certo ponto “caridosa”, à custa de tais ações. Vendem um aspecto humanitário que de nada sustentam no cotidiano do sistema. Assim, analisar as ações envolveu esmiuçar as contradições de quem pratica teatro em espaços que privam pessoas de liberdade. O estudo previu, também, desvelar as facetas das relações de poder, escancaradas em espaços de privação de liberdade - e isso através de relatos de quem ocupou ou ainda ocupa esses lugares com a arte teatral. Para Foucault,

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1979, p. 8).

Em sua obra, *Microfísica do Poder* (1979), Foucault analisa as instâncias em que o poder se exerce nas relações humanas. Defende a tese de que o que faz com que o poder, no mais amplo sentido da palavra, seja estrutural e disputado como o é, se justifica através das reverberações positivas dele, não só para quem o detém, mas para que mais pessoas desejem o ter. A ilusão meritocrata que se apresenta no discurso de que se “uns conseguem, porque outros não?” reduz as reais situações que enfrentamos enquanto pessoas brasileiras, que vivem hoje, em presídios nacionais, os resultados tardios de um processo colonizador escravocrata e genocida.

Também por isso fiz tal análise. Porque somos contraditórios. Porque trabalho e estudo um espaço, como já dito, que não concordo com a existência. Porque de certa forma ajudo na manutenção desse sistema.

Ainda que eu não vá me deter especificamente sobre esses aspectos, acredito que ao tratar das práticas teatrais desenvolvidas nesses espaços com jovens, eu esteja contribuindo para os estudos não apenas do campo do teatro, mas de outros campos que tratam da temática do encarceramento juvenil e do abolicionismo penal. O sistema socioeducativo, de acordo com minhas pesquisas, é frequentemente posto de lado quando o assunto é privação de liberdade. Agora, imagine você, se já é “escanteado” o aprisionamento de jovens (tendo como comparativo a prisão adulta - outro campo tão tortuoso quanto o que nos interessa aqui), o que sobra para trabalhos artísticos efetuados nesses locais?

Unir a pedagogia do teatro e jovens em conflito com a lei é, sim, um desafio. Elaborar análise de trabalhos feitos por quem aceitou esse desafio me parece relevante para que haja a ampliação de pessoas interessadas pelo campo. Acredito que a motivação, fruto do reconhecimento dado aos trabalhos que analisei, impulsionará novas/os pesquisadoras/es interessadas/os em levar teatro para lugares onde ele nem sempre é bem-vindo, além de que, colaborará para que se amplie a discussão do abolicionismo penal, já latente em outras áreas de estudo.

Para facilitar a leitura, informo que o trabalho foi escrito de modo a poder ser lido conforme o desejo da pessoa que o encontrar. Há, ainda assim, uma ordem de capítulos pois, do contrário, compreender os caminhos que percorri com a pesquisa tornar-se-ia complexo. Mantenho, então, certa estrutura, mas nada que comprometa a compreensão do todo do trabalho se lido em outra ordem.

Estruturalmente, no ½ capítulo, intitulado “Ajuste de bússola: uma breve história do regime socioeducativo”, apresento um pequeno levantamento histórico do campo em que se deram as práticas que analisei, a partir de mapeamento realizado em minhas pesquisas anteriores. Aprofundamentos podem ser encontrados em minha dissertação de mestrado - já mencionada aqui.

No primeiro capítulo “Nas pontas dos fios: reconhecer a periferia da teia” apresentei as plataformas de buscas a que me ative, as naturezas dos materiais encontrados, além de dados quantitativos sobre os estudos. Brevemente, localizei os trabalhos no mapa.

O capítulo um está dividido em três subcapítulos. Em “1.1. As fibras da teia”, os dados geográficos, as localizações, a quantidade de participantes das práticas (isso quando apareceram nos trabalhos), foram aprofundados a fim de que eu pudesse comparar as realidades de quem vivenciou o teatro em centros socioeducativos brasileiros pela última década.

Já em “1.2 Cruzando fios: encontros de metodologias” discorri amplamente sobre as opções metodológicas adotadas pelos trabalhos, de modo quantitativo. Cruzei as referências teatrais que mais apareceram enquanto tramei os próprios trabalhos, ampliando nossa teia. Agora em “1.3. Métodos para se armar teias” dediquei-me a aprofundar as metodologias que as pesquisas apresentaram. Aqui dei nó em cada fio que me pareceu solto e busquei tecer os trabalhos de modo a refletir sobre o que, deles, nos servem como exemplos a ser ou não desenvolvidos em nossas atuações dentro do sistema socioeducativo.

No capítulo segundo, “2. Fendas nas teias”, desenvolvi as problemáticas dos centros em que se deram as práticas. Também em trama, busquei apresentá-las de acordo com o que identifiquei como central em cada questão: dificuldade de acesso ao centro e de permanência nele, problemas estruturais e sociais como o machismo, o racismo, a intolerância e intransigência de agentes socioeducativas/os para com práticas teatrais etc. Tensionei os conflitos a fim de mobilizar reflexões que pudessem extrapolar as grades e chegar até nossa sociedade “livre” - tentativa que aprofundei nas conclusões.

Nas conclusões, “A vassoura na teia: longe de querer saltar, me despeço”, busquei relembrar o que vivenciei ao elaborar a pesquisa e, de modo propositivo, apresentei alguns retornos que me provocaram, que mobilizaram minha atenção sobre a prática teatral em ambiente de privação de liberdade de jovens.

Quando e por onde quiser, acompanhe-me.

½ Ajuste de bússola: uma breve história do regime socioeducativo

A ordem é dada pela cultura do medo, manda quem pode e obedece quem tem juízo... e se não obedece, é através da força bruta e violência policial que se é “aprendido”. Se desde cedo aprendemos que é através da violência que se consegue a ordem, como podemos cobrar dos nossos alunos serem pessoas menos violentas? (LIMA, 2017, p. 26).

A passagem acima é de autoria de Leandro Lima em seu material de Conclusão de Curso que será aqui analisado e que foi realizado em uma prática teatral num centro socioeducativo do Distrito Federal. Versaremos sobre a união da punição com a educação nessa pequena introdução sobre as medidas de internação de jovens em conflito com a lei.

Sobre o surgimento da medida socioeducativa, conto aqui brevemente minhas impressões e descobertas de acordo com meus estudos anteriores. Um mapeamento mais aprofundado pode ser encontrado em minha dissertação de mestrado (MARQUES, 2021).

Começamos em 1948. Até menos de cem anos atrás o *status* de humanidade era negado a uma parte específica e significativa da população. A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948¹², nosso desafio enquanto nação passou a ser o de como reconhecer humanidade a todas as pessoas. E qual seria o meio pelo qual poderíamos, enquanto sociedade, elevar o padrão de todos os seres humanos? Como nos libertar, enquanto nação, do terror e da miséria, frutos em putrefação do período escravocrata?

A partir da Declaração de 1948 se ensaia uma primeira resposta: os investimentos em educação passam a ser encarados, nacionalmente, como um excelente vetor para que a desigualdade social diminua e o Estado assume o controle sobre a educação. Conforme dito pelo pesquisador e professor da área da filosofia da educação, o brasileiro Sílvio Gallo: “Para criar uma nova sociedade era necessário, então, criar também uma nova mentalidade, uma nova forma de vida, condizente com esta outra forma de organizar o social. E, para tal empreendimento, a educação apresentava-se como estratégia central” (GALLO, 2012, p.170). Assim, a educação tornou-se o carro chefe do processo civilizatório brasileiro. Até então, estudar era um privilégio legado a uma parcela específica da população, as classes mais abastadas.

Voltando às origens do surgimento da instituição escola, sabemos, segundo os cientistas sociais brasileiros Edson Passetti e Acácio Augusto em *Anarquismos e Educação* (2008) que a implementação dela se dá juntamente às necessidades de se ampliar a carga

¹² Acessado em 27 de outubro de 2020, disponível em: [https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Hum anos.pdf](https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Hum%20anos.pdf).

horária fabril que acompanhava o acelerado movimento econômico nacional. Operárias/os precisavam executar suas tarefas, atingir suas metas, se não com suas crianças ao lado, seguras de que estas estavam sendo bem cuidadas (PASSETTI, AUGUSTO, 2008). E como pagariam por tais cuidados? A resposta do Estado é simples: com a criação de locais seguros, livres do “perigo das ruas”, onde aprenderiam ofícios que facilitariam suas habilidades motoras e intelectuais, de modo que absorvessem e/ou introjetassem a obediência necessária para seguirem fazendo a roda econômica girar. Ou seja, não somente elevar-se-iam os padrões “intelectuais” da sociedade num todo, como também promulgariam maiores rendimentos fabris mais adiante, com o ingresso dessas crianças nas fábricas.

Com as escolas e fábricas, uma terceira instituição é fundada a fim de que compreendamos, enquanto sociedade, nossos direitos e deveres - mas principalmente o último, os deveres. A criação das cadeias - inicialmente suplícios espetaculares em que pessoas que cometiam delitos eram expostas em praças públicas para escárnio dos cidadãos de bem (FOUCAULT, 2012) -, serviam tanto para punir, quanto para evidenciar exemplos a não serem seguidos para a sociedade “livre”. O filósofo francês Michel Foucault trata com profundidade o assunto em *Vigiar e Punir* (2012) mas, o que desejo salientar aqui são as semelhanças entre essas instituições - escola, fábrica e prisão -, que o sociólogo Erving Goffman (1961) chamará de *instituições totais*. Delas, sabemos serem locais em que “um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 1961, p.11). Quer queira quer não, escolas, fábricas e prisões comungam diversas características. Aqui, me ative a entender as proximidades entre a primeira e a última, escola e prisão, visto que, de acordo com o que vivenciei nas práticas que somam três unidades socioeducativos diferentes (CASE/SM, CIF/SC e CASEF/POA), a prerrogativa para o surgimento do regime socioeducativo é a de uní-las.

Na obra de Acácio Augusto, *Política e Polícia: cuidados, controles e penalizações de jovens* (2013) o autor analisa o sistema socioeducativo paulistano através de um estudo historiográfico que nos informa ter sido a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990¹³) que nosso país define ser os 18 anos a idade mínima para o

¹³ BRASIL, Lei Nº 8.069. Vide Lei nº 13.869, de 2019 (Vigência). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. De 13 de julho de 1990. Acessado em junho de 2020, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.html.

ingresso nas prisões. Até então havia certa separação (surgida em 1923¹⁴ com o primeiro Estatuto do Menor e reafirmada no segundo Estatuto, datado de 1979¹⁵) mas pouco rigor em sua execução.¹⁶ A Constituição Federal de 1988 também frisa a maioridade penal ser os 18 anos mas é somente com o ECA que a justiça se atém a fazer valer tal lei.

Aqui julgo ser necessário compreender as noções que separam os conceitos de “menor” e “jovem” para que saibamos a quem essas medidas estão direcionadas. Passetti em *O que é menor?* (1987) analisou os termos e defendeu que “menor” é a criança ou adolescente com famílias desempregadas e/ou em situação de rua ou vulnerabilidade social e, jovens, são as/os de classes mais abastadas, aquelas/es que merecem proteção, portanto. Augusto (2013) resumiu tal raciocínio quando disse que “pobres e miseráveis permanecem alvos e subsídios das políticas sociais e penais, sejam elas governamentais, privadas ou mistas como público-privada” (AUGUSTO, 2013, p. 121). Das medidas utilizadas, sabemos:

Se na sociedade disciplinar se fabrica um indivíduo a partir do que ele deve deixar de ser (criança) ou do que ele não deve ser (louco ou delinquente) para moldá-lo nas instituições disciplinares como sujeito normal, na sociedade de controle as tecnologias de poder não esperam pela emergência do desvio, mas administram as várias possibilidades no sujeito (AUGUSTO, 2013, p. 112).

O ECA estabelece obrigatoriedade de frequência escolar, portanto as/os jovens em internação recebem aulas dentro do sistema. Ou seja, são duplamente disciplinadas, punidas, vigiadas, docilizadas. Entretanto, como dito por Augusto (2013), é chamado nosso enquanto educadoras/es a tarefa de sensibilizar as várias possibilidades dos sujeitos, já que “Cabe ao analista estar atento à criança livre e ao jovem revoltado, que ao realizarem seu prazer no presente, anunciam resistências e experimentações de liberdade surpreendentes” (p. 116). Com ele concordaria a pedagoga libertária brasileira Maria Lacerda de Moura que, em 1934, escreveu: “A juventude promete. A idade madura se acovarda na apostasia do caráter, no abastardamento do respeito a si mesmo” (MOURA, 1934, p. 20). É com essas premissas, de quem não se acovarda, que partimos para a análise.

¹⁴ BRASIL, Decreto nº 16.272, de 20 de Dezembro de 1923. Acessado em setembro de 2020, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html>.

¹⁵ BRASIL, Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Código de menores 1979. Acessado em agosto de 2020, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16697.htm.

¹⁶ Aprofundi o assunto no primeiro capítulo de minha dissertação.

1. Nas pontas dos fios: reconhecer a periferia da teia

Quem faz teatro do lado de fora, no “mundo livre” tem muito a aprender com as pessoas que estão na prisão sobre o que o teatro é e pode ser — as maneiras com que ele conecta pessoas, nos torna seres humanos mais capazes, muda realidades estruturais e nos dá motivo para resistir, mesmo diante de grandes dificuldades. Também temos muito a aprender com as plateias de pessoas encarceradas e com as pessoas não presas que oferecem uma pequena parte da sua própria liberdade para trabalhar com e testemunhar artistas em confinamento (LUCAS, 2021, p. 32).

No intuito de conhecer e aprender sobre o que o teatro é e pode ser (LUCAS, 2021) quando praticado junto a jovens privados de liberdade, inicio propriamente as análises dos trabalhos que encontrei e, nas pontas dos fios, reconheço a periferia da teia e a apresento aqui.

Iniciarei expondo as bases de dados acessadas, os descritores utilizados nas buscas, a quantidade de trabalhos analisados e suas naturezas. Na sequência, apontarei as localizações geográficas dos centros socioeducativos presentes nos trabalhos analisados. Aqui, foram referidos os seguintes dados (quando constarem): número de pessoas participantes das práticas; seus gêneros; dados referentes à lotação das unidades socioeducativas em questão; quantidade de instituições do tipo nos respectivos estados; raça e idade dos grupos.

A pesquisa nas bases de dados foi realizada no período da primeira quinzena de outubro à primeira quinzena de dezembro de 2021. Para ela utilizei-me primordialmente da plataforma Banco de Teses e Dissertações (BDTD¹⁷). Num segundo momento, após localizar poucos materiais, utilizei a plataforma da CAPES¹⁸ e, como terceira ferramenta de busca, recorri ao Google Acadêmico¹⁹. As palavras-chave para efetuar a pesquisa foram: teatro e “socioeducativo”; teatro e “sistema socioeducativo”; teatro e internação de jovens; teatro e privação de liberdade de jovens; teatro e medida socioeducativa. Na coleta identifiquei título do trabalho, autoria, natureza (tese, dissertação, TCC ou artigo), ano (dentro do período que abrange a última década) e link para acesso. São esses os aspectos que compõem a identificação de cada trabalho.

Como já dito, no início da pesquisa percebi que a busca com a palavra-chave “sistema socioeducativo” seria pouco eficiente. O fato se dá pois é comum compreender por “socioeducativo” as ações realizadas com populações em situação de vulnerabilidade social. Como exemplo, o caso de um trabalho que se refere a práticas teatrais de Augusto Boal nesses contextos. O título do trabalho é *A cultura do teatro de Augusto Boal: processos socioeducativos* (2012), entretanto, não há relação alguma com sistema de internação de

¹⁷ A saber: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

¹⁸ A saber: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>.

¹⁹ A saber: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

jovens. Investiguei as palavras-chave: Teatro e “socioeducativo”, entre aspas, no intuito de chegar mais próximo do campo em que se deram as práticas, visto o problema que relatei acima.

Ao todo, analisei 16 trabalhos, sendo eles: 10 artigos, 4 Trabalhos de Conclusão de Curso e 2 Dissertações de Mestrado. Fato que me chamou atenção foi que, dos 16 trabalhos localizados, participei da autoria de 5 deles (4 artigos escritos com pesquisadoras/es parceiras/os que apareceram nas buscas, além da dissertação). Há também, na coleta, quatro trabalhos que são da autoria de duas pesquisadoras (Caroline Souza assina um artigo e um TCC sobre a temática e Fernanda Silva dois artigos). Além disso, dois TCC’s dos quatro que localizei foram realizados em atividades praticadas em conjunto, ou seja, os dois TCC’s se referem a pesquisas realizadas, na prática, por uma dupla de estagiários que lecionou suas aulas em parceria. De acordo com minha análise, constatei haver 16 trabalhos mas, destes, somente 10 são de autorias distintas.

Notar a escassez de pesquisadoras/es de teatro no campo e/ou a dificuldade em relatarmos tais práticas de modo científico, acadêmico, me motiva a seguir buscando formas de ampliar o debate do encarceramento de jovens através da linguagem que melhor conheço, a teatral.

1.1 As fibras da teia²⁰

Geograficamente, os trabalhos estão localizados entre: Centro-Oeste (DF, no Recanto das Emas) com três trabalhos; Sudeste (SP e RJ, ambos nas capitais, dois em São Paulo e um no Rio de Janeiro) com três trabalhos; Norte (PA, em Benevides), com um trabalho e Sul (RS, em Porto Alegre, Pelotas e Santa Maria e SC, em Florianópolis), com 9 trabalhos.

Quanto aos gêneros das/os jovens em internação, sabemos que nove trabalhos foram realizados em alas masculinas e sete em alas femininas, sendo um deles realizado em ambas as alas (em Florianópolis - SC).

Tive certa dificuldade em identificar os gêneros entre as pessoas autoras e as condutoras das práticas, pois alguns escritos foram realizados em parceria e não somaram exatamente a quantidade de pessoas ministrantes dos encontros. Por exemplo, um artigo escrito por duas mulheres e um homem que relata ações teatrais realizadas na cidade de Pelotas - RS e que soube, a partir da leitura, terem sido quinze pessoas a compor o grupo de ministrantes da oficina. Por este motivo, tornou-se complexo identificar precisamente a quantidade de pessoas e os respectivos gêneros de quem conduziu as ações. Ainda assim, me movi nessa direção. De acordo com a leitura dos nomes das/os autoras/es, é possível afirmar que doze são mulheres e seis são homens. É necessário destacar que esse quantitativo diz respeito às autorias dos materiais analisados, sem que seja possível afirmar se todas e todos conduziram atividades teatrais em centros socioeducativos. Em se tratando do contexto acadêmico, sabemos que parcerias de escrita, sejam advindas de orientação ou das trocas em grupos de estudos, atravessam as autorias de trabalhos.

No quesito raça e classe social, não foram todos os trabalhos que apresentaram tais dados. Entretanto, quase todos relataram, com pouco rigor, serem a maioria das/os socioeducandas/os negros e pobres. Como em artigo publicado por Fernanda Roberta Lemos Silva (2016): “Deparei-me como arte-educadora em Centros socioeducativos com jovens em sua maioria negros e pobres” (SILVA, p. 3467). Ou ainda este relato, presente na dissertação de mestrado de Visleine Reis Barbosa (2020), que sobre o público com que trabalhou, diz:

²⁰ Um fato curioso é que a teia das aranhas é gerada a partir de uma proteína que elas criam em seus organismos e, com elas, é possível produzir coletes à prova de balas, peles artificiais, curativos e novos ligamentos corporais. O processo se dá a partir da extração da fibra das teias misturadas em seda artificial. Aqui, tomo a liberdade de realizar uma metáfora quanto à resiliência das fibras que as compõem. Mais detalhes estão disponíveis em matéria de Lucas Karasinski de 2012 para o sítio eletrônico *Tecmundo*, acessado em 04.01.22 e disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/ciencia/17894-5-tecnologias-baseadas-em-teia-de-aranha.htm>.

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 (BARBOSA, 2020, p. 50)²¹.

Sobre este dado, acredito ser relevante destacar que realizei um levantamento para a elaboração de minha dissertação e, nele, relato que:

Quanto aos dados relacionados à raça de jovens em conflito com a lei, em levantamento feito em 2016 e publicado em 2017 [...], sabemos que: “59,08% dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade foram considerados de cor parda/preta, 22,49% de cor branca, 0,91% de cor amarela e 0,98% da raça indígena e 16,54% dos adolescentes e jovens não teve registro quanto à sua cor ou raça, sendo classificados na categoria sem informação” (BRASIL, SINASE, 2017, p.18 apud MARQUES, 2021, p. 18).

Em minha dissertação, problematizo a quantidade de jovens que não declararam pertencimento racial em nenhum grupo, visto a quantidade grande destes (16,54%) para o cálculo feito pelo levantamento do SINASE (2017). Quanto à superlotação, somente três trabalhos apresentam informações. Neles e por ordem cronológica, iniciarei pelo realizado na FASE/ RS, que diz:

[...] atualmente a instituição conta com 23 unidades, sendo 13 de internação e 10 de semiliberdade, distribuídas entre a capital (6 unidades) e o interior do estado (7 unidades) nas cidades de Caxias do Sul, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Pelotas, Santa Maria, Santo Ângelo, e Uruguaiana. [...] atende em média 960 adolescentes por mês, sendo 55% na capital e 45% no interior (SILVEIRA, 2011, p. 18-19).

Ainda sobre a FASE/RS, agora, nas palavras de Caroline Vetori de Souza (2019) em artigo para a revista Nupeart²² e, especificamente sobre a ala feminina, soube que: “O CASEF tem capacidade para 33 jovens, destinado apenas às jovens do sexo feminino [...]” (SOUZA, 2019, p. 103).

O terceiro é de Marcelo Castro (PA), que compartilhou que “de janeiro a dezembro de 2018, foram atendidos 2.459 adolescentes e jovens, sendo 555 na custódia, 975 na Internação Provisória, 807 na internação e 122 na semiliberdade (CASTRO, 2020, p.5)”. Dado alarmante

²¹ Gostaria de salientar que não concordo com o que a autora afirma quando diz que a juventude em internação sofre carência de cultura e de lazer. Creio que tal afirmação nos conduza para discussões que, se lidas sem certo distanciamento, acabam por corroborar com os discursos preconceituosos advindos de classes dominantes, que ditam o que é ou o que deveria ser cultura e lazer. Acredito que a afirmação não corrobora para o abismo social e econômico que vivenciamos, enquanto nação.

²² SOUZA, C. V. de. A articulação de três tempos para a construção de um espaço de escuta: teatro com jovens em situação de cárcere. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 22, p. 101-116, 2019. Acessado em 23.11.21 e disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2358092521222019101>

pois, dos 2.459 jovens, apenas 122 estariam em semiliberdade, a medida mais “branda” em comparação com as demais.

Por não constarem todos os estados, sigo a partir de minha dissertação (2021):

[...] dos 26 estados nacionais e o Distrito Federal, 12 possuem a superlotação como realidade. São eles Acre (com a lotação superada em 192,99%), Bahia (com 121,72%), Distrito Federal (com 100,89%), Espírito Santo (com 137,90%), Maranhão (com 101,49%), Paraíba (com 131,18%), Pernambuco (com 209,25%), Paraná (com 110,80%), Rio de Janeiro (com 160,07%), Roraima (com 121,82%), Rio Grande do Sul (com 162,09%) e Sergipe (com 170,30%). (MARQUES, 2021, p. 15).

Quanto à faixa etária das/os jovens em internação com quem trabalharam, poucos apontaram menores de 18 anos e/ou que ultrapassaram os 20, exceto três trabalhos. No TCC realizado por Lima (2017), o centro em que atuava (no DF), recebia jovens entre 12 a 21 anos. No TCC de Ingreth da Silva Adriano (2017), (também DF), os jovens possuíam entre 18 e 21 anos (p. 27) e em minha dissertação de Mestrado (em SC), em que relato que as jovens possuíam entre 16 e 19 anos. Já na dissertação de mestrado de Visleine Reis Barbosa, (DF), as idades das/os participantes das oficinas variavam entre 18 até 20 anos e 11 meses (2020, p. 50). O porquê da autora ter especificado os 11 meses não é justificado - achei o dado curioso e por isso o compartilho aqui.

Um dado confuso de identificar foi o número de participantes das oficinas, isto porque muitos relataram quantas/os jovens internas/os existiam na instituição, mas não as/os que compuseram o referido projeto. Como neste caso: “O CASEF conta com uma estrutura que tem capacidade para 33 jovens, destinando-se ao atendimento de jovens do sexo feminino” (SOUZA, 2017, p. 37), realizado em Porto Alegre - RS mas que não informa quantas destas jovens participaram das oficinas teatrais.

Outro trabalho dialoga sobre os resultados da oficina através de entrevistas com internos, como no realizado na instituição CASA, em São Paulo: “No decorrer do processo de entrevistas, consegui conversar com oito jovens, porém não estavam diretamente envolvidos na oficina de Teatro. Dos oito jovens entrevistados, somente três passaram pela oficina de teatro” (SILVA, 2014, p. 46). Dele, soube que contavam com “10 adolescentes até no máximo 15 adolescentes por oficina” (SILVA, 2014, p. 41).

1.2 Cruzando fios: encontros de metodologias

Aqui será apresentado o que as metodologias possuíram em comum e o que divergiram ao longo da análise.

Quando se entrecruzam as metodologias de trabalho, o teatrólogo brasileiro Augusto Boal é o nome mais citado. Dos 16 trabalhos analisados, 11 citaram exercícios e jogos de seu arsenal²³. Boal é referenciado seja na obra *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (2009), seja em *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro terapia* (1969), no próprio *Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas* (1970) e ainda em *A estética do oprimido: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico* (2009). Das técnicas e conceitos desenvolvidos por ele e utilizados por mediadoras/es de teatro em centros socioeducativos brasileiros, mencionou-se jogos e exercícios de (des)alienação corporal, de dramaturgia simultânea, de teatro imagem, de teatro jornal e do teatro do oprimido (T.O.), num todo.

É inquestionável a relevância dos estudos de Boal, homem de teatro brasileiro, para os contextos das práticas teatrais em centros socioeducativos nacionais. A importância do teatrólogo a quem se dedica a trabalhar teatro com pessoas em situação de violência e assujeitamento corporal/psicológico, considerando a quantidade de trabalhos que encontrei que o citaram, demonstrou-se indiscutível. É certo que, como em todos os métodos, há questões que devem ser problematizadas²⁴ mas, ao comparar os materiais, percebi que a importância do T.O. para quem se dedica a um trabalho corporal e crítico, para quem deseja promulgar a criação de novas histórias, que questionem as opressões com fins a eliminá-las é, sim, de suma valia.

Já os trabalhos que citaram jogos relacionados aos propostos pela teatróloga estadunidense Viola Spolin somam 6 materiais²⁵. Deles, foram descritos jogos como o *Onde? O quê? Quem?*, além de outros presentes em seu fichário. Em alguns casos apareceram a união das metodologias, de Spolin e de Boal, concomitantemente. Como no artigo de Castro (2020) que diz ter realizado: “[...] exercícios do treinamento psicofísico, improvisações de alguns jogos teatrais, como Cabo de guerra (SPOLIN, 2014, Ficha B34), Jogo Playground

²³ A saber: LIMA, 2017; ADRIANO, 2017; SOUZA, 2017, 2019; VELASQUES, NERY, RANIERE, 2016; BARBOSA, 2020; CASTRO, 2020; MARQUES, 2021; MARQUES, CONCILIO, SILVEIRA, MACHADO, 2020; MARQUES, KUNZLER, BERSELLI, 2021; MARQUES, BERSELLI, 2020.

²⁴ Cito um exemplo em minha dissertação, na pág. 89.

²⁵ A saber: SILVEIRA, 2011; SILVA, 2014, 2016; CASTRO, 2020; MARQUES, 2021; MARQUES, CONCILIO, SILVEIRA, MACHADO, 2020.

(SPOLIN, 2014, Ficha A23), esculturas humanas criadas nas sessões de Teatro Imagem [...]” (CASTRO, 2020, p. 23) e também no caso de Silveira (2011) que não menciona Boal, apesar de sabermos ser este tipo de improvisação pioneiramente pensado pelo teatrólogo ao conceituar o Teatro Jornal (BOAL, 1970): “Utilizávamos ainda notícias de jornal como material de apoio nas improvisações de cenas, além de jogos e exercícios improvisacionais com base nas noções de espaço, personagens e ação, como o conhecido jogo proposto por Spolin - ONDE? / QUEM? / O QUÊ?” (SILVEIRA, 2011, p. 31).

Dando sequência aos entrecruzamentos de metodologias de trabalho, também se destacaram os estudos do pesquisador brasileiro Flávio Desgranges e suas pesquisas referentes a Pedagogia do Espectador durante a análise. Dos 16, 4 o citam nesta perspectiva: a de fomentar as pesquisas de formação de espectadores/as²⁶.

Outro estudo que se mostrou recorrente, também realizado por pesquisadora brasileira, é o de Ana Mae Barbosa e sua abordagem triangular. Somam-se a esta metodologia três trabalhos²⁷. Há trabalhos, como o artigo que divido autoria com Concilio (2021) em que a abordagem triangular dialogou diretamente com os estudos de Pedagogia do/a espectador/a²⁸. Notei que, assim como Boal e Spolin dialogam enquanto metodologias de jogos e exercícios no fazer teatral, Ana Mae Barbosa e Desgranges também conversam quando o assunto é avaliar a prática, analisar o que é criado e assistido com criticidade e certo distanciamento para promulgar o fazer e o assistir em consonância.

Ao longo das análises, outras metodologias ainda se fizeram presentes, como a bioescrita²⁹, ou técnicas advindas das artes visuais³⁰ e das letras (exercícios de escrita), ou ainda os relativos ao trabalho com paisagens sonoras³¹.

Jogos isolados também foram descritos, como o jogo da entrevista que me recordou o jogo da cadeira quente, uma estratégia dos processos de Drama mas, deste específico, chamado entrevista, relatado por Souza (2017; 2019), desconheço a origem. Outro exercício citado foi um que estimula a concentração, em que pessoas participantes devem contar até 20 sem interrupções ou combinações prévias e, toda a vez que dizem um mesmo número ao mesmo tempo, deve-se voltar a contagem ao 1. Costumo realizar tal exercício como

²⁶ São eles: SILVA, 2014; 2016; MARQUES, 2021; MARQUES, CONCILIO, 2021.

²⁷ A saber: SOUZA, 2017; 2019; MARQUES, CONCILIO, 2021.

²⁸ DESGRANGES, 2003, 2006, 2017a, 2017b, 2021.

²⁹ CASTRO, 2020.

³⁰ Como nos escritos de ADRIANO, 2017; SOUZA, 2017; 2019; MARQUES, KUNZLER, BERSELLI, 2021.

³¹ Escritos de SOUZA, em 2017 e 2019.

condutora de encontros teatrais e desconhecia a autoria. Soube ser de Peter Brook e só o soube ao ler o material de Silva (2014; 2016).

Ao destrinchar os processos metodológicos das pessoas condutoras de oficinas, encontrei ainda inspirações no teatro contemporâneo³², apesar de não ser descrito de que forma foram executados e, revisitando as abordagens metodológicas que embasaram as pesquisas, encontrei estudos de comunidade de Baz Kershaw (SOUZA, 2019) e de Marcia Pompeu Nogueira (SOUZA, 2017).

Há referências das áreas da pedagogia como bell hooks e Paulo Freire (LIMA, 2017). Das referências pedagógicas, conheci também, durante a análise, a Pedagogia Amigoniana (BARBOSA, 2020) adotada pelo governo do DF como uma normativa pedagógica a ser desenvolvida pelos centros socioeducativos do estado.

Do campo do teatro, além das/os já citadas/os, Bárbara Santos (2019), aprendiz de Boal, é referenciada, bem como Joana Lopes (1989), Yamamoto (2009), Ingrid Koudela (2009) e Vicente Concilio (2004).

Caderno de campo também foi adotado enquanto metodologia de pesquisa por dois trabalhos³³. O método dos estudos de caso e, com a mesma referência (Yin, 2000), também apareceu em dois materiais³⁴.

Michel Foucault é citado em 7 dos 16 trabalhos³⁵, o que me fez perceber que, apesar de distante geográfica e temporalmente e até mesmo dentro de área de concentração de campo de estudos (distinta, já que analisamos trabalhos que falam, basilarmente, em teatro), as colaborações do filósofo e historiador francês seguem atuais e pertinentes a quem se dedica a estudar sistemas punitivos, ainda que na juventude.

Quanto a montagens teatrais realizadas durante os processos, dos 16, apenas 3 mencionaram realizar apresentações³⁶. Alguns mencionam o desejo de realizar³⁷, mas explicaram que, devido ao fluxo intenso de saída e entrada das/os jovens, fez-se inviável realizar-se uma montagem. Das montagens realizadas, uma delas foi conduzida por uma pesquisadora que, na época, era também agente socioeducativa da unidade em questão (SILVEIRA, 2011), o que certamente facilitou o tempo de duração da oficina e demais

³² É o caso do artigo escrito por VELASQUES, NERY, RANIERE, 2016.

³³ Ibidem.

³⁴ SILVA, 2014 e MARQUES, 2021.

³⁵ Em: SILVEIRA, 2011; VELASQUES, NERY, RANIERE, 2016; LIMA, 2017; SOUZA, 2017, 2019; BARBOSA, 2020; MARQUES, BERSELLI, 2020; MARQUES, 2021.

³⁶ MARCELLO, 2011 (relatou apresentar 19 vezes a peça *Náufrago*, criada com inspiração nos poemas de Castro Alves); SILVEIRA, 2011 (agente socioeducativa na época em que montou a peça); CASTRO, 2020.

³⁷ Como em SOUZA, 2017 e MARQUES, 2021.

aspectos relativos às saídas das jovens para apresentações. No segundo caso, a montagem foi realizada durante quatro meses de ensaio, e a autora (MARCELLO, 2021) é, também, agente socioeducativa. A outra montagem foi realizada durante nove meses de ensaios (CASTRO, 2020) entretanto, o autor relatou já ter sido voluntário no mesmo centro em período anterior ao em que realizou a montagem em questão.

Consegui observar em minhas práticas enquanto condutora de atividades teatrais em centros socioeducativos (que completarão quatro anos no período de publicação do TCC), que realizar montagens nestes contextos é tarefa complexa se comparado a outros espaços, como em escolas e outras comunidades. Concluo isto tendo em vista o fluxo de entrada e de saída das/os internas/os, a vigilância constante de agentes socioeducativas/os (o que de certa forma inibe e restringe a abertura das pessoas participantes para com o que é proposto nos encontros), as limitações de assuntos a serem tratados e de materiais que podem ou não entrar no centro, a liberação judicial das/os jovens para saídas em apresentações, entre outras, que se apresentam de acordo com as especificidades de cada centro. Ao observar analiticamente, com base em outras/os pesquisadoras/es, percebi que a realidade é comum, além de quê, se confirmou o fluxo de entrada e saída de jovens em internação, o que dificulta não só a criação cênica mas a criação de vínculos com a juventude privada de liberdade.

1.3 Métodos para se armar teias

Aqui compartilho um breve resumo de cada trabalho analisado a fim de apresentar de modo mais detalhado as pedagogias adotadas durante as práticas teatrais em centros socioeducativos. Início pelas dinâmicas metodológicas que dizem respeito ao funcionamento tanto da oficina quanto do centro, de acordo com as normativas de cada unidade. Depois, analiso o que fizeram, na prática, as pessoas que levaram teatro para unidades socioeducativas do Brasil na última década. O movimento é costurado, apresento alguns exercícios e jogos relatados nos materiais em entrecruzamento, no intuito de discutir as especificidades de levá-los para espaços de privação de liberdade.

Lima³⁸ (2017) e Adriano³⁹ (2017) realizaram seus estágios de conclusão de curso pela Universidade de Brasília juntos, na Unidade de Internação UNIRE/DF. Nos trabalhos, relatam terem realizado exercícios e jogos do arsenal do Teatro do Oprimido (BOAL, 1979). Lima (2017) discorre sobre a escolha por trabalhar com T.O. e as relações deste com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. O projeto conduzido pela dupla é intitulado *Teatro Experimental do Oprimido* e iniciou em 18 de outubro de 2017. Deu-se em duas vezes por semana com quatro horas de duração por encontro, totalizando oito horas de duração semanal.

Se compararmos o período de duração semanal das práticas ministradas por Lima (2017) e Adriano (2017) com as que narrou Souza (2017) em seu TCC⁴⁰ e em artigo (2019) que reflete a prática do TCC, realizado no CASEF/POA, teremos uma realidade distinta. Souza (2017), sobre as práticas no centro de internação feminina, salientou que:

Os encontros de teatro aconteceram uma vez por semana, contando com apenas uma hora de duração, entre 21h e 22h, pois era o período designado pela coordenação do local. Importante apontar o horário, pois as jovens já haviam passado por um dia repleto de atividades, chegando cansadas na oficina (SOUZA, 2019, p. 104).

Refletindo sobre as dinâmicas dos centros e, ao analisar as atividades que as jovens em internação no CASEF/POA possuíam, segundo relata Souza (2017) e também Isabel C. da

³⁸ A saber: *Corpos que falam: reflexões sobre o sistema socioeducativo do DF a partir de uma perspectiva do Teatro do Oprimido*. LIMA, Leonardo Paiva de. 2017. 39 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Acessado em 17.11.21 e disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/19429>.

³⁹ A saber: *Teatro do Oprimido e o sistema socioeducativo no DF: uma vivência artística com adolescentes em situação de privação de liberdade*; ADRIANO, Ingreth da Silva. 2017. 49 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Artes Cênicas)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Acessado em 20.11.21 e disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/24822>.

⁴⁰ SOUZA, Caroline Vetori de. **Teatro com jovens em situação de cárcere: a construção de um espaço de escuta**. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Acessado em 15.12.21 e disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/172475>.

Silveira (2011) - agente socioeducativa que trabalhou com teatro na mesma unidade, cujo TCC⁴¹ é analisado aqui - percebi que o cansaço é justificado. Silveira (2011) relatou que as jovens em internação, além das aulas regulares de ensino fundamental e médio, faziam cursos de artesanato, costura, informática, leitura, teatro, e “alguns profissionalizantes e com retorno financeiro, como o Projeto Lavanderia” (SILVEIRA, 2011, p.19). A julgar pela rotina das jovens, fica comprovado que chegariam à noite cansadas.

Ainda sobre as metodologias adotadas pelos centros, agora voltando ao que atuaram Adriano (2017) e Lima (2017), a UNIRE/DF, soube, por Adriano (2017), que:

A rotina da escola é subordinada às demandas da unidade de internação. A metodologia de ensino aplicada é influenciada pelas medidas de segurança impostas. Os professores não sabem antecipadamente pra qual turma irão ministrar aula, logo não existe uma divisão antecedente de dias e horários (ADRIANO, 2017, p. 31).

Dos conteúdos que a dupla deveria trabalhar, Adriano (2017) segue dizendo que:

Os conteúdos da disciplina de artes foram divididos de acordo com os bimestres. No 1ª e 2ª Bimestre foram trabalhados conteúdos voltados para as artes plásticas e práticas escritas. Foram desenvolvidos trabalhos de desenho e escrita autoral. No 3ª e 4ª bimestre o conteúdo trabalhado foi a linguagem teatral visando compreender aquilo que não foi dito anteriormente (ADRIANO, 2017, p. 32).

Durante o estágio da dupla, o Teatro é inserido na rotina dos jovens após o ensino de outras artes - as plásticas e as escritas. Creio ser de relevância refletir no que implica tal dinâmica. Como será que experienciam o teatro ao conhecerem demais linguagens artísticas antes? Isso influencia nas possibilidades de apreensão, estética e poética, da linguagem teatral?

Relativo, agora, às problemáticas da metodologia de trabalho que entrecruzam as artes, aqui, compartilho a pesquisa de mestrado de Visleine Reis Barbosa (2020), realizada de modo prático também na UNIRE/DF, em que a autora afirma:

O interesse dos estudantes pelo que já dominavam, artes visuais, sobressaiu, à minha proposta. [...] Abandonei o ensino teatral, sem ao menos ter conseguido aplicar a prática, e segui o Currículo em Movimento [caderno didático preparado pelo estado para orientar professoras/es em sala de aula] 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 (BARBOSA, 2020, p. 64).

É possível observar, sem grandes esforços, que todas as medidas adotadas pelas administrações de centros socioeducativos geram consequências no modo com que

⁴¹ SILVEIRA, Izabel Cristina da. *O Teatro como protagonista na ressocialização de jovens em conflito com a lei*. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37310>

realizaremos nosso trabalho. O que não implica, a meu ver, no dualismo do positivo *versus* negativo - apenas nos gera assunto para refletirmos de modo propositivo quanto aos caminhos que percorrem o ensino do teatro dentro de unidades de internação de jovens. Ademais, discutiremos as implicações das normas no que diz respeito ao desenvolvimento dos trabalhos no tópico “Fendas nas teias”.

Na análise metodológica dos centros de internação, sigo a partir da leitura do artigo realizado na Fundação CASA de São Paulo, de autoria de Fernanda Roberta Lemos da Silva⁴² (2014). Dos procedimentos metodológicos adotados pela instituição, a autora diz que “As ações pedagógicas da Fundação Casa não se restringem ao ensino formal e estão divididas em três segmentos: Educação Profissional; Arte e Cultura; e Esportes.” (2014, p. 34). Delas, soube que:

As oficinas culturais oferecidas pelos Centros contemplam as áreas Artes Cênicas (teatro, jogos dramáticos e circo); Artes Visuais (vídeo, oficina de imagem, histórias em quadrinhos, artes plásticas); Cultura Urbana (dança de rua, grafite, rap, DJ); Artes da palavra (vídeo, jornal, literatura e rádio); Artes do corpo (capoeira e danças em geral); e Música (canto coral, cavaquinho, violão, percussão) [...] [...] as atividades de arte e cultura são divididas nas seguintes ações: oficinas culturais (que ocorrem semanalmente), workshops, palestras e mostras (SILVA, 2014, p 41).

A autora atuou enquanto arte-educadora de teatro e o texto reflete algumas práticas dela, mas com o foco no retorno dos jovens quanto às práticas, em entrevista cedida a ela. Em outro artigo, a autora divide entrevistas realizadas com três-arte educadores que trabalharam junto a ela no período de 2012 a 2014. Enquanto processo de construção das práticas, a autora cita os trabalhos de Joana Lopes (1989), Viola Spolin (2001), Desgranges (2010) e Yamamoto (2009). Além disso e enquanto pesquisa, metodologicamente, amparou-se nos estudos de caso, de Yin (2000).

Voltando um pouco no assunto quanto aos conteúdos que trabalharam Adriano e Lima (2017) e de acordo com as normativas da instituição, remeto as metodologias adotadas por Souza (2019), mas, aqui, por desejo da própria autora e não por questões relacionadas às demandas da unidade.

Souza (2019) diz ter levado folhas em branco para que as jovens escrevessem o que gostariam de compartilhar em uma montagem teatral. Almejava trabalhar práticas escritas. A surpresa da autora foi perceber que as jovens possuíam grande dificuldade em compor uma frase. Souza (2019) compartilhou que “Lidava, assim, com um paradoxo: apontar para o

⁴² SILVA, Fernanda R. L. Sentidos atribuídos à oficina de teatro em Centros Socioeducativos. **Revista de Ciências Humanas UFSC**. 2014. Acessado em 13.12.21 e disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2014v48n1p35>.

compartilhamento de histórias como um caminho para processos de emancipação e apropriação de sua própria trajetória de vida e impor a escrita para pessoas que, por múltiplas questões, não tiveram acesso à educação formal” (SOUZA, 2019, p. 107).

Então, optou por propor desenhos, linguagem componente das artes plásticas. Quando solicitou que as jovens desenhassem o que, de suas histórias, gostariam de acessar para fruir esteticamente em uma peça teatral, as jovens criaram obras visuais em que expunham desejos futuros. Relata ainda que uma delas desenhou-se em um palco, com a plateia vazia pois ainda estava ensaiando.

Ao refletir e relacionar tais fatos (a experiência de Souza no CASEF/POA, as de Adriano e Lima na UNIRE/DF e as de Barbosa também na UNIRE/DF) creio que o fato de jovens em internação terem mais acesso a demais linguagens artísticas em comparação ao teatro, ou a terem acesso anterior às artes plásticas e de escrita, gere assunto para as investigações e experimentações junto à arte teatral. Se, em alguns casos (SOUZA, 2017; 2019) a linguagem visual facilitou a prática teatral, em outros (BARBOSA, 2020) dificultou, visto que os jovens em internação optaram por seguir trabalhando em artes, as linguagens que mais dominavam, as visuais, o que fez com que a pesquisadora de teatro, Barbosa, deixasse de lado a prática teatral e conduzisse seus encontros de acordo com o previsto pela normativa da unidade.

Adentrando agora de fato nas opções metodológicas adotadas pelas pesquisas que analisei e, seguindo o fluxo dos trabalhos já citados, Lima (2017), durante a descrição do que fizera no projeto, descreve um exercício que realizou e que gerou grande repercussão em suas aulas:

o exercício “Carteira de Identidade” que se baseia em um questionário que faz analogia ao próprio documento “RG”. O objetivo do jogo é que os participantes o preencham de acordo com o que melhor traduza suas individualidades indenitárias, como, hobbies, aptidões, interesses etc... a partir do seguinte enunciado: Uma nova lei substituiu as antigas Carteiras de Identidade por um cartão muito mais pessoal, que mostra de verdade que tipo de pessoa você é. Preencha os dados abaixo com sinceridade para que você também possa receber sua nova Carteira de Identidade, direto em sua casa (LIMA, 2017, p. 25).

É importante ressaltar que o exercício, conforme apontado pelo autor, preza por investigar, nos socioeducandos, suas “individualidades identitárias”, características que os representem para além das normatizações a que estão sujeitos enquanto jovens privados de liberdade. Segundo as análises feitas, não só na elaboração do TCC mas em minhas práticas, percebi que, dentro do centro, as/os jovens são estimuladas/os a padronizarem-se num ideal de juventude. Como defendido por Barbosa (2020): “Os mecanismos de anulação do

indivíduo se integram ao plano de controle que parte da padronização dos corpos” (BARBOSA, 2020, p. 20) e tal padronização se acentua em instituições de privação de liberdade⁴³. O exercício proposto por Lima (2017), nesta perspectiva, promulga reflexão sobre as anulações sociais, que se acentuam em contextos de vulnerabilidade social.

Prática em que o “resultado” deu-se de modo semelhante foi relatado no TCC de Souza (2017). O jogo a que a autora se refere é drasticamente diferente mas, os objetivos a que se propõem, as duas práticas, dialogam em muito. Souza descreve que:

Em nossos primeiros encontros propus jogos de aproximação, buscando instaurar um ambiente de trabalho confortável. Atento para o jogo no qual cada uma dizia seu nome seguido de algum movimento a partir de alguma qualidade - por exemplo: “Carol alegre” (o que correspondia a um movimento livremente criado inspirada nessa qualidade), e, logo em seguida, todas repetiam. Apesar de extremamente simples, a proposta teve uma reverberação interessante, pois era visível a leveza das meninas ao poder se expor em relação a alguma qualidade, algo que, talvez, não seja tão enfatizado na instituição. Nas semanas seguintes, encontrava várias meninas que me viam e faziam os gestos criados com um sorriso no rosto. (SOUZA, 2019, p. 105-106).

Creio ser relevante perceber que a realização de um exercício, segundo a própria autora “extremamente simples”, tenha despertado, pela sutileza dos processos artísticos, algumas das qualidades das jovens, algo que, creio eu - e junto de Souza - no caso de jovens em conflito com a lei e em internação, seja pouco enfatizado. Outro relato de Souza (2017), que se relaciona com o que vemos na prática descrita por Lima (2017), diz respeito a um exercício semelhante ao que trouxe da autora anteriormente:

[...] um dos exercícios recorrentes nos encontros com as meninas, era o de fomentar que elas dissessem seus nomes e os vinculassem a algum aspecto positivo. Tal exercício revela minha vontade de estimular nelas a apropriação do significado dos seus nomes (ou, ainda, sua resignificação), como metáfora para sua própria história e vida (SOUZA, 2017, p. 19).

O exercício, que promulgou a apropriação de suas histórias de vida e a partir do nome, a que se refere Souza, direcionou-me para o que Lima (2017) apontou desejar fomentar quando se referiu à busca por traduzir as individualidades identitárias dos jovens com que trabalhou. Percebi a teia engendrar-se nestes exemplos que trouxe a partir dos trabalhos desenvolvidos no DF e no RS. Amparada em jogos e exercícios teatrais que enfocam as características pessoais das/os jovens em internação, talvez, a pedagogia do teatro encontre um terreno fértil para criações sensíveis e potentes.

⁴³ A reflexão da autora (BARBOSA, 2020), ampara-se nos estudos do sociólogo canadense Erving Goffmann e em suas discussões sobre as instituições totais, presentes na obra *Manicômios, prisões, conventos* (2015).

Ainda sobre metodologias de trabalho, Lima (2017) salienta aspectos que considera positivos nas práticas de Teatro do Oprimido e relata que encontrou na metodologia de Boal sua maneira de mudar o mundo⁴⁴. Adriano (2017), sua colega de condução, também trabalhou com o arsenal de Boal. Souza (2017; 2019) utilizou-se das técnicas do arsenal do T.O. e mais especificamente do Teatro Imagem (SOUZA, 2019, p. 110). Sobre as demais referências metodológicas utilizadas por ela, além de estudos de teatro em comunidade (Baz Kershaw e Marcia Pompeo Nogueira) há a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2002).

Quanto às metodologias de trabalho que engendram explorar o arsenal do T.O., de Spolin e da abordagem triangular, entrecruza-se na teia o trabalho de Barbosa (2020). A autora compartilhou, em sua dissertação, que a oficina que conduziu iniciou em 2015 sob o título de “O Teatro do Oprimido na Identificação de Conflitos” (2020, p. 21) e, como objetivo, previu: “Direciona[r] o ensino da arte para a criação, crítica, fruição, estesia, expressão, reflexão, ampliando a proposta da pedagogia triangular” (2020, p. 38). Sobre o método do T.O., Barbosa (2020) comentou que: “diz respeito ao poder de construção imediata da ação cênica, oportunizando que outras ações ecoem dentro e fora da sala de aula” (BARBOSA, 2020, p. 64).

Quanto aos “resultados” das oficinas, comenta: “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” (p. 89). E segue:

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 (BARBOSA, 2020, p. 90).

As percepções de Barbosa (2020) do arsenal de Boal contemplam as minhas experiências no CIF/SC enquanto condutora de exercícios de dramaturgia simultânea, que visam “solucionar” casos de opressão vivenciadas pelas/os participantes da prática. Em minha

⁴⁴ O autor apresentou ainda um quadro dos jogos que realizou no centro com o grupo de jovens internos e as descrições de adaptações e de como os colocou em prática (todos retirados da obra *200 exercícios e jogos* de Boal, 2009).

dissertação⁴⁵, compartilho que, inicialmente, pautava-me nos jogos do arsenal do Teatro do Oprimido (1979) para conduzir os encontros, principalmente os jogos de (des)alienação corporal.

Compartilhei, na dissertação, dois jogos em específico que me renderam reflexões. Em um deles, relatei uma prática sugerida pelo Boal (1996) em *O arco-íris do desejo*. Do exercício: inicia-se realizando imagens corporais estáticas de momentos felizes e, após, une-se as imagens que se assemelham, em duplas ou trios. O autor sugere, ainda nesta etapa inicial, incluir movimentos e sons as imagens criadas. Depois, sugere que passemos por imagens corporais de situações em que as/os participantes tenham sentido medo.

No encontro, houve distinta aceitação por parte das jovens: em uma ala elas criaram uma cena que retratou o momento da “batida” policial no local em que estavam e a fuga de seus “amigos” do local em questão. As jovens gostaram tanto da criação que desejaram compartilhar o que fizeram com as agentes socioeducativas que estavam de plantão.

Já na outra ala fui surpreendida por uma das jovens que, estática, me disse que não faria o jogo pois não gostaria de ser vista (tanto pelas colegas quanto pelas agentes socioeducativas, que nos observavam), representando como se expressava quando sentia medo. Na dissertação, aprofundo e problematizo as diferenças da prática nas duas alas (MARQUES, 2021, p. 90) mas, aqui, aponto que o exercício, além de prever a ressignificação das situações conflituosas através da linguagem teatral é, de fato, de sinuosa aceitação se praticado em espaço de vigilância, como é um sistema socioeducativo.

O outro jogo que relatei na dissertação se deu como uma forma de conseguirmos ser ouvidas durante a aula pois as agentes socioeducativas faziam muito barulho no dia do encontro. Após pedirmos silêncio diversas vezes, as jovens e eu, solicitei que as jovens ficassem de frente para a grade, dentro da sala em que trabalhávamos e somente observassem as agentes. Ficaram cerca de dez minutos em silêncio, anotando os movimentos das agentes que, constrangidas pela observação atenta das jovens, pararam de falar alto e conseguimos continuar com nossa aula. Depois, as jovens refizeram os movimentos que observaram nas agentes, modificando-os, aumentando-os e os diminuindo e seguimos em improvisações (MARQUES, 2021, p. 82). Reflito na dissertação sobre a inversão das regras, já que são observadas constantemente no local e, com o teatro, puderam inverter e transpor a sensação que sentem às agentes socioeducativas.

⁴⁵ MARQUES, Laís Jacques. **Entre cenas e grades**: o teatro no regime socioeducativo. 2021. (146 p.) Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2021. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00008c/00008c0f.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

No artigo escrito com Bruna Kunzler e Marcia Berselli⁴⁶, compartilhamos duas práticas realizadas durante o período de férias escolares das jovens que se deram de modos distintos. Dividi, no artigo, o que experienciei com exercícios de teatro e Kunzler o que viveu como professora da escola regular das jovens e que, como estavam de férias, faziam oficinas artísticas uma vez por semana com elas. Compartilho o exercício que narrei acima mas, no artigo, analisamos como as regras podem se inverter e gerar fissuras nas instituições de vigilância. Ainda no artigo, Kunzler dividiu que o centro adere no verão o formato de oficina de férias enquanto metodologia das práticas. Nelas, realizam artesanatos que posteriormente as jovens expõem, vendem e dão aos seus parentes.

Já no artigo escrito com Marcia Berselli⁴⁷, relatamos como se deram as práticas realizadas no CASE/SM, em 2018. Exercícios do arsenal de Boal (2009) eram os mais frequentes, como o João-bobo (*200 exercicios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*) e outros que estimulavam a confiança entre os jovens.

No escrito elaborado pela equipe de atuação do socioeducativo de Florianópolis - SC (CASE, masculino e CIF, feminino), Flávia Borges Machado, Túlio Fernandes, Vicente Concilio e eu⁴⁸, enquanto metodologia de trabalho, dizemos: “Propomos aquecimentos corporais para posteriormente chegarmos aos jogos teatrais de (des)alienação corporal que envolviam exercícios de coordenação motora os quais utilizam posições corporais não convencionais” (2020, p. 12).

Ainda enquanto metodologia de pesquisa, entrecruzando os escritos de Souza (2017) e de Barbosa (2020) aos que desenvolvi em artigo que compartilho a autoria com Vicente Concilio⁴⁹, Ana Mae Barbosa (2002) é também referência. A abordagem triangular de Barbosa (2002) e as pesquisas metodológicas referentes a Pedagogia do Espectador, de Desgranges (2003; 2006; 2017; 2018) ampararam nossa escrita, que reflete sobre os encontros das jovens com o ato de assistir teatro pela primeira vez. A pesquisa se deu na cidade de

⁴⁶ MARQUES, L. J.; KUNZLER, B. L.; BERSELLI, M. Cartilha Insurgente: por uma pedagogia que atravesse grades. **Revista Cena**, Porto Alegre, nº 35, p. 43-51 jan./abr. 2021. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>.

⁴⁷ MARQUES, L. J.; BERSELLI, M. ENTRE A CELA E A CENA - Desafios de uma Pedagogia Teatral e Carcerária. **A MARGem**: revista eletrônica de ciências humanas, letras e artes. v. 17. p.1-14. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/amargem/article/view/56341/29511>.

⁴⁸ MARQUES, L. J.; CONCILIO, V.; SILVEIRA, T. F.; MACHADO, F. O Teatro entre as grades do patriarcado: privação de liberdade e de experiências em uma prática no regime socioeducativo. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 39, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18833>. Acesso em: 12 dez. 2021

⁴⁹ MARQUES, L. J.; CONCILIO, V. Os primeiros contatos de jovens em privação de liberdade com o ato de assistir teatro. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 8, n. 4, p. 132-139, nov. 2021. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1266>. Acesso em: 12 dez. 2021.

Florianópolis - SC. Relatamos que as jovens puderam assistir teatro em uma saída da unidade e que a apresentação se deu no Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) após negociação com a juíza responsável pelas medidas de internação das jovens. Como na negociação de quem poderia, judicialmente, sair do centro e, considerando que, das 14 jovens participantes da oficina, apenas 5 foram liberadas, levamos um espetáculo para o centro, a fim de que todas tivessem contato e acesso a espetáculos teatrais, visto que, na ocasião, já o praticavam havia seis meses.

Quanto a entradas e saídas e apresentações, remeto o trabalho de Dayse Marcello⁵⁰, em que a autora relata ter realizado uma montagem teatral com um grupo de oito jovens em internação. A peça, chamada *Náufrago*, foi construída a partir do poema “Navio Negreiro” de Castro Alves. A montagem durou quatro meses do primeiro dia até a apresentação. Entretanto, por se tratar de um artigo curto - muito semelhante a relatórios de atividade e, talvez o fosse, visto que a revista (Aú) é destinada a publicações do DEGASE - nada é dito quanto ao processo pedagógico de montagem da oficina, que resultou em um espetáculo. Marcello, no escrito, diz ser socioeducadora do DEGASE - RJ, “psicóloga, poeta, escritora, blogueira e consultora de projetos socioculturais” (MARCELLO, 2021, s/p). Quanto à peça, Marcello (2021), diz que:

Este espetáculo foi apresentado 19 vezes em saídas externas ao DEGASE, e dezenas de vezes em atividades internas do DEGASE. Na lista de locais onde apresentamos o teatro, quero destacar o palco do metrô da estação Carioca, o palco do Colégio Pedro II, o Museu da República, o Teatro do SESC de São João de Meriti e o Teatro Carlos Gomes. No Colégio Pedro II, algumas alunas fizeram fila para pegar autógrafos com os meninos. [...] Também no palco do metrô Carioca, o carro não tinha como descer para deixar os atabaques. Precisamos descer a pé, em meio a multidão (horário de rush), com os meninos vestidos para apresentação e sem algemas. Ninguém fugiu. Embora todos tivessem tido ali uma oportunidade para isso (MARCELLO, 2021, s/p.).

Considerando a oportunidade de fuga dos jovens e a não concretização dela, é possível concluir que o teatro, enquanto prática artística que promulga a liberdade, talvez represente a fuga da realidade (a internação) destes jovens e, por isso, eles não cogitaram fugir quando puderam. Ashley Lucas (2021) compartilha do mesmo pensamento quando diz que “o teatro na prisão permite que os encarcerados se tornem aqueles e aquelas que atuam, e não aqueles e aquelas sobre quem se atua” (LUCAS, 2021, p. 43). O teatro, nesta analogia, possibilitou aos participantes da oficina, os atores, tornarem-se protagonistas de suas histórias ao menos no

⁵⁰ MARCELLO, D. *O Teatro Socioeducativo: A Companhia Mim Enrola e Nós do CAI* - Revista NEAB - Núcleo de estudos afro-brasileiros do DEGASE. *Revista Aú*, 4(04), 232-253. 2021. Acessado em 20.11.21 e recuperado de: <https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/182>.

período destinado às apresentações, o que é possível que tenha reverberado no cotidiano deles - já que até mesmo autógrafos lhes foram solicitados.

Tendo em vista a brevidade do texto de Marcello (2021), em que relata as saídas dos jovens e alguns detalhes sobre a peça mas nada sobre o processo de montagem dela, seguiremos a investigação a partir dos procedimentos metodológicos dos trabalhos analisados.

Modificando a localização do próximo trabalho, mas ainda tratando sobre os que geraram montagens, no artigo⁵¹ de Marcelo Castro (2021) soube que a bioescrita⁵² tornou-se material criativo para a construção de um espetáculo com jovens internos no Pará, no CASE de Benevides. No artigo, os adolescentes compartilham os motivos pelos quais estão presos, já que foram estes os temas que abordam na peça, chamada *O vôo dos meninos pássaros*. O artigo consta, ainda, terem aliado, metodologicamente, as bioescritas dos jovens com técnicas do arsenal do Teatro do Oprimido. Entretanto e por focar nas histórias dos jovens, o artigo acaba por não relatar como se deu o processo de construção das cenas.

Nas histórias, há casos de violência, de preconceitos relativos à sexualidade, assassinatos, tráfico, estupros... No artigo e, creio que também na montagem, fica nítido o quão longe estamos, enquanto sociedade, de conseguirmos promulgar a proteção à juventude brasileira - fora e dentro de centros socioeducativos. Os casos narrados pelos “meninos pássaros” nos revelam que quem precisa de ressocialização é a sociedade punitivista em que estamos inseridas/os e não estes jovens, isolados do convívio social por conflitos com a lei. Sugiro a leitura do material para aprofundamentos relativos às disparidades sociais - assuntos que, aqui, nos fariam perder o foco das análises metodológicas dos trabalhos analisados.

Outro trabalho que resultou em montagem foi o desenvolvido por Silveira (2011), já citada aqui, agente socioeducativa do CASEF/RS, que realizou sua pesquisa de TCC em licenciatura em teatro na UFRGS com o setor feminino do centro socioeducativo da capital gaúcha entre 2008 e 2010. A autora, funcionária do centro desde 2002 e atuante enquanto professora de teatro a partir de 2008, diz que as aulas eram planejadas segundo exercícios e jogos do arsenal de Augusto Boal (principalmente os de dramaturgia simultânea) e de Viola Spolin (improvisações a partir do *Onde? Quem? O que?*) e relata ter utilizado *rap* e notícias de jornais para construção de cenas e de jogos. Das similitudes entre as metodologias e, aqui, até mesmo das instituições em que realizaram a pesquisa prática (CASEF) e a Universidade

⁵¹ CASTRO, M. Bioescritas como dispositivo de construção dramática com adolescentes privados de liberdade. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 39, p. 1-31, 2020. Acessado em 17.12.21 e disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18879>.

⁵² O autor não apresenta maiores explicações sobre a noção de bioescrita.

em que se graduaram (UFRGS), Souza (2017) descreve também ter trabalhado com paisagens sonoras e relata que as jovens começaram a jogar improvisando rimas e batidas de *hip hop*. Sobre os resultados da oficina, agora de Silveira (2011), a autora compartilha que:

No final do ano de 2008 a partir do trabalho desenvolvido com o grupo conseguimos chegar à montagem de uma peça. "Infância roubada" foi o resultado de um trabalho de improvisações a partir de situações reais da história de vida das integrantes do grupo. Um trabalho simples, com cenário e figurinos neutros, sem seguir uma concepção aristotélica de tempo e espaço, mas incrivelmente tocante e emocionante em especial para aquelas meninas e seus familiares que as assistiam (SILVEIRA, 2011, p. 31).

A montagem que conduziu Silveira (2011), "Infância roubada", se assemelhou ao processo de montagem de Castro (2020), "O vôo dos meninos pássaros", o que me levou a crer que as/os jovens em internação desejaram, nas práticas, compartilhar suas histórias de vida e que encontraram, no teatro, espaço propício para isso.

Do trabalho de Silveira, passamos para o artigo que relata atividades teatrais realizadas também no Rio Grande do Sul, mas no CASE de Pelotas-RS. Escrito por três pessoas⁵³, o trabalho relata as ações de um projeto de pesquisa e extensão do curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), iniciado em 2015 que une Psicologia Social e Teatro. Como fonte de pesquisa, inspiram-se nas obras de Gilles Deleuze, Friedrich Nietzsche e Michel Foucault: "Da obra de Michel Foucault - *Vigiar e Punir* - o projeto retira uma de suas principais premissas: a de que o sujeito é apenas um efeito do poder" (VELASQUES, NERY, RANIERE, 2016, p. 24).

A prática inspira-se, enquanto metodologia, no teatro pós-dramático (citam Lehmann, inclusive), entretanto não expõem de que forma o colocam em exercício. O projeto possibilitou a realização (no ano de 2015) das seguintes oficinas:

Oficina de Socioeducação; Oficina de Educação Libertária; Introdução à Palhaçaria; Oficina de Confecção de Máscara; Oficina Iniciação ao Street Dance; Oficinas Circenses; Manipulação de Objetos; Perna de Pau; Oficinas de Teatro; Introdução à Linguagem Teatral e Pré-expressividade: Estado de Jogo (VELASQUES, NERY, RANIERE, 2016, p. 29).

Apresentam, no texto, relatos das pessoas participantes das práticas mas, como no caso de Marcello (2020), por se tratar de um texto curto e com aspecto de relatório, não

⁵³ VELASQUES, Bibiana, NERY, Raysha, RANIERE, Édio. SOCIOEDUCAÇÃO (EN) CENA: AGENCIAMENTOS ENTRE PSICOLOGIA SOCIAL E TEATRO. *Revista expressa extensão, Psicologia social*. 2016. Acessado em 12.12.21 e disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/9817>.

compartilham de que forma trabalharam e, por isso, pouco é possível dizer sobre a metodologia do grupo.

2. Fendas nas teias

Aqui, abordo os percalços relatados nos trabalhos. As questões problemáticas foram analisadas e unidas de acordo com os temas que identifiquei abordarem. Como exemplo, destaco as dificuldades relacionadas às normativas das instituições e de acesso à unidade, o fluxo de entrada e saída das/os jovens, inconstância dos encontros, vigilância exacerbada, racismo, machismo etc.

Iniciamos pelas dificuldades de acessar a unidade. Pela leitura de todos os materiais (16), pude constatar no TCC de Lima (2017) que a pesquisa foi a que mais encontrou resistências para se efetivar e, por isso, ficaremos mais tempo nela.

O autor (2017) relatou ter inicialmente planejado trabalhar no Complexo Penitenciário da Papuda - DF. Entretanto, após receber aval da Coordenação Regional de Ensino do DF para iniciar a pesquisa e antes de propriamente começar a lecionar, Lima foi proibido de atuar no local. Alegaram que “seria impossível ser realizada esta oficina no complexo presidiário se tratando em termos de sanidade, proteção e segurança” (LIMA, 2017, p. 8). Não fica nítido se as medidas alegadas (de sanidade, proteção e segurança) referem-se aos internos ou ao processo de condução da oficina - se era uma questão da Unidade ou da viabilidade do projeto.

Lima (2017) então transferiu seu projeto para que fosse executado na Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFDF). Fora informado de que, para que autorizassem o início de suas práticas, deveria aguardar um veredito judicial, o que levou cinco meses para acontecer. Aprovado, o autor viu-se animado com a possibilidade, a cada dia mais concreta, de conduzir oficinas teatrais em sistemas de privação de liberdade. Até que recebe mais uma negativa. Quando efetivamente começaria, a equipe de segurança alegou estar em número reduzido de profissionais, o que inviabilizou (em termos de segurança, agora sim, questão de organização - ou de desorganização - da Unidade) a execução do projeto.

Como terceira tentativa de iniciar seu trabalho, Lima (2017) investiu em contatos por e-mail com centros socioeducativos. Recebeu somente um retorno vindo da UAMA (a Unidade da Secretaria de políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude), que atua com jovens cumprindo medidas de Liberdade Assistida⁵⁴. Ficara acordado que as oficinas ocorreriam no Centro Comunitário do bairro Varjão, local que a UAMA atuava no período. Lima (2017) relatou que em sua estreia, a oficina não teve nenhum participante. Soube que o

⁵⁴ Explico a medida no primeiro capítulo de minha dissertação (MARQUES, 2021).

fato ocorreu pois não houve divulgação alguma do projeto na comunidade e a juventude que o UAMA atendia nem sequer soube da existência da oficina.

Empenhado em chegar até a comunidade privada de liberdade, Lima (2017) relatou ter como última esperança um retorno positivo a partir de contato feito com a Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE), no DF. Ali, as pedagogas responsáveis pela Unidade conheciam o Teatro do Oprimido e alegaram que facilitariam a execução do trabalho. Parecia que daquela vez iria.

Durante as tentativas de adentrar sistemas penitenciários e socioeducativos, Lima contou com a companhia da parceira de práticas Ingreth Adriano (2017). Em seu TCC, Adriano (2017) relatou as mesmas investidas que Lima mas desde a segunda tentativa de entrada nos sistemas, na Penitenciária Feminina do Distrito Federal. Com tudo pronto para iniciar a oficina na UNIRE/DF, Adriano (2017) relatou que:

[...] houve um incidente na unidade entre um interno e um agente socioeducativo. O ocorrido apontava para o risco de um princípio de rebelião e as atividades escolares foram suspensas por tempo indeterminado, paralisando também as atividades previstas pelo projeto de extensão (ADRIANO, 2017, p. 39).

O ocorrido cancelou todo o restante do ano letivo e o fato deu-se em outubro. Por medo de uma rebelião, a administração do local decidiu barrar a entrada de todas as pessoas no centro. Ainda assim, Lima e Adriano aguardaram e seguiram suas pesquisas no ano seguinte.

Aqui, retomo as palavras de Ashley Lucas (2021) que, apesar de pesquisar o teatro praticado em prisões e não em centros socioeducativos, ao falar sobre os impedimentos que encontrou ao longo de seu trabalho, contempla as discussões apresentadas. Lucas diz:

Na prisão, as pessoas que vivem atrás das grades e aqueles que visitam ou fazem trabalho voluntário sempre têm a sensação que tudo pode dar errado a qualquer momento. Não permitiram minha entrada na prisão porque eu estava vestindo roupas inadequadas (embora a mesma roupa estivesse correta na semana anterior), já cheguei durante um confinamento ou já me deparei com um funcionário na recepção que não sabia como encontrar minha liberação no computador da instituição. Estive em oficinas de teatro que foram abruptamente interrompidas e algumas vezes canceladas no dia porque nós rimos muito alto, porque um funcionário decidiu que havia muitas pessoas em uma sala, ou porque uma emergência médica na instituição causou uma evasão. Um grupo de alunos meu viajou por mais de uma hora numa nevasca para chegar ao presídio, passou por uma revista completa e por inspeção de segurança, percorreu um longo caminho através do pátio, com vento e neve fortes, e então foram recusados na entrada da sala de aula porque o funcionário disse que o tempo estava muito ruim para reunir os presos para uma oficina de teatro. Outro estudante meu recebeu um abraço de um participante no último dia da oficina e foi subsequentemente banido do trabalho voluntário na prisão (LUCAS, 2021, p. 41-42).

Parece-me que o teatro praticado em espaços de privação de liberdade caminha em uma corda bamba, o teatro pisa em ovos, podendo ser, ao gosto de qualquer funcionária/o do sistema, eliminado. Ainda tratando das problemáticas de entrada nos espaços, Souza (2019), em artigo, relata que: “Em muitas semanas não conseguia dar aula, por motivos diversos, seja em decorrência de colisões com outros eventos, como o evento mensal, de cunho cultural, no qual traziam artistas para compartilhar seu trabalho com as meninas, ou por baixo efetivo de funcionários” (SOUZA, 2019, p. 105). A mesma questão Souza compartilha em seu TCC. Diz que “[...] sem aviso prévio, me dirigia até a instituição e lá recebia a notícia que não poderia acontecer o encontro por causa do número reduzido de funcionários” (2017, p. 39). Pareceu-me, ao ler e ao atuar no mesmo centro (CASEF/POA), que a administração do local não via a oficina teatral com o compromisso que desejamos, enquanto condutoras de práticas.

Como trazido por Concilio (2004) em sua obra *Teatro e Prisão: dilemas da liberdade artística*, mais difícil do que entrar em um centro de privação de liberdade - seja de pessoas adultas ou de jovens - é permanecer na unidade por tempo considerável a ponto de tornar a atividade teatral necessária perante os olhos da administração do local.

Outra problemática apontada em Souza (2017) relaciona-se às fissuras nas estruturas basilares sociais que vivenciavam as jovens em internação com quem trabalhou, como um ideário de família (ou a ausência delas nas vidas das jovens) e questões de gênero, por exemplo. Das improvisações criadas por elas, a autora relata: “A maior parte das imagens criadas [...] tinha ligação com ideias de famílias. [...] Foi criada uma cena de véspera de Natal, a partir de uma das imagens, onde várias estavam grávidas” (p. 110). Em nota de rodapé, a autora complementa: “A ideia da maternidade como experiência ‘obrigatória’ também é imputada ao imaginário da mulher. Aponto para isso, pois acredito que uma futura pesquisa ancorada em pressupostos feministas seja profícua numa discussão desses valores com as adolescentes” (SOUZA, 2019, p. 110). Após descrever a improvisação que as jovens criaram, Souza compartilhou a opinião de um agente socioeducativo com relação as jovens em internação. Segundo ela:

No mesmo dia da improvisação [...] um dos guardas me perguntou: “o que tu vem fazer aí com elas? Essas aí já estão perdidas!” Fiquei sem muita reação e respondi, de forma sintética, que acreditava no poder da educação. Enfaticamente [ele me] respondeu: “Educação vem de casa!”. Naquele momento um filme das imagens e depois da cena criada em aula passou na minha cabeça. Fiquei a me perguntar: que casa era essa que o guarda se referia, se elas tanto ansiavam por uma? (SOUZA, 2019, p. 111).

É importante ressaltar que as funções do agente socioeducativo implicam - segundo leis que regem a profissão - em fomentar a busca por aprendizado, ou seja, fomentar práticas pedagógicas que mobilizem a ampliação do acesso à educação com as/os jovens. O caso narrado por Silva (2019) gerou-me a reflexão quanto ao que vem sendo realizado pelas figuras socioeducadoras em unidades de internação.

O relato da conversa de Souza (2019) com o agente socioeducativo do CASEF/POA me remeteu os casos de estupro cometido por agentes no DEGASE contra jovens em internação na Ilha do Governador, no Rio de Janeiro. Três jovens ficaram grávidas. A mais jovem delas possuía 13 anos. Uma jovem relatou que o agente que a estuprava exigia sexo em troca de permitir que a jovem utilizasse seu celular pessoal para que a ela pudesse ligar para a sua mãe⁵⁵.

A repercussão do caso levou a justiça ao encaminhamento de que somente agentes mulheres podem trabalhar em centros de internação feminina. No CIF/SC e dois anos antes deste terrível acontecimento, já eram apenas agentes socioeducativas mulheres que atuavam na unidade feminina. Saliento ainda que, na matéria, as jovens dizem que uma agente mulher sabia do ocorrido e nada fez em termos de denúncia.

Quanto às peculiaridades da unidade de internação feminina de Porto Alegre - RS, Souza (2017), amparada em estudos da socióloga Fachinetto (2008), diz que:

[...] a socióloga Fachinetto (2008, p. 202), aponta que, especificamente em relação ao CASEF, as meninas são punidas duas vezes: por ter infringido a lei, e ali cumprir medida socioeducativa, e uma de ordem moral por serem ensinadas a se comportarem como “mulher”, através de atividades como a lavagem de roupa – visto que elas recebem as roupas de outra unidade e fazem a limpeza ali (SOUZA, 2017, p. 34).

Saliento que outro trabalho aqui analisado⁵⁶ cita o Projeto Lavanderia, entretanto com grandeza e importância, isso porque gera retorno financeiro às jovens. Todavia, nada é dito com relação a quanto pagavam ou pagam pela função às internas, ou da quantidade de trabalho em horas semanais que elas exercem, ou ainda o quê, da verba que recebem, é, de fato, destinado a elas.

⁵⁵ Detalhes sobre o terrível acontecimento podem ser lidos em matéria publicada em 03.07.21 pela coluna *Delas*, no sítio eletrônico do IG Mail. Acessado em 15.01.21 e disponível em: <https://delas.ig.com.br/comportamento/2021-07-03/estupro-jovens-infraturas-agentes-degase-ilha-do-governador.html>

⁵⁶ A saber: *O Teatro como protagonista na ressocialização de jovens em conflito com a lei*. SILVEIRA, Izabel Cristina da. TCC de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37310>.

Outra problemática recorrente em se tratando de centros socioeducativos é a rotatividade das/os jovens. Souza (2017) também discorreu sobre o assunto. Diz ela que toda a semana conhecia novos rostos e que sentia falta de outros que já haviam sido liberados. Questiona: “Como criar esse laço e esse senso de coletivo se nunca éramos o mesmo grupo?” (SOUZA, 2017, p. 38). Compreendo-a, pois, tanto no CASE/SM quanto no CIF/SC, o mesmo me ocorreu. Cito tal aspecto em minha dissertação:

A circulação de jovens em internação é considerada aspecto comum ao sistema socioeducativo. Segundo relatório elaborado por pesquisadoras(es) da área da antropologia e psicologia social, tendo como foco de investigação jovens internos(as) nas unidades socioeducativas do DEGASE, “por características do próprio sistema socioeducativo, a rotatividade dos jovens é imensa, o que, por si só, desafia qualquer pretensão a se definir um universo estável” (DEGASE, 2020, p. 8, apud MARQUES, 2021, p. 16).

Sigo a discussão, no escrito, apontando os desafios de se praticar teatro com jovens que nem sequer sabiam até quando ficariam em internação, que dirá saberíamos nós, condutoras das práticas. Em fevereiro de 2020, ao chegar na unidade em que atuo (atualmente, de modo *online*), surpreendi-me com a ausência de todas as jovens com quem trabalhava. A juíza liberou as 14 jovens, todas juntas. A notícia nos alegrou de imediato, obviamente, entretanto me recorde de que nenhuma delas sabia ao certo quando sairia, fato que, pude constatar, gerava ansiedade e angústia nas jovens, que encontravam, em nossos encontros teatrais, espaço para compartilhar tais anseios.

Além da liberação e da entrada das jovens, em nossa prática no CIF, era comum que mudassem as jovens de ala, impossibilitando a continuidade de ensaios de cenas específicas pois, se criavam algo com determinado grupo, na outra semana, precisavam “ensinar” as partituras cênicas as novas colegas de ala. Silveira (2011) refletiu sobre este aspecto e, enquanto agente socioeducativa da unidade (CASEF/POA), pode aprofundar a discussão:

Já observei casos em que a escola [da unidade] 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 (BARBOSA, 2020, p. 86).

Romper com o convívio escolar em que a/o jovem está habituada/o e segura/o, não seria mais uma das formas que os centros encontram para limar, mais ainda, as individualidades e subjetividades da juventude encarcerada? A criação de laços, nesta perspectiva, torna-se cada vez mais complexa.

Seguimos as discussões de problemáticas próprias de centros de internação de jovens, a partir da leitura de Silveira (2011). Ainda na introdução, a autora nos deixa uma pista no mínimo instigante que talvez se relacione com o que nos ocorreu com relação às práticas desenvolvidas no setor masculino do centro socioeducativo de Florianópolis/SC - assunto que abordarei adiante:

Inicialmente as aulas eram ministradas apenas para as meninas e no ano de 2009 meninos passaram também a participar do grupo, o que ampliou o leque de possibilidades e trocas para desenvolver o trabalho. Em 2010, devido às impossibilidades de cunho institucional, as aulas voltaram a ser dirigidas apenas às meninas (SILVEIRA, 2011, p. 8).

A autora não relatou quais dificuldades foram essas, o que me gerou grande curiosidade. A curiosidade me chegou porque, em nossa experiência no CASE de Florianópolis-SC, também não pudemos desenvolver nosso trabalho no setor masculino. Explicamos o ocorrido no artigo que assino com Flávia Machado, Túlio Fernandes e Vicente Concilio (2020). No setor, o CASE, conduzia oficinas com Túlio, graduando em Licenciatura em Teatro da UDESC e bolsista do projeto *Infiltrações das Artes Cênicas* (já mencionado aqui), o qual componho desde 2019.

Estávamos na terceira semana de trabalho e percebíamos hostilidade por parte da equipe de segurança do local: “Nossa relação com a equipe de agentes de segurança se resumia às corriqueiras saudações em entradas e saídas de aulas, entretanto, percebíamos que nossa presença na unidade masculina lhes causava certo estranhamento” (MARQUES, L. J.; CONCILIO, V.; SILVEIRA, T. F.; MACHADO, F., 2020, p. 15).

Quando à pedagoga da unidade, Flávia Pedro, nos questionou sobre o desenvolvimento de nosso trabalho no setor masculino, relatamos nosso desconforto com relação ao tratamento dos agentes. Ela encarregou-se de conversar com os agentes e, no retorno da conversa, pediu-nos que ficássemos somente na ala feminina. O pedido se deu porque, após a conversa, o chefe de segurança lhe disse que “seria impossível os agentes dele respeitarem um professor viado e uma professora que não depila os pelos do braço” (p. 18). Com este retorno, abandonamos o trabalho no setor masculino e focamos em trabalhar somente com o setor feminino da unidade (CIF).

Ainda das problemáticas do centro de internação de Florianópolis - SC, em artigo escrito com Bruna Kunzler e Marcia Berselli (2021), sobre as práticas no setor feminino (CIF), compartilhamos que, durante o projeto de verão:

As agentes socioeducativas disseram que havia uma orientação de que todos os piercings de oficinairas(os) deveriam ser retirados antes da entrada na unidade. Segundo elas, o piercing representava uma ameaça a nossa segurança, porque as jovens poderiam arrancá-lo e usá-lo contra nós. Questionamos tal decisão, pois nunca havíamos retirado nenhum piercing, e, com quatro meses de trabalho na unidade, nada disso havia sido solicitado anteriormente. Novamente reforçaram a ação como medida de segurança, mas também disseram que o fato de usarmos acessórios visíveis despertaria a vontade delas de usar piercing também. Estariam então preocupadas com a nossa segurança, ou ocupadas em reprimir os desejos das jovens? Dali em diante, tivemos que tapar nossos piercings com fita toda vez que entrávamos na unidade, o que acabava chamando atenção e despertando curiosidade, exatamente o oposto do que desejava a equipe de segurança. (MARQUES, KUNZLER, BERSELLI, 2021, p. 45-46).

No escrito, questionamos a necessidade do sistema prever manipular até mesmo os desejos das jovens. Pareceu-nos que, quanto mais as jovens desejam, mais questionam a condição em que estão. O ensino do teatro, neste sentido, faz-se inimigo, visto que estimula desejos de novas realidades. Aqui, retomo as palavras de Silveira (2021), pois contempla, amplamente, o que vivenciamos - isso durante o seu período de atuação no local:

As dificuldades encontradas, durante esses anos, para trabalhar teatro dentro da FASE/RS não estiveram e não estão nos adolescentes, principal foco do trabalho, nem nas condições precárias de instalação ou material de apoio (as aulas sempre foram ministradas em um salão de piso de pedra, sem nenhum figurino ou material didático disponível a não ser os que eu levava para as aulas), mas na falta de conscientização, por parte daqueles que tem em suas mãos o poder de decisões, da importância e dos benefícios, sejam individuais, culturais, didáticos ou sociais ganhos com a experimentação em teatro. As propostas acabam esbarrando sempre na burocracia insaciável dos órgãos públicos (SILVEIRA, 2011, p. 29).

Acrescento na discussão levantada por Silveira (2011) que as instituições de todo o cunho e os órgãos públicos são construídos, planejados, pensados, administrados, por pessoas. Estas, quando possuem o poder de decisão sobre a vida de outras, não se mantêm isentas. As burocracias que enfrentamos para executar nosso trabalho - que está previsto em lei, inclusive - não estão isentas das decisões de algumas pessoas.

Além dessas problemáticas, a autora relatou, também, a dificuldade em trabalhar com o grupo devido à escassez de materiais relativos às práticas teatrais em centros socioeducativos. De acordo com o levantamento realizado para a elaboração do TCC, a pesquisa da autora é a pioneira tendo sido publicada em 2011, entretanto, me ative a buscar a última década, então não posso afirmar que seja, de fato, o primeiro trabalho publicado de práticas nesses espaços. Nas palavras dela:

A falta de bibliografia específica - o teatro aplicado em uma instituição prisional para menores em conflito com a lei - é um demonstrativo do quanto esse tema ainda é encoberto sobre as belas palavras de discursos ideológicos e utópicos, que se resumem apenas a "discursos". É preciso mais do que palavras bonitas para se tentar

mudar uma sociedade e o teatro, como arte capaz de transformar, tem e deve ter um papel relevante nesse processo socioeducativo (SILVEIRA, 2011, p. 36).

Passados mais de dez anos da publicação de Silveira (2011), percebo que a problemática da falta de bibliografia sobre a pedagogia do teatro em centros socioeducativos permanece. Entretanto, não daremos nossa teia por arrebentada. Seguimos na busca de trabalhos que expressem as questões que atravessam as práticas cênicas nestes espaços.

Ainda quanto aos problemas estruturais que enfrentamos, enquanto país que encarcera como um modo de se atingir a segurança, Lima (2017) alertou um dado problemático que diz muito da eficácia (ou ineficácia, nesse caso) dos centros socioeducativos. Segundo ele, a partir do SINASE: “[...] cerca de 70% dos adolescentes que cometem um ato infracional acabam retornando para as Unidades por cometerem crimes ainda mais complexos e bem elaborados” (SINASE apud LIMA, p. 27). A informação de Lima (2017) confirma-se na entrevista realizada por Silva (2014) com um jovem em internação:

A primeira internação, com apenas 13 anos, segundo ele, por tráfico de entorpecentes, porte de armas e tentativa de homicídio. Acredita que o que levou ao “mundo do crime” foi a falta de referência familiar, pois afirma que todos os membros da sua família são “envolvidos”, e desde pequeno ele teve “espelhos”. Ah! mudança foi o seguinte, que nós num sai da vida. Quanto mais nós entra lá dentro, nós vai Fica pior ainda, porque lá num é uma faculdade pro cê melhorar. Lá é a faculdade do crime memo, lá o bagulho é louco! (SILVA, 2014, p. 51).

De acordo com o relato do jovem, é perceptível que a internação acaba por influenciar novos delitos, visto que o Estado une diversas estratégias e possibilidades de perpetuar a história do indivíduo no mundo do crime. O sistema punitivista visa reformar pessoas para que elas alcancem por vias próprias suas dignidades no contexto social - algo contraditório por si, visto que, para isto, o Estado se utiliza de meios truculentos. Castro (2020) reafirma a ideia anterior quando diz que “O Brasil é o sétimo país que mais mata jovem, segundo a Agência da ONU” (2020, p.4) e, em seguida, compartilha os relatos dos jovens sobre o porquê estão em internação. Apresento, aqui, somente parte de um dos relatos em que é possível visualizar o horror e ao mesmo tempo a lucidez com que encaram crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, o tráfico de drogas:

Posso falar que... que... que o traficante não produz as armas e drogas. E isso não cai do céu. Tu entende o meu papo, irmão? Todo mundo acha que tráfico é coisa pobre e da favela. São tão sem noção, porque não conhecem como esse mundo paralelo funciona. Apenas usam a nossa necessidade e a nossa burrice de acreditar que vamos se dar bem com esse corre. Só quem se dá bem é o verdadeiro chefão, meu irmão. E não esses traficantezinhos de merda do nosso setor, que são só usados também como nós. A polícia combatendo tráfico pra mim é uma piada. A polícia só chega em nós de menor. A polícia só tira graça de preto e pobre. Por isso, odeio a

polícia, porque o verdadeiro chefe do tráfico tá lá de boa nos seus castelos e nós engaiolado aqui (CASTRO, 2020, p.24).

O mesmo menino encerra seu relato dizendo que “A vida do crime é assim mesmo, matar ou morrer. E eu prefiro matar” (p.25). Fato que entristece a leitura do artigo (apesar de todo o texto ser triste) é que, no final do escrito, o autor compartilha que o jovem dos relatos acima fora liberado pouco antes da estreia da peça que montaram e que, na rua, foi assassinado.

Quanto à problemática enfrentada por pessoas em situação de vulnerabilidade social - principal público dos centros socioeducativos brasileiros, de acordo com as análises já apresentadas aqui -, Adriano (2017) relatou, junto aos jovens em internação, declarações que escancaram as desigualdades sociais de nosso país. Dizem que:

Durante as atividades dialogamos sobre direitos, racismo, periferia, corpos sensíveis e privação de liberdade. Entre as principais preocupações dos alunos estava o questionamento de se o que estava sendo dito na aula chegaria aos ouvidos da juíza responsável pelos casos de cada um. Surgiram frases como “tenho medo de morrer aqui”, “Eu gostaria que meus pais não tivessem me abandonado quando eu era mais novo”, “O mundo seria melhor se as pessoas não fossem racistas” e “Eu sou como um pássaro sem suas asas” (ADRIANO, 2017, p. 38).

Creio ser relevante ressaltar, no relato dos jovens, a sensação de medo que transmitem com relação às figuras de autoridade, pessoas que possuem poder de decisão sobre suas vidas. Não seria, neste caso, a juíza a pessoa encarregada de promulgar melhorias em seus destinos, a partir da infração? Lima (2017), em mesmo exercício proposto por sua dupla de condução de atividades, Adriano, em atividade já mencionada aqui, a “Nova carteira de identidade”, trouxe outras questões apontada pelos jovens em internação na UNIRE/DF:

Destaco aqui algumas respostas que me chamaram a atenção: Eu não gosto quando: “Meus amigos vão presos” A coisa que eu mais gosto é “Respeitar os outros e ser livre”, Eu tenho medo de “Morrer aqui” Eu sou como “Um pássaro sem suas asas”, “Eu gostaria de ter: Minha liberdade e arrumar um emprego”, “Eu gostaria que: Meus pais não tivessem me abandonado quando eu era mais novo” Eu gostaria de ser: Livre”, “eu gostaria de ter: No momento LIBERDADE”, “O mundo seria melhor: Se as pessoas não fossem racistas” (LIMA, 2017, p. 25).

Destaco a primeira resposta de um dos jovens, que diz não gostar quando os amigos vão presos. Este não gostar condiz com a realidade que nosso país enfrenta, sendo o terceiro no ranking que mais encarcera pessoas no mundo⁵⁷.

⁵⁷ Mais informações em matéria publicada por Avante Brasil, para o sítio eletrônico JusBrasil. Acessado em 16.01.22 e disponível em: <https://institutoavantebrasil.jusbrasil.com.br/artigos/123108871/brasil-terceiro-que-mais-prende-no-mundo>

Seguindo as análises dos percalços percebidos nos materiais, com relação aos problemas estruturais de nosso país, como o racismo, nesse caso, passo para o trabalho de Dayse Marcello, realizado no DEGASE, no Rio de Janeiro - RJ. Segundo a autora, ao conduzir as oficinas teatrais, sentia que “nutria um incômodo e uma indignação particular com a banalização dos estereótipos racistas que apareciam nos apelidos dos adolescentes, meninos e meninas. Era comum que os adolescentes fossem apelidados de macaco, tiziu, azulão, godzila, gorila, cabelo de bombril, cabelo mendigona, entre outros” (MARCELLO, 2021, s/p). No escrito, não é dito por parte de quem tais apelidos eram proferidos. A autora “aproveita” a problemática e a trabalha com o teatro em montagem já mencionada, a partir do poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves.

Quanto aos problemas relativos à estrutura física da unidade (aqui, a UNIRE/DF), Adriano (2017) compartilhou outros percalços. Segundo ela: “A escola possui uma quadra de esportes, biblioteca e uma sala de artes que são pouco aproveitados pela falta de atendentes de reintegração socioeducativa, responsáveis pela segurança dos alunos e professores” (ADRIANO, 2017, p. 30). E segue, dividindo outras problemáticas que enfrentaram, ela e Lima:

O cronograma de aulas é feito diariamente pela coordenação que, levando em consideração a existência de medidas disciplinares, analisa as turmas que foram autorizadas a sair do módulo e aloca as mesmas de acordo com os professores em disponibilidade, ou seja, pode ocorrer de o professor planejar a aula pensando nos alunos do módulo 5 mas os mesmos não serem autorizados a se deslocarem para a escola e a aula ser remanejada para os alunos do módulo 3. Com esses contratempos o professor pode acabar ministrando várias aulas para uma turma e a outra pode ficar sem a aula por um longo período (ADRIANO, 2017, p. 31).

Aqui, recordo o artigo que escrevi com Berselli em que divido as experiências vividas na unidade de internação de Santa Maria - RS, o CASE/SM. Lá, por três meses, repeti o mesmo plano de aula, isto porque a cada encontro eram encaminhados novos 5 ou 6 jovens que demonstravam interesse pela prática teatral. Não consegui encontrar nenhum deles mais de uma vez. Fato que dificultava a aderência deles para com as práticas teatrais no CASE/SM era que, no mesmo horário de nossos encontros, ocorria a oficina de práticas esportivas, sendo o futebol o principal concorrente do teatro. Durante os encontros, percebia os jovens distraídos durante algum exercício cênico, olhando a bola rolar da janela gradeada em que praticávamos teatro. Sabia, ali, que não tornaria a ver aquele jovem na semana seguinte.

Sobre as inconstâncias quanto ao grupo de trabalho, Adriano (2017) relata como agiram a partir das modificações do grupo: “Como não sabíamos para qual turma iríamos dar aula não foi possível fazer uma sequência de oficinas. A alternativa encontrada foi escolher

um conjunto de jogos e observar a aplicabilidade dos mesmos em cada turma” (p. 33). De acordo com o modo que me fora transmitida a linguagem teatral, que reverbera diretamente em como apresento-a aos grupos em que conduzo aulas, percebi que a constância facilita não só a integração das pessoas participantes da prática, mas o conhecimento corporal individual de cada pessoa dentro de um processo cênico. Torna-se desafiador, neste sentido, lecionar teatro para turmas distintas semanalmente.

Deixamos o questionamento de lado para analisarmos as problemáticas identificadas na dissertação de mestrado de Visleine Reis Barbosa (2020) realizada a partir de pesquisa prática em socioeducativo do DF - mesmo de Adriano e Lima. Segundo ela, quanto às funções que exercem todas as pessoas presentes no sistema:

[...] 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. [...] Observei que eles não se reconheceram no corpo opressor que caricatura o oprimido (BARBOSA, 2020, p. 12-13).

O não reconhecimento a que se refere a autora traduz-se nas opiniões de equipes administrativas dos centros que consideram as jovens casos perdidos (SOUZA, 2019) ou nas falas da pedagoga da unidade em que trabalho, o CIF. Quando, em entrevista, perguntei a ela como os agentes socioeducativos recebiam as oficinas realizadas no centro, me disse:

Os meninos [agentes], dependendo do que for, Teatro ou mais alternativa, eles não gostam, não aceitam muito. E depende da onde tá vindo. Se é de universidade pública que é mais ideológica, ligada à questão ideológica e de política, eles relacionam e ficam com o pé atrás. [...] Eles têm preconceito com as atividades. Eles debochavam da prática e dos jovens: “viadinho fazendo bolsa”, mas como a professora era irmã de um dos agentes, eles foram obrigados a aceitar (MARQUES, 2021, p. 137).

Problemas relacionados ao quadro administrativo das unidades, segundo a análise, demonstraram-se extensos. Retomo o artigo escrito com Berselli (2020) sobre as práticas no CASE/SM. Das dificuldades quanto ao quadro de profissionais de lá, relatamos que a oficina foi interrompida antes de encerrar o prazo pois, segundo a administração do local, os exercícios e jogos que eu realizava envolviam exacerbados contatos físicos - coisa que a unidade não permite - mesmo que só tenham se tocado nas costas, como no exercício do João Bobo, de Boal (2009). Após o encontro em que foi praticado o jogo do arsenal de Boal, fui chamada na sala administrativa pelas duas assistentes pedagógicas para conversar sobre minha prática. Disseram-me que o máximo de contato físico que possuíam com os jovens era o aperto de mão e que gostariam de permanecer assim. Tencionamos, no artigo, se é deste

modo que se espera que os jovens saiam de internação, sem poderem tocar nas costas de alguém.

Em artigo que relata ações teatrais realizadas no CASE de Pelotas-RS, de autoria de Bibiana Velasques, Raysha Nery, Édio Raniere (2016), há questionamentos como: “Onde o grande sonho da utopia correcional, que é de corrigir no indivíduo um problema eminentemente social, ganhou a dimensão de uma emenda constitucional?” (2016, p. 24) E seguem respondendo seus próprios questionamentos: “Evidentemente, não se pode corrigir no indivíduo um problema social. Contudo, muitas políticas públicas buscam realizar essa estranha tarefa. No curso dessa realização, que aqui chamamos de Utopia Correcional, o corpo do adolescente, em cumprimento de medida socioeducativa, torna-se o alvo de tais conceitos” (VELASQUES, NERY, RANIERE, 2016, p. 24-25).

Ainda que não relatem diretamente nenhuma dificuldade encontrada na atuação dentro da instituição - isso porque o texto é bastante curto e se assemelha a relatórios de atividades -, o trabalho questiona a privação de liberdade de jovens em uma perspectiva abolicionista penal bastante engajada e, ao concluírem, dizem:

Não pretendemos transformar esses adolescentes em bons empregados para uma classe média que se arroga o poder de julgá-los e responsabilizá-los individualmente pelos problemas sociais que costuma fortalecer, mas de perceber – juntos – que somos constituídos pelas máscaras que nossas condições de possibilidade permitem habitar (VELASQUES, NERY, RANIERE, 2016, p. 31).

Creio que as dificuldades específicas do fazer teatral na Unidade tenham sido suprimidas do texto pelo tamanho reduzido dele - não que não houvesse - entretanto, abordam diversas problemáticas no que se refere a internação de jovens como uma solução para a violência social ou para a ressocialização de pessoas em conflito com a lei.

De volta aos problemas administrativos das unidades, Barbosa (2011) segue exemplificando mais um caso. Sobre o processo cênico que conduziu e retomando conflitos que se apresentaram por parte da equipe de segurança do local, referentes às suas aulas, a autora diz que:

A cena montada por eles [jovens] 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 (BARBOSA, 2020, p. 69).

Se aulas de teatro já costumeiramente “incomodam” em escolas pelo barulho que geralmente as acompanham, imagine aulas de teatro ministradas em espaços de vigilância, como o socioeducativo! O que chamou minha atenção no relato de Barbosa (2020) foi que a equipe de segurança interveio em nome dos colegas professores da autora, e não por estarem atrapalhando as funções deles. Ainda sobre conflitos com as equipes administradoras das unidades, Barbosa (2020) compartilha um fato que ocorreu durante um final de ano de seu período de atuação na unidade. No caso em específico, o papel de entretenimento do teatro é posto à prova pelas práticas da autora, que divide o ocorrido em relato bastante crítico:

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 façam 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 (BARBOSA, 2020, p. 81).

A partir do ocorrido, a autora relata que chamou jovens que já haviam pedido para apresentarem algo com ela, ao longo de seu período como docente. De todos os que recordou, somente dois estavam fora da sala de Medida disciplinar - portanto, de castigo. Chamou então os dois e somou a eles o prof. de Português, jovem negro periférico e engajado em pautas raciais dentro do sistema. Quando os uniu, perguntou o que recordavam da escola do lado de fora do centro. Segundo ela, “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” (BARBOSA, 2020, p. 82). Quando a pergunta é voltada para a escola que possuem dentro da Unidade, a conversa muda. Relatam que se sentiram capazes nas aulas da UNIRE/DF, inseridos e interessados pelos conteúdos. Partem, então, para as improvisações.

Da cena que criaram, iniciam sendo estudantes da rede pública. Lá, são humilhados por uma professora que os expulsa da sala de aula, o que faz com que optem por nunca mais retornar ao ambiente escolar. Quando vão para o centro de internação, são recebidos pelo animado professor de Português que os acolhe e os valoriza, devolvendo a eles o desejo por

estudar e abandonar o crime. A cena foi apresentada a equipe de dirigentes do sistema socioeducativo do DF.

Pareceu-me, a julgar pela cena que criaram, que os jovens gostam da unidade de internação em que estão. Fato que me causou estranhamento é que, na mesma unidade (UNIRE/DF), no relato de Adriano (2017), os jovens em internação compartilharam com ela sentirem medo de morrer lá dentro (ADRIANO, 2017, p. 38), o que destoa, a meu ver, o processo vivenciado com Barbosa (2020) na criação cênica.

Agora, quanto às reformas estruturais que foram institucionalizadas em todos os centros socioeducativos brasileiros (a partir de 2010) e que estão sendo implementadas gradativamente - não há registros de quantos centros já aderiram ao novo modelo de “casa” a que se propõem os centros socioeducativos atualmente -, Barbosa afirma que: “A estrutura é precária, mudou-se o formato de blocos para casas, mas o modo policialesco ainda está presente” (BARBOSA, 2020, p. 40). Creio que, por mais que modifiquem, fisicamente, o local, enquanto houver punição e prisão de jovens, o “modo policialesco” percebido pela autora permanecerá intacto.

Quanto ao público selecionado pela administração do DEGASE para compor a oficina, a autora alega que: “Separaram para nossa oficina, que inicialmente recebeu o nome de Teatro Socioeducativo, os meninos mais ‘inquietos, atrevidos, problemáticos e agressivos’ e com baixa escolaridade” (MARCELLO, 2021, s/p.). Segundo relata, conforme aproximou-se dos jovens e estabeleceu uma relação de cuidado com o material cênico que haviam criado, a autora diz que:

Os adolescentes saíam de uma situação de “cárcere privado”, cotidianas piadinhas racistas e preconceituosas, para o “palco”, para a distribuição de autógrafa, entrevistas e outros desdobramentos de sua atuação no espetáculo. Este exercício de reposicionamento do adolescente na sociedade contribuiu para reconstrução de sua autoestima fragilizada (MARCELLO, 2021, s/p.).

Marcello (2021) que já relatou, também, terem os jovens assinado autógrafos em uma de suas saídas para apresentação, reforça a importância da arte no reconhecimento e na autoestima de quem passa por privação de liberdade. No trabalho dela, ficou-me nítido que um dos papéis do teatro nestes espaços é o de devolver o protagonismo de suas histórias - conforme dito por Boal e por demais pesquisadoras/es citadas/os neste trabalho.

Em minha dissertação de mestrado as dificuldades e problemáticas são inúmeras visto o período de duração do projeto - o qual sigo vinculada, completando, no período de publicação deste trabalho, um ano e sete meses, considerando o intervalo de um ano por

questões relativas à pandemia e o acesso a internet. Restrição no acesso às jovens por conta da pandemia e da ausência de internet nas alas femininas é um dos exemplos. A negativa para apresentar uma peça de teatro no setor masculino da unidade em oposição ao feminino é outro exemplo. Na apresentação em questão, em que conseguimos levar uma peça de teatro para dentro do sistema, tivemos problemas com o figurino do ator, que não vestia camiseta, o que era proibido de acordo com as regras do local (tenciono o ocorrido na pág. 101 da dissertação).

Em um dos capítulos descrevo um jogo que pratiquei com as jovens e que só me ocorreu realizá-lo porque as agentes conversavam muito alto e atrapalhavam nossa aula - mais problemas, houve desrespeito para com nossas atividades. Também compartilho (na p. 107) detalhes que atravessaram as práticas, como comentários preconceituosos por parte do setor administrativo da unidade durante a cerimônia de formatura da turma de teatro que realizamos com as jovens. Enfim, foram diversas as problemáticas, como já disse, assim como foram inúmeras as descobertas que engrandeceram o trabalho.

Por fim, recomendo que a pessoa leitora deste material, o TCC, sendo interessada em problemáticas, leia o apêndice de minha dissertação (p. 133-142). Lá, encontrará a entrevista realizada com a pedagoga da unidade - já citada aqui, em pequeno fragmento - e terá questões o suficiente para concordar comigo quanto a urgência de se efetivar o fim das prisões de jovens.

Agora que soubemos, amplamente, das problemáticas dos centros, passamos para os elementos que identifiquei como sendo o “resultado” destas questões: o comportamento das/os jovens em internação. Dele, Lima (2017) compartilhou que um:

[...] elemento que está presente nas atitudes dos alunos, é o imediatismo, pois os mesmos exigem que suas solicitações sejam atendidas prontamente, sendo insistentes e desconhecendo limites em relação ao tempo de espera usual. No Projeto Pedagógico, também estão expostas diversas justificativas acerca dos desafios enfrentados pelos professores para com a aplicação de seus conteúdos como: “a intolerância e a dificuldade (incapacidade) de concentração por longos períodos dentro de sala de aula” (LIMA, 2017, p. 22).

Aqui, Adriano (2017), sua colega de condução de práticas, se encontra na barreira apresentada por Lima (2017) e a justifica com a própria internação. Segundo ela: “Nos primeiros momentos na unidade foi possível constatar o enrijecimento dos corpos. A postura dos alunos é a mesma e a rotina a qual eles estão submetidos condiciona os corpos a ficarem, apesar do estado de alerta, de cabeça baixa e com as mãos para trás” (ADRIANO, 2017, p. 33-34). E aprofunda a questão em conjunto com a saída que encontraram para o problema ao dizer que: “Como os alunos constroem barreiras e não falam sobre si com facilidade é preciso

olhar corporalmente e observar o que esses corpos nesse espaço demonstram. O que vai pra fora é reflexo das histórias de dentro” (ADRIANO, 2017, p. 31).

O relato de Adriano (2017) me remeteu as nossas primeiras impressões das jovens em internação no CIF. Relatamos que:

As mãos são cruzadas para trás, nas costas, não as vemos; a cabeça fica baixa; o olhar não faz menção de que aparecerá; o corpo é retraído, rígido; a voz é baixa e quase incompreensível, o que dificulta os finais das frases, frases estas que só serão pronunciadas em tom de resposta quando forem questionadas sobre algo. Assim se apresentavam, por entre as grades, os corpos das jovens com quem trabalharíamos, ainda durante pequenas saídas cotidianas: entre uma refeição e outra, entre uma aula e outra, entre uma simples ida ao banheiro... Em nossa primeira semana, ainda em fase de observação, percebemos que a prática pedagógica, de cunho afetuoso como prevíamos efetuar, seria árdua (MARQUES, KUNZLER, BERSELLI, 2021, p. 45).

Percebo, ao ler o que indicam as/os pesquisadoras/es de teatro nestes espaços, quanto aos corpos das/os jovens em internação, e também em campo com elas/eles, o quão urgente é a sensibilização da juventude encarcerada. Quanto a mesma problemática, agora menos dos aspectos físicos e mais dos relacionados aos comportamentos das pessoas em internação -, Souza (2017) relata as experiências com uma jovem que, sempre que propunha algo para o grupo em que estava e sua sugestão não era valorizada (o grupo escolhia outra sugestão, por exemplo), ela deixava a aula e pedia para subir para seu dormitório. A partir do comportamento da jovem, Souza (2017) percebeu que a atividade teatral, que estimula a resolução de conflitos de maneira coletiva, era crucial ao espaço em que estava. O que me recordou Deligny (2020):

Não se deixe levar até o ponto de dizer: ‘Oh! Jean, você fez isso... como você me decepciona’. Se não for verdade, Jean vai se dar conta disso. E, se for verdade, você corre o risco de acelerar o ritmo dos delitos, ainda que seja só para lhe decepcionar. Pois aí está um prazer do qual Jean foi privado desde que deixou os pais (DELIGNY, 2020, p. 45).

Faz-se fulcral contextualizar o espaço em que estão estas e estes jovens e que o ato infracional refletirá as histórias de vida que possuem cada uma das pessoas em internação. Quanto às dificuldades presentes na “disposição” das jovens para a atividade teatral, Souza relatou que, após a desistência e desânimo de um dos grupos com o qual trabalhava e em conversa com o setor pedagógico do CASEF, optam por trabalhar somente com um dos grupos, o que demonstrou maior interesse nas atividades.

Agora, quanto ao trabalho realizado na Fundação CASA/SP e sobre as impressões da autora Silva (2014) dos jovens em internação, uma problemática me chamou a atenção quando a autora diz:

[...] percebe-se que as atividades culturais oferecidas no centro socioeducativo podem ser o primeiro contato do adolescente com uma “vivência artística”. Entretanto, o jovem não se sente capaz de participar de uma oficina de circo, dança ou teatro, pois ele se auto-atribui um rótulo de “infrator” e tem dificuldade de se reconhecer como alguém que canta, dança ou interpreta. Para eles, um jovem infrator rouba, mata e vende droga (SILVA, 2014, p. 37).

Questiono-me a quem a autora está dizendo que é esta a visão sobre um jovem infrator. Tal visão, de que ele deveria roubar, matar e vender droga é a visão do próprio jovem sobre si ou da sociedade, que reverbera na autoanálise deles? Não consegui responder tais perguntas ao ler o material mas sigo levantando algumas hipóteses... A autora compartilha que “Outro fator a ser considerado é que os jovens têm a minha imagem vinculada à figura de uma funcionária da Fundação Casa, instituição com a qual eles não querem contato. Minha imagem estava associada à de um delator, que poderia denunciá-los por uma conduta ilegal” (SILVA, 2014, p. 45). Talvez, ao associarem a figura dela ao papel de vigia, tais “incapacidades” se sobressaíam.

Sem almejar encerrar a discussão, seguimos na análise de outro artigo da mesma autora. Aqui, trata-se de uma entrevista com arte-educadores da instituição em que trabalhou. Nas palavras de um arte-educador, vemos que “Eles não conseguem ter um conceito de abstração, eles tem dificuldade é de sair do concreto e perceber algo no abstrato (Arte educador 2)” (SILVA, 2014, p. 3465).

As impressões do arte-educador questão se confirma, segundo a autora, na experiência de Yamamoto (2009, p.137) com aulas de teatro para adolescentes internos. Segundo ela, que se ampara nas pesquisas de Yamamoto (2009), “existem aspectos no desenvolvimento desses jovens que beiram a dificuldade de aceitar o lúdico, a ficção. Eles são banhados de excesso de realidade” (SILVA, 2014, p. 3466).

Ainda sobre a postura dos jovens com quem trabalhou, agora Barbosa (2020), atuante na UNIRE/DF, nos diz que um de seus alunos era: “Muito carente de atenção, necessitava conferir diariamente se me recordava de seu nome e do quanto ele produzia nas aulas” (BARBOSA, 2020, p. 86).

Convicta de que não darei conta, em um TCC, de apontar todas as problemáticas de centros socioeducativos e, isso, considerando que me ative somente a trabalhos teatrais, sigo tramando nossa teia.

A vassoura na teia: longe de querer saltar, me despeço

Há, portanto, esses acontecimentos que cresceram, que cresceram - como se diz de uma árvore que ela cresce ou das paredes da casa que elas sobem; há redes que se tecem e se tramam, como tantas teias de aranha na bifurcação dos galhos ou nos recantos; ainda que passem os pássaros e a vassoura da dona da casa (DELIGNY, 2015, p. 16).

Com a imagem da teia me apresentada por Deligny, objetivei, neste trabalho, construir uma teia própria, que desse conta de saudar quem veio antes e de deixar alguns fios soltos, para que mais pessoas se sentissem convidadas a participar da trama. Ao dialogar com quem praticou ou pratica teatro em espaços de privação de liberdade de jovens, visei retomar fatores que colaboraram ou que prejudicaram tais práticas e, assim, apresentar elementos que considere relevantes a quem deseja adentrar no sistema socioeducativo com o teatro.

Nestes dez anos que visitei como quem viaja em uma cápsula do tempo, ou como o avatar do *Google Maps*, que passeia por becos e vielas, busquei encontrar distâncias e aproximações em nosso mapa. Com a elaboração do trabalho, posso dizer que tomei conhecimento do que viveram pessoas que praticaram teatro em centros socioeducativos em 6 estados brasileiros. Conheci seus dilemas, descobertas, frustrações e alegrias. Durante as leituras dos materiais analisados, senti-me como se estivesse em uma longa conversa com uma amizade nova. Era como se cada trabalho tivesse sido redigido por uma pessoa que possui o mesmo interesse e amor que eu pelo que faço.

Desde que ingressei no sistema socioeducativo através do teatro, percebi que a cada passagem por uma ala, por um detector de metais, a cada encontro finalizado, aumento minha potência de ação enquanto profissional de teatro. Agora, findado o trabalho em que pretendi recolher outras/novas histórias de pessoas que, como eu, mobilizaram suas energias para centros de internação de jovens, não seria diferente.

Me sinto, agora, voltando de viagem. Posso dizer que volto com novidades, não só boas, não só ruins... Primeiramente, percebi que o caminho trilhado geralmente é tortuoso mas é também repleto de aprendizados e de alegrias - ok, talvez essa não seja necessariamente uma novidade, mas, é sempre bom reforçar a alegria, não é mesmo? O TCC de Silveira (2011) traduz tal sensação:

Ver em cada menina sua satisfação após uma aula, seus olhos brilhando, seu sorriso, seu nervosismo antes de uma apresentação e o abraço apertado ao final são recompensadores. Com a oficina de teatro pude conhecê-las melhor, verdadeiramente. Saber de suas vidas, problemas, aflições. Os vínculos tornaram-se mais fortes, intensos (SILVEIRA, 2011, p. 29).

E se fossemos seguir falando em flores, continuaria com as palavras da autora sobre o que ela percebeu, no convívio diário com as jovens e com seus colegas de trabalho (a autora era, no período da escrita, agente socioeducativa do CASEF/POA) a partir da premissa das aulas de teatro na rotina do centro:

Com o passar das aulas de teatro era possível já perceber um melhor convívio social e institucional entre as adolescentes e funcionários; um crescente espírito de grupo; auto-estima elevada; autoconfiança; melhora na maneira de se expressarem, um olhar já diferenciado, crítico; consciência e reflexão de suas histórias e problemas; resignificação de valores. [...] a adolescente T. A. 17 anos que ao ser questionada pela psicóloga da Unidade o que havia acontecido que ela estava mais falante, extrovertida, conseguindo pensar e expor seus problemas, respondeu: “É que eu faço teatro” (SILVEIRA, 2011, p. 34).

E se ainda não tiver trazido motivos suficientes que revelassem a importância de nosso trabalho, traria ainda o depoimento presente no TCC de Lima (2017) que, sobre os encontros que ministrou, disse:

[...] naquela sala de aula é o espaço dentro de todo o sistema de encarceramento, onde podemos exercer nossas liberdades - expressando todas as indignações que estão engasgadas, através de cenas e de rodas de debates ideológicos, aproveitando os materiais estéticos que estão no campo de conhecimento dos mesmos [...] (LIMA, 2017, p. 24).

Poderia ainda seguir em um depoimento retirado do diário de campo da jovem Maria Eduarda, presente em minha dissertação, que sobre nossas oficinas, disse:

Oi, Eu nunca tinha ido em alguma peça de teatro ou até mesmo feito uma. Quando fui pra Florianópolis conheci a Laís, a Flávia e o Vicente. Pessoas maravilhosas que eu tive o prazer de conhecer e trabalhar junto. Eles me ensinaram bastante coisas que eu não sabia que conseguia. Me ensinaram a ter contato visual pois eu não conseguia falar com alguém olhando diretamente nos olhos das pessoas e o teatro me ajudou muito nisso! Depois veio as peças de teatro que foi muito da hora, as pessoas muito bem concentradas no trabalho delas, fiquei impressionada com a capacidade deles de gravar todas as frases da peça, achei muito engraçado... O teatro fez bem pra mim pois ali eu pude me expressar, pude agir como eu realmente sou sem medo de me julgarem por fazer errado, etc. Acredito que o teatro ainda vai mudar a vida de muita gente! (MARQUES, 2021, p. 123).

Ou ainda poderia retomar as palavras de Paul, presentes na obra de Ashley Lucas (2021) que, apesar de se referir ao teatro feito em prisões, muito nos contempla dadas as semelhanças que eu considero possuírem as prisões com o sistema socioeducativo.

Uma noite, durante a sessão [da peça], conheci Paul [um ator encarcerado] depois de uma apresentação e ele me disse que a peça mudou sua vida: “Estou aqui há anos e ninguém nunca me perguntou como eu estava, mas ontem, no meu pátio, o agente me perguntou como eu estava me saindo e disse: ‘Você é brilhante naquela peça’”. Ninguém nunca me disse que eu era brilhante antes. E outro oficial me perguntou:

‘Posso fazer alguma coisa por você?’. Jesus, ninguém nunca me perguntou antes se eles poderiam fazer algo por mim” (LUCAS, 2021, p. 87).

Com as passagens acima não previ convencer ninguém da importância de nosso trabalho. Até porque, como Lucas (2021),

A estudiosa das ciências humanas e a artista em mim se irritam com a ideia de que nosso trabalho tem que ser utilitário, que não pode ser urgente, necessário e valioso a menos que atinja o objetivo determinado por outra pessoa. A criação de beleza, arte, alegria, senso de comunidade ou amor é importante em si mesma, além dos efeitos sociais mensuráveis nas estatísticas; faz o trabalho de nos tornar mais empáticos e humanos (LUCAS, 2021, p. 115).

Concordo com Lucas quanto ao fato de que não deveria estar em questão a importância do teatro e de seu ensino. Por incrível que pareça, com a pesquisa, percebi que a questão não gira em torno da relevância ou não do teatro e de sua pedagogia. Ao analisar os trabalhos e até mesmo em minhas práticas, notei que quem tem poder de decisão sobre nossa entrada ou não dentro do sistema reconhece bem a relevância das ações que desenvolvemos. O que constatei é que o problema circula sob o papel da pedagogia das artes cênicas no que diz respeito a sensibilizar pessoas que passam por medidas de internação. Me parece que o teatro feito em sistemas de privação de liberdade é “inútil” para o sistema pois inviabiliza, ou, ao menos dificulta, a doutrinação psicológica e física de quem está em privação de liberdade. O pensamento de Silveira (2011) me contempla. A autora diz que:

Não se trata de pensar o teatro através de uma visão assistencialista ou utópica de transformação, mas sim, a partir de um olhar crítico-reflexivo capaz de despertar novas visões, consciências a respeito de conhecimentos do seu próprio eu e das relações com o outro e com o mundo (SILVEIRA, 2011, p. 35).

O “despertar de novas visões, consciências a respeito de conhecimentos do seu próprio eu” não se mostra interessante ou útil para sistemas de internação e, talvez por isso, as ações teatrais encontrem tamanha resistência para se efetivarem em locais de privação de liberdade e em algumas escolas, por exemplo. Ao promulgar a discussão sobre a pertinência de ações teatrais não acho justo ignorar o caráter marginal que o teatro ocupa em nossa sociedade. Ainda que a arte teatral represente, contraditoriamente, certo elitismo, considerando as dificuldades em acessá-lo por parte das/os jovens em internação, relatadas em alguns trabalhos (a exemplo, minha dissertação), com o teatrólogo Gilberto Icle, a partir de leitura do TCC de Souza (2017), podemos afirmar que:

[...] por mais institucionalizado e representante da vida burguesa que possa ser, guardaria (essa é nossa esperança como educadores) um laivo de potência dionisíaca: tendência que levaria a uma desestabilização do dado, do idêntico, da

regra; haveria na atividade teatral, portanto, algo de transgressor, uma alternativa à disciplina (ICLE, 2011, p. 72-73 apud SOUZA, 2017, p. 40).

É esse caráter alternativo à disciplina a que se refere Icle (2011) que julgo ser destoante e polo de resistência se considerarmos o teatro praticado em centros de privação de liberdade de jovens, já que os centros, de acordo com meus estudos, mostraram-se disciplinantes. Durante a pesquisa, me deparei com trabalhos que precisaram comprovar sua relevância para simplesmente poderem entrar no sistema socioeducativo. Como nos casos de Lima (2017) e Adriano (2017) que tiveram três negativas de sistemas penitenciários diferentes até receberem o aval de execução de seu projeto em um centro de internação de jovens e, ainda assim, tiveram de aguardar quase cinco meses para realizarem suas práticas. O que me remeteu a passagem de Lucas (2021), que diz:

Apesar da grande maioria das prisões serem públicas, e, conseqüentemente, pagas (com um custo alto) pela população e, supostamente, operadas de acordo com seu desejo, essa mesma população é impedida de entrar na prisão para ver como ela está sendo administrada e como os presos em seu interior dessa estão vivendo (LUCAS, 2021, p. 23).

E a quem questionar sobre a dificuldade de acesso aos centros de internação de pessoas em conflito com a lei, se a lei, de acordo com o que os materiais apresentaram, aparenta não facilitar em nada nosso acesso?

Ao elaborar a pesquisa, pretendi averiguar o que foi feito enquanto metodologias de ensino de teatro em centros socioeducativos nacionais pela última década. Este foi meu objetivo de escrita. Agora, na fase conclusiva do estudo tento, modicamente, reunir e compartilhar o que descobri.

Iniciei o trabalho apresentando-me, no capítulo “0. Dos fios: primeiros passos em direção ao que se quer”. Ali, contei como cheguei no campo de estudos em que me insiro. Compartilhei minha caminhada e o desejo por cruzá-la com outras, de outros lados do país. O escrito inicial visou introduzir e justificar a pesquisa que apresentei. Também nele, anunciei quem me acompanhou teoricamente durante as análises dos trabalhos coletados, como Michel Foucault (1979; 2012), Zygmunt Bauman (2013), Asley Lucas (2021), Edson Passetti (1987; 2008) e Acácio Augusto (2013) além de demais estudiosas/os tanto do teatro quanto das ciências sociais, filosóficas e históricas. Tais autoras/es me auxiliaram a formular questões e a traçar paralelos, sociais e artísticos, enquanto estudava os materiais que encontrei.

No capítulo “½ Ajuste de bússola: uma breve história do regime socioeducativo”, apresentei breve e historicamente o campo do sistema socioeducativo no Brasil. No levantamento, recapitulei os movimentos institucionais que o Brasil adotou para ampliar o

status de humanidade a toda a nação (a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948). Explico que a saída para atingir tal *status* deu-se pela via educacional e, também, que, até menos de cem anos atrás, pessoas menores e maiores de idade, quando em conflito com a lei, eram mantidas em privação de liberdade juntas. Conteí que a realidade só é questionada a partir do primeiro Estatuto do Menor (1923), depois reafirmada com o segundo (1979) mas, somente com a promulgação da Constituição Federal (1980) a medida é levada a sério e, efetivada foi, mesmo, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Disse, ainda no capítulo ½, como se deu, em nosso país, a união entre escola e prisão - a meu ver, premissa básica para a criação dos centros de internações de jovens e comentei, através de demais pesquisadoras/es, as formas que o Estado encontrou para administrar e institucionalizar “menores” em situações de vulnerabilidade social.

Para efetivar a pesquisa, realizei mapeamento bibliográfico através de ferramentas de buscas acadêmicas, de acordo com a temática do teatro no sistema socioeducativo e, em seguida, selecionei o tipo de análise dos dados que desenvolveria ao ler os materiais. Estes foram os assuntos que abordei no capítulo “1. Nas pontas dos fios: reconhecer a periferia da teia.” Ali, além de ter apontado dados que se referiam a localização geográfica dos centros por estados nacionais, relatei, quando constavam nos trabalhos, a quantidade de jovens participantes das oficinas, suas idades, gêneros, raças, classes sociais, etc. Com a elaboração do capítulo inicial, constatei que o público dos centros é composto, em sua maioria, por jovens negros e pobres.

Em “1.1. As fibras da teia” relatei o que descobri quanto ao período de duração de cada prática (quando iniciaram e até quando se deram) e quantas horas semanais as práticas puderam ocupar na rotina institucional das unidades. Também busquei especificar dados relativos aos gêneros das pessoas que conduziram as práticas para que, a partir desse dado, pudesse averiguar se o período de duração das atividades analisadas se relacionava com aspectos que facilitassem a permanência das atividades. Gostaria de relacionar fatores que poderiam ocasionar a aceitação das ações dentro dos centros. Entretanto o dado não me foi de simples acesso pois os trabalhos acadêmicos por vezes são assinados por mais de uma pessoa e nem sempre ficou explícito quem, das/os autoras/es, conduziu as ações. Por exemplo, um dos artigos assinado por três pessoas (duas mulheres e um homem) em que soube, ao lê-lo, que as ações eram desenvolvidas por 15 estagiárias/os. Não havia, no escrito, informações quanto ao gênero das demais pessoas envolvidas no projeto e, por isso, tornou-se inviável constatar tal informação.

Quanto ao assunto abordado no subcapítulo “1.2 Cruzando fios: encontros de metodologias”, de modo abrangente, realizei levantamento quantitativo referente às opções metodológicas adotadas pelos trabalhos. Disse quantos dos 16 trabalhos se utilizaram de técnicas do arsenal de Boal (11), quantos de Viola Spolin (6), além de outras metodologias de exercícios e jogos teatrais e teóricas/os de teatro que constaram nos materiais.

Em “1.3. Métodos para se armar teias”, aprofundi os assuntos que levantei no subcapítulo anterior. Os tramei: uni alguns, separei outros, os relacionei com minhas práticas e estudos sobre o tema a fim de compreender de que modo se engendraram as ações pedagógicas teatrais nos espaços socioeducativos. Com a elaboração de tal capítulo, percebi que as técnicas do arsenal do Teatro do Oprimido de Boal são as mais utilizadas nos centros. A descoberta me levou a crer que talvez o fato se dê por ter sido o teatrólogo brasileiro preocupado com pautas que atravessam as classes sociais economicamente menos favorecidas de nosso país. Já que é essa a camada que maior ocupa as vagas de internação de jovens - pessoas pobres - o arsenal de Boal demonstrou-se dialogar com as práticas realizadas no sistema socioeducativo. De seu arsenal, notei presença dos exercícios e jogos de (des)alienação corporal, de Dramaturgia Simultânea, os advindos do Teatro Imagem e do Teatro Jornal, além de o próprio T.O. ter sido amplamente citado.

Ainda no item em que aprofundo as metodologias, percebi que algumas/alguns pesquisadoras/es trabalharam com técnicas de Boal e de Spolin em consonância. Da segunda, os jogos de sala de aula da autora, além de seu fichário, foram adotados pelos projetos. Nos trabalhos também são citadas as obras de Ana Mae Barbosa a partir de sua Abordagem Triangular, além dos estudos sobre a Pedagogia do Espectador, de Flávio Desgranges. Relacionei, também, as duas modalidades do fazer teatral (a Abordagem Triangular e a Pedagogia do Espectador), isto porque as metodologias apareceram juntas em alguns materiais.

Pude perceber também que alguns materiais relataram o desejo por efetivar montagens cênicas e, dos 16 trabalhos, 3 de fato realizaram peças com jovens em internação. A constatação me levou a refletir que as montagens ocorrem mais facilmente quando a pessoa condutora da prática teatral é funcionária do centro e/ou já trabalha ou trabalhou por período longo com teatro na unidade. De acordo com as análises metodológicas, percebi que iniciar o trabalho no centro idealizando a montagem de um espetáculo não é a melhor maneira de colocar o projeto em prática. Tal projeção acaba por frustrar as expectativas não só da pessoa condutora mas das/os participantes da oficina.

Enquanto saídas, alguns trabalhos apontaram que a articulação com outras áreas do saber atuantes na unidade podem ser uma proposição profícua ao trabalho teatral. Unir demais artes e também outras áreas - como no caso de Barbosa (2020), que trabalhou junto ao professor de Português da unidade - e seus conteúdos, pode elevar o engajamento não só do grupo participante da oficina como da equipe de trabalho do centro.

Outros trabalhos apontaram alternativas às realizações de montagens. Um deles (SOUZA, 2017) indicou que é válido evidenciar à equipe dirigente dos centros o desejo por tornar o projeto permanente no local. Assim, se promulga na equipe participante das práticas e nos setores administrativos da instituição o olhar para as qualidades que estimulam as ações teatrais quando efetivadas de modo contínuo (tais como a melhoria na expressão, o trabalho em equipe, a resolução de conflitos, etc.). Além disso (ADRIANO, 2017), uma alternativa para os trabalhos que se realizam com um fluxo contínuo de entrada e de saída das/os jovens - algo que inviabiliza a continuidade nos processos cênicos - é planejar os encontros para que se deem de maneira pontual e, neles, reparar nas diferenças de cada exercício ou jogo praticado de acordo com o que cada grupo realizou.

No capítulo “2. Fendas nas teias”, investi em aprofundar os conflitos e percalços que os trabalhos apresentaram. De impossibilidades de entradas (SOUZA, 2017) até cancelamento de projetos que ainda nem haviam começado (LIMA, 2017), no capítulo, apresentei atritos com agentes socioeducativos (MARQUES, L. J.; CONCILIO, V.; SILVEIRA, T. F.; MACHADO, F., 2020), casos de racismo (MARCELLO, 2020), entre outros. Discuti e almejei tensionar problemas estruturais dignos de uma sociedade colonizada como a nossa a partir dos registros que apareceram nos escritos.

Apesar de parecer tarefa hercúlea, a de se fazer teatro em espaços de restrição de liberdade de jovens, descobri, com a pesquisa, que além de possível, é extremamente necessário que o façamos. Deparei-me com trabalhos que, ao receberem as portas do centro fechadas para o teatro, voltaram no dia ou na semana, até mesmo no ano seguinte e realizaram oficinas que renderam muito assunto. Só o fato de terem sido registradas em artigos, TCCs ou dissertações, possibilitaram a produção de parcerias. Este foi, também, o intuito do meu trabalho: conectar pessoas que levam teatro para o sistema socioeducativo.

Almejei enaltecer tais pesquisas, reconhecê-las em sua importância e, ao mesmo tempo, uni-las a outras, colocá-las em diálogo. O intuito: que se amplie o debate do encarceramento de jovens no Brasil e que, com o ensino e a prática do teatro, se criem algumas possibilidades de tornar a privação de liberdade da juventude em período menos massacrante, mais propositivo e crítico.

Sei que enquanto houver prisões de jovens, pouco ou nada adiantarão nossas investidas. O máximo que podemos fazer é levar grama fresca para as gaiolas, mas isso nunca será carne de primeira (DELIGNY, 2020). Mas, como me ensinou o pedagogo Deligny em aforismo que leio como um mantra: “Poupe suas raivas para os momentos de solidão e, depois, cuidadosamente, as transforme em energia” (2020, p. 58).

E é com ele e com a poetisa amiga, operária de minha cidade, Gravataí - RS, Golondrina Ferreira, em *Poemas para não perder* (2020) que me despeço, com a certeza de que nos encontraremos em breve pois meu compromisso é também o de divulgar as produções teatrais realizadas nestes espaços - já que estou inserida neles e bastante disposta, cheia de energia para ao menos apregoar este estado de coisas.

Que nossos caminhos se cruzem em breve!

PÉS ROTOS

*"...machucado nos pés
é sinal de mal caminho"*

Olho meus pés
e os vejo rotos de andar.
Calos e cortes, barro e poeira,
marcas desse estradar.

Só se machuca quem anda,
eu respondo.
Só segue caminhando
quem sabe onde quer chegar.

Não troco as pedras da estrada
pelo mofo dos carpetes,
não troco
nenhum dos meus calos
pela paz de pés inertes.

Não troco dores e cortes
pelo conforto cúmplice
de pés intactos.

Se o tempo
é de duro caminhar,
quem não se machuca
é porque está parado.

E andando

não há de faltar
um camarada
em quem se possa apoiar
para firmar o passo.

Ao cobrir seus ombros
com meu braço,
posso ver seus pés:
também estão rotos.

O caminho endurece nossos pés.
Os pés rotos amaciam o caminho.
Tiram pedras, abrem brechas,
pisam pastos,
tornam menos bruto o trecho
para os passos que virão.

(FERREIRA, 2020, p. 76-77)

REFERÊNCIAS:

ALIEN, Black. **Carta para Amy**. Álbum Abaixo de zero: Hello Hell, 2019.

AUGUSTO, Acácio. **Política e polícia**: Cuidados, controles e penalizações de jovens. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

ADRIANO, Ingreth da Silva. **Teatro do Oprimido e o sistema socioeducativo no DF**: uma vivência artística com adolescentes em situação de privação de liberdade. 2017. 49 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Artes Cênicas - Interpretação Teatral) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Acessado em 17.11.21 e disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/24822>.

BARBOSA, Visleine R. **Contribuições do teatro do oprimido na construção de uma cultura de paz na escola da UNIRE (Unidade de internação do Recanto das Emas)** 2020. 99 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Acessado em 14.12.21 e disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40276>.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BRASIL, **Decreto nº 16.272, de 20 de Dezembro de 1923**. Acessado em setembro de 2020, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL, Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. **Código de menores 1979**. Acessado em agosto de 2020, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16697.htm.

BRASIL, Lei Nº 8.069. Vide Lei nº 13.869, de 2019 (Vigência). Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. De 13 de julho de 1990. Acessado em junho de 2020, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

CASTRO, M. Bioescritas como dispositivo de construção dramaturgica com adolescentes privados de liberdade. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 39, p. 1-31, 2020. Acessado em 17.12.21 e disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18879>.

CONCILIO, V. **Teatro e Prisão**: dilemas da liberdade artística. São Paulo - SP: Editora Hucitec. 2004.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. Tradução Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DELIGNY, Fernand. **OS VAGABUNDOS EFICAZES**, operários, artistas, revolucionários: educadores. São Paulo - SP: n-1 edições, 2018.

DELIGNY, Fernand. **Semente de crápula**: conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la. São Paulo - SP: n-1 edições, 2020.

FERREIRA, G. **Poemas para não perder**. Trunca poemas. 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro - RJ, Paz e Terra, 15. ed. 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. Petrópolis - RJ: Vozes, 40. ed. 2014.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Manicômio, prisões e conventos**. São Paulo - SP: Perspectiva 1961.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. São Paulo - SP: Guanabara Koogan, 2. ed. 1963.

LIMA, Leonardo Paiva de. **Corpos que falam: reflexões sobre o sistema socioeducativo do DF a partir de uma perspectiva do Teatro do Oprimido**. 2017. 39 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Acessado em 16.11.21 e disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/19429>.

LUCAS, Ashley E. **Teatro em prisões e a crise global do encarceramento**. São Paulo: Hucitec, 2021.

MARCELLO, D. O Teatro Socioeducativo: A Companhia Mim Enrola e Nós do CAI - **Revista NEAB** - Núcleo de estudos afro-brasileiros do DEGASE. Revista Aú, 4(04), 232-253. 2021. Acessado em 20.11.21 e recuperado de: <https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/182>.

MARQUES, Laís J. **Entre cenas e grades: o teatro no regime socioeducativo**. 2021. (146 p.) Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2021. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00008c/00008c0f.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MARQUES, L. J.; CONCILIO, V. Os primeiros contatos de jovens em privação de liberdade com o ato de assistir teatro. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 8, n. 4, p. 132-139, nov. 2021. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1266>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MARQUES, L. J.; CONCILIO, V.; SILVEIRA, T. F.; MACHADO, F. O Teatro entre as grades do patriarcado: privação de liberdade e de experiências em uma prática no regime socioeducativo. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 39, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18833>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MARQUES, L. J.; KUNZLER, B. L.; BERSELLI, M. Cartilha Insurgente: por uma pedagogia que atravesse grades. **Revista Cena**. Porto Alegre, nº 35, p. 43-51 jan./abr. 2021. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>.

MARQUES, L. J.; BERSELLI, M. ENTRE A CELA E A CENA - Desafios de uma Pedagogia Teatral e Carcerária. **A MARGem**: revista eletrônica de ciências humanas, letras e artes. v. 17. p.1-14. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/amargem/article/view/56341/29511>.

MOURA, Maria L. **A mulher é uma degenerada**. 1924. Tenda de livros, Ed. 2018.

PASSETTI, Edson. **O que é Menor?** São Paulo: Editora Brasiliense, Coleção 152 primeiros passos, 3a ed. 1987.

PASSETTI, E., AUGUSTO, A. **Anarquismos e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, Fernanda R. L. Sentidos atribuídos à oficina de teatro em Centros Socioeducativos. **Revista de Ciências Humanas UFSC**. 2014. Acessado em 13.12.21 e disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2014v48n1p35>.

SILVEIRA, Izabel Cristina da. **O Teatro como protagonista na ressocialização de jovens em conflito com a lei**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37310>.

SEQUEIRA, Rosane P. **Rumores discretos da subjetividade**. 2002. 99 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SOUZA, Caroline Vetori de. **Teatro com jovens em situação de cárcere: a construção de um espaço de escuta**. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Acessado em 15.12.21 e disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/172475>.

SOUZA, C. V. de. A articulação de três tempos para a construção de um espaço de escuta: teatro com jovens em situação de cárcere. **Revista NUPEART**. Florianópolis, v. 22, p. 101-116, 2019. Acessado em 23.11.21 e disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2358092521222019101>.

VELASQUES, Bibiana, NERY, Raysha, RANIERE, Édio. SOCIOEDUCAÇÃO (EN) CENA: AGENCIAMENTOS ENTRE PSICOLOGIA SOCIAL E TEATRO. **Revista expressa extensão**, Psicologia social. 2016. Acessado em 12.12.21 e disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/9817>.

WACQUANT, Loïc. **As Prisões da Miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

WACQUANT, Loïc. **Marginalidade, etnicidade e penalidade na cidade neoliberal: uma cartografia analítica**. Tempo social, vol.26, n.2, pp.139-164, 2014.