



Universidade de Brasília - UnB

Instituto de Artes - IDA

Departamento de Artes Cênicas

**TEATRO DO OPRIMIDO E O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO DF:
UMA VIVÊNCIA ARTÍSTICA COM ADOLESCENTES EM
SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

INGRETH DA SILVA ADRIANO (INGRETH ADRI)

BRASÍLIA - DF

2017

INGRETH DA SILVA ADRIANO (INGRETH ADRI)

**TEATRO DO OPRIMIDO E O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO DF:
UMA VIVÊNCIA ARTÍSTICA COM ADOLESCENTES EM
SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Monografia apresentada ao curso de Artes Cênicas
pela Universidade de Brasília – UnB como
requisito para obtenção do título de Licenciada em
Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso

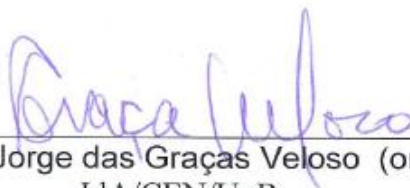
BRASÍLIA - DF

2017

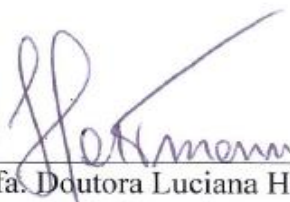
TEATRO DO OPRIMIDO E O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO DF: UMA
VIVÊNCIA ARTÍSTICA COM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO
DE LIBERDADE

Trabalho de conclusão de curso, apresentado à UnB/Universidade de Brasília/Instituto de Artes/CEN, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Artes Cênicas, com nota final igual a SS, sob a orientação do Professor Doutor Jorge das Graças Veloso.

Brasília, 11 de dezembro de 2017.



Prof. Doutor Jorge das Graças Veloso (orientador)
IdA/CEN/UnB



Prof. Doutora Luciana Hatmann
IdA/CEN/UnB



Prof. Doutor Jonas de Lima Sales
IdA/CEN/UnB

Dedico esse trabalho aos artistas e profissionais da educação que acreditam no ensino público. Que a luta pela transformação não fique apenas no discurso.

AGRADECIMENTOS

À minha base Maria da Graça e Jurandir. Sem vocês nada disso seria possível. Obrigada por todo amor e todo esforço para que o sonho do ensino superior fosse concretizado. Sempre serei grata por apoiarem minhas escolhas.

À minha companheira de vida Dianne Freitas por acreditar no meu trabalho, apoiar minhas decisões, me entender quando foi preciso e chamar minha atenção quando necessário. À você todo o meu amor.

Às minhas queridas irmãs Stephanye, Jhénnyfer e ao meu amigão Yago, por todas as risadas e conforto em momentos difíceis. Como é bom termos uns aos outros.

Aos Professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal que tive oportunidade de trocar conhecimento ao longo de todos esses anos. Vocês me inspiraram a acreditar no ensino público de qualidade. Sim, é possível!

Aos Professores do Departamento de Artes Cênicas da UnB. O que aprendi nesses quatro anos com cada um de vocês é precioso. A graduação é só um pedaço do processo.

Aos amigos verdadeiros, aos quais não caberiam aqui se começasse a citá-los, pelo apoio, conversas, passeios e momentos de descontração.

Meus sinceros agradecimentos aos adolescentes da Unidade de Internação do Recanto das Emas, aos companheiros de pesquisa Leonardo Paiva e Graça Veloso e a todos os profissionais do CED 104 envolvidos nesse processo. Gratidão pela disponibilidade.

“Primeiro de tudo, antes de mais nada, a gente tem que procurar dentro. Onde fica guardado o que só a gente tem. E o que a gente tem é o que temos de melhor.” Helder Vasconcelos

RESUMO

Inúmeras podem ser as motivações que levam um adolescente a cometer um ato infracional. Ao se deparar com essa realidade é essencial buscar alternativas que passam pelo ambiente escolar para o processo de reinserção social. Objetiva-se com esse trabalho o relato da vivência linguagem teatral com ênfase em Teatro do Oprimido como alternativa para a produção de ações protagônicas com adolescentes em situação de privação de liberdade. Essas narrações se fazem importantes para o entendimento da docência em teatro em seus diversos contextos e como o mesmo pode ser uma possibilidade para geração de reflexões e reconhecimento de si enquanto participante de uma comunidade. As oficinas foram realizadas tendo como base nos jogos e categorias descritas por Boal com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa estudantes do Centro de Ensino Educacional 104 anexo a Unidade de Internação do Recanto das Emas-DF. Essa experiência evidenciou a importância da escolarização para a formação de seres críticos e da utilização da instrumentalização da arte educação para o processo de reinserção social. Ao longo da vivência exponho a existência de adversidades relacionadas às questões de segurança e como o trabalho é pensado a curto prazo.

Palavras-chave: Teatro do Oprimido; Sistema Socioeducativo; Protagonismo Juvenil; Arte Educação.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Árvore que representa a metodologia do Teatro do Oprimido.....	26
FIGURA 2 - Centro Educacional 104 do Recanto das Emas - DF.....	28
FIGURA 3 - Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE).....	31

LISTA DE GRÁFICOS

QUADRO 1 - Divisão das turmas	26
QUADRO 2 - Divisão ciclada das turmas do Ensino Fundamental	28
QUADRO 3 – Descrição dos jogos aplicados durante as oficinas	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECRIA	Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
UAMA	Unidade de Atendimento Meio Aberto
UNIRE	Unidade de Internação do Recanto das Emas
TEO	Teatro Experimental do Oprimido
TO	Teatro do Oprimido
RA	Região Administrativa
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SEDESTMIDH	Secretaria de Estado de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAMINHOS QUE NOS LEVARAM ATÉ AQUI	15
3 O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO, LEGISLAÇÕES E AS TEORIAS QUE NOS ORIENTAM	19
4 TEATRO DO OPRIMIDO COMO ALTERNATIVA	25
4.1 Centro de Ensino Educacional 104 - Anexo I UNIRE	28
4.2 Uma experiência possível.....	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANEXOS	45
ANEXO 1 – Decisão da Vara de Execução Penal sobre o Projeto Teatro em Cadeia ..	45
ANEXO 2 – Ofício para realização de atividades no CED 104 – Recanto das Emas ...	47
ANEXO 3 – Comprovante de realização de atividades no CED 104 – Recanto das Emas	48
ANEXO 4 – Reportagem do Jornal Correio Braziliense sobre a ameaça de rebelião na Unidade de Internação do Recanto das Emas.....	49

1 INTRODUÇÃO

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

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

Por 12 anos vivi em Planaltina de Goiás, região do entorno do Distrito Federal. Durante esse período meu contato foi integralmente com a Escola Classe Bonsucesso, pertencente ao núcleo rural do DF. A partir de 2008 passei a viver em Ceilândia que apesar da variedade cultural e dos esforços da população para o fomento de arte, esporte e lazer, possui um alto índice de criminalidade e é detentora da maior favela da América Latina. A cidade cresceu de forma desenfreada e muitos aspectos relacionados a transporte, lazer e cultura ainda são escassos na rotina da população.

Por entender a falta de estrutura da cidade causada pelo descaso do Estado com a população passei a fazer algo comum entre os jovens em situação de vulnerabilidade econômica. Mesmo morando em uma região administrativa cursei o ensino médio em uma escola pública a 32 km de distância, situada em Brasília. O Centro de Ensino Médio Elefante Branco me proporcionou experiências artístico-políticas, por meio do Grêmio Estudantil Honestino Guimarães, que me fizeram refletir a importância da experiência educacional, da vivência em grupo, do entendimento do contexto sociopolítico que estamos inseridos e em como isso afeta a juventude na tomada de decisões de sua própria trajetória.

Nesse período de transição de cidades percebi a diferença entre a educação de uma cidade no campo, a educação em uma região administrativa do DF periférica e a

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

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

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

educação no centro de Brasília, analisando a subsistência que o Estado propicia a cada uma delas e como isso reflete na população local.

Ao longo do ensino fundamental em Ceilândia pude vivenciar nas escolas o contato com a violência, a problemática da guerra ao tráfico nas periferias e como esses jovens, principalmente do gênero masculino, praticam atos infracionais precocemente.

Por estar em contato direto com essa realidade passei a me questionar como o Estado cumpriria seu dever garantindo os direitos desses jovens que tem sua primeira passagem pela Delegacia da criança e do adolescente por volta dos 12 anos e como seria esse processo de reinserção social visto que a maioria se encontra em situação de vulnerabilidade econômica, social e psicológica.

Com o Projeto de Extensão Teatro Experimental do Oprimido objetiva-se a realização de oficinas e experimentos artísticos no Centro Educacional 104 - Anexo I da Unidade de Internação do Recando das Emas. O público-alvo norteador dessa pesquisa são jovens do sexo masculino em conflito com a lei cumpridores de medida socioeducativa entre 18 e 21 anos.

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

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

Esse trabalho está desenhado em quatro capítulos. No primeiro capítulo busco justificar a importância dessa linha de pesquisa e as motivações para sua realização.

O segundo capítulo apresenta o percurso trilhado para o início das atividades e as pedras no caminho. Por se tratar de uma instituição diversas barreiras foram travadas para o acontecimento das oficinas. É preciso falar, entendendo as dificuldades também enfrentadas pelas instituições, sobre a complexidade alcançar esses espaços.

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

No Terceiro capítulo exponho as legislações que amparam o trabalho proposto e a importância de entender as transições de conceitos ao longo dos anos destacando o conceito de Protagonismo Juvenil proposto por Antônio Carlos Gomes da Costa.

No quarto capítulo proponho a prática da linguagem teatral com ênfase nos jogos em Teatro do Oprimido de Augusto Boal como alternativa de trabalho. Esclareço aspectos relacionados à rotina da escola, funcionamento da unidade de internação e detalho a realização das oficinas com os adolescentes.

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

2 CAMINHOS QUE NOS LEVARAM ATÉ AQUI

Falar de trajetória é expor os caminhos que foram percorridos. Toda ação do tempo presente foi afetada por um instante do passado. Seja ele uma conversa, uma leitura, uma frustração ou até mesmo um ônibus perdido num dia de chuva em que você está atrasada pra aula.

Para o entendimento da presente pesquisa é necessário uma compressão do processo e das barreiras enfrentadas para se chegar à instituição.

Curiosamente as mesmas não são restringidas as dificuldades em se trabalhar com adolescentes em conflito com a lei em ambientes de privação de liberdade, mas também contemplam o tratamento fornecido pelo Estado com enfoque à segurança e ao punitivismo em detrimento à educação. Foram cerca de um ano de reuniões, visitas de campo e *networking* para o início das atividades.

Primeiramente o Projeto de Extensão se chamava “Teatro em Cadeia” e seria realizado no Centro Educacional 01 de Brasília, anexo ao Presídio Feminino do Distrito Federal – COMEIA visando a criação teatral em âmbito educacional da modalidade EJA. Eu e Leonardo Paiva seríamos responsáveis pela execução das atividades sob orientação do Professor Dr. Graça Veloso e supervisão do professor de artes da escola, Timothéo Porto.

Durante seis meses foram realizados planejamento de curso e orientações para a viabilidade do projeto. Uma faísca de empolgação se acendeu quando fomos jurados do XI Festival de Arte e Cultura do Sistema Prisional do Distrito Federal – FEST’ART. Na área externa ao Teatro dos Bancários grupos táticos de operações especiais, tensão, atenção e armas de grande porte.

Na área interna, com o apagar das luzes e abertura das cortinas, uma manhã de apresentações nas áreas de teatro, dança, música, poesia e escultura com pessoas em situação de privação de liberdade do sistema penitenciário masculino e feminino e suas famílias na plateia.

Essas apresentações foram resultados de ações artísticas pedagógicas trabalhadas ao longo do ano. Ao sair de lá o sentimento era de que, primeiramente, entendendo as resistências e limitações do ambiente, era possível traçar objetivos a curto prazo para vivenciar a experiência artística com esse público.

Chegado o momento para iniciarmos as atividades práticas, a Vara de Execução Penal⁵ inviabilizou o projeto alegando reduzido número de agentes penitenciários, o que não garantiria a segurança dos envolvidos. O desencantamento foi instantâneo e vimos expectativas terem de ser contidas.

Pensando em alternativas, decidimos contatar a Secretaria de Estado de Políticas para crianças, adolescentes e juventude – SECRIA, responsável pelo atendimento socioeducativo no Distrito Federal. Entramos em contato com 9 Unidades, incluindo Unidades de Internação e Meio Aberto.

Para apresentarmos o projeto visitamos a Unidade de Internação de Santa Maria e a Unidade de Meio Aberto do Plano Piloto - UAMA, que atende também a região do Varjão. Firmamos parceria com a Unidade de Santa Maria, contudo apesar de nossas tentativas não houve um segundo contato.

Partimos para a UAMA Plano Piloto, traçamos público alvo e mais uma vez prestes a darmos início aos trabalhos fomos informados que para realizar algum tipo de atividade dentro das Unidades seria necessário um convênio entre a Universidade de Brasília e a Secretaria da Criança. O pedido de convênio tratava-se de um processo burocrático que não poderia ser realizado pelos envolvidos no projeto. A demanda em questão era atribuição da administração da Universidade de Brasília, que pouco soube esclarecer acerca do procedimento.

A assistente social da UAMA Plano Piloto por se interessar pelo projeto e entender as limitações da Unidade nos acompanhou e encaminhou para a Administração do Varjão.

Lá nos reunimos com a chefia de gabinete onde firmamos parceria para realizar oficinas de teatro na Casa de Cultura do Varjão com adolescentes entre 12 e 17 anos, preferencialmente oriundos do sistema socioeducativo⁶. A Chefia de Gabinete se comprometeu a divulgar as oficinas dentro das redes, encaminhar adolescentes, oferecer o suporte necessário e nos colocar em contato com parceiros.

No primeiro dia de oficina, após conversas e cidades percorridas eis que para nossa surpresa não havia alunos. Mais uma vez somos tomados pela frustração. Questionamos como foi feita a divulgação na Casa de Cultura, todavia os funcionários, apesar de prestativos, não sabiam ao certo o que nos dizer. Fomos ao Conselho Tutelar

⁵ Anexo 1.

⁶ Responsável pelo atendimento de adolescentes em conflito com a lei no Distrito Federal.

da cidade saber se houve essa divulgação entre os parceiros da rede, mas eles nada sabiam.

Do outro lado da rua uma placa nos chamou atenção: Centro Social Comunitário Tia Angelina. Uma rede de fortalecimentos de vínculo e convívio social na comunidade que possui convênio com a Secretaria Adjunta de Desenvolvimento Social – SEDESTMIDH e atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade econômica e social.

Conversamos com a diretoria e coordenação pedagógica do Centro, contamos sobre nossa trajetória e os caminhos que nos levaram até aqui, falamos dos nossos interesses e em como acreditamos na pedagogia teatral para a produção de autonomia.

Após algumas reuniões firmamos parceria para trabalharmos processos de criação teatral e vivência em jogos, incluindo o arsenal do Teatro do Oprimido com o público atendido pelo Centro. Começamos então o que seria um desdobramento do Projeto de Extensão Teatro Experimental do Oprimido.

Passadas algumas semanas que já estávamos desenvolvendo as oficinas no Centro e já havíamos alterado aspectos da pesquisa inicial, em meio aos acasos da vida acabo chegando ao contato de Cláudia Jeane e Vislene Reis, professoras de artes do Centro Educacional 104 anexo a Unidade de Internação do Recanto das Emas – UNIRE.

Na ocasião apresentei o Projeto a elas que prontamente se interessaram, nos alertando acerca das questões de segurança e logística da escola. Expliquei as restrições encontradas para dialogar com a Secretaria da Criança, e foi esclarecido que nosso trabalho não teria vínculo com a SECRIA, mas sim com a Secretaria de Educação, pois o mesmo seria concretizado na escola anexa à Unidade.

Nesse momento entendi o porquê de Augusto Boal escolher a árvore como metáfora para representação do método do Teatro do Oprimido.

Para viver a árvore está em constante diálogo com o ambiente. Expande-se para baixo, estica-se para cima, alarga-se para os lados e amplia-se em todas as direções. Parece não sair do lugar mas está em constante movimento (...) Existem árvores que caminham através de galhos, que se transformam em troncos, em novas e múltiplas árvores.” (SANTOS, 2016, p. 145)

Após o percurso repleto de desafios, conversas, persistência e paciência, foram traçados objetivos de trabalho e possíveis caminhos para as vivências. Nosso projeto de pesquisa inicial se transformou ao longo do trajeto e acarretou desdobramentos. Todos partiram do mesmo objetivo comum e chegaram a resultados diferentes, cada um com

suas motivações e particularidades, assim como a árvore que fixa raízes no solo, precisa do tronco para seu sustento e multiplica-se por meio dos galhos e frutos.

3 O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO , LEGISLAÇÕES E TEORIAS QUE NOS ORIENTAM

A promulgação de legislações como forma de amparo a criança e ao adolescente se apresentam como reflexo dos avanços obtidos em favor da infância e da juventude.

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

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

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

Ao iniciar as mudanças de conceitos e percepções, pode-se observar novas medidas sendo adotadas para o tratamento da criança e do adolescente. No Brasil, o Código Criminal da República penalizava o indivíduo entre 9 e 14 anos.

Em 1927 foi instituído o primeiro Código de Menores, conhecido também como Código Mello Mattos (Decreto nº 17.943), em que vigorava a doutrina da situação irregular.

A Doutrina da Situação Irregular é a expressão jurídica do modelo latino-americano de apartação social, modelo este que, ao longo de nossa evolução histórica, acabou gerando duas infâncias: (i) a **infância escola-família-comunidade** e (ii) a **infância trabalho-rua-delito** (COSTA, 2006, p. 19, grifos do autor).

Percebe-se então uma divisão pautada em seguimentos discriminatórios sociais em que, segundo Liberatti (2002, p. 41), “a criança” era o filho do “bem-nascido”, e o “menor”, o infrator.

Em meio a Era Vargas e a forte presença de militares nos principais cargos do governo brasileiro instituiu-se em 1932 a imputabilidade para 14 anos, sendo alterada posteriormente pelo código penal para 18 anos. Em 1941 cria-se o SAM (Serviço de Assistência ao Menor) que

(...) tinha como missão amparar, socialmente, os menores carentes abandonados e infratores, centralizando a execução de uma política de atendimento de caráter corretivo-repressivo assistencial em todo território nacional. Na verdade o SAM foi criado, para cumprir as medidas aplicadas aos infratores pelo juiz, tornando-se mais uma administradora de instituições do que, de fato, uma política de atendimento ao infrator. (LIBERATI, 2002, p. 60)

Com o Golpe Militar de 1964 substituiu-se os SAM's pelas Instituições Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) e a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FEBEM), que tinham como política a Doutrina da Segurança Nacional, focando na militarização dentro dos internatos.

Nesse período foi instituído o novo Código de Menores de 1979 (Lei 6.697/1979) em que vigorava a doutrina da situação irregular de 1927, e preocupava-se com apenas o adolescente em conflito com a lei cometendo ato infracional e não com a prevenção e não recorrência do ato, tratando os jovens como objetos de medidas judiciais.

O discurso apresentava-se, com frequência, ambíguo, onde a criança precisava ser protegida mas também contida, a fim de que não causasse danos à sociedade. Esta ambiguidade na defesa da criança e da sociedade guarda relação com uma certa percepção de infância, claramente expressa nos documentos da época - ora em perigo, ora perigosa. Tais representações não por acaso estavam associadas a determinados estratos sociais, sendo a noção de periculosidade invariavelmente atrelada à infância das classes populares [...] O foco sobre a infância pobre redundou no desenvolvimento de um complexo aparato jurídico-assistencial sob a liderança do Estado, materializado através da criação de inúmeras leis e instituições destinadas à proteção e à assistência à infância (RIZZINI, 2006, p. 10).

O Código de Menores restringia crianças e adolescentes a quatro categorias: infratores, carentes, abandonados e inadaptados.

O lado mais perverso de tudo isso reside no fato de que os mecanismos normalmente utilizados para o controle social do delito (polícia, justiça, redes de internação) passaram a ser utilizados em estratégias voltadas para o controle social da pobreza e das dificuldades pessoais e sociais de crianças e adolescentes problemáticos, mas que não chegaram a cometer nenhum delito (COSTA, 2006, p. 15).

Com isso a noção de adolescente cometendo ato infracional estava diretamente associada à criança de origem pobre colocando, na prática, crianças consideradas carentes ou abandonadas na mesma categoria dos adolescentes considerados infratores.

Em 1988, A Constituição Federal da República em seu Art. 227 apresenta um sistema de proteção aos direitos fundamentais da criança e do adolescente, apregoando o princípio da proteção integral.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 1990 dispõe acerca da proteção integral da criança e do adolescente e foi desenvolvido com o intuito de regulamentar o Art. 227 da Constituição Federal de 1988, estabelecendo em seu Art 4º que

“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (BRASIL, 1990)

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

Como forma de efetivação de políticas pedagógicas que de fato respeitem os direitos humanos na implementação de medidas socioeducativas foi regulamentado a partir da lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012, a chamada Lei do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) que apresenta os parâmetros normativos para administração e execução das medidas socioeducativas, especificando as competências das três instâncias federativas para o funcionamento do sistema.

Em seu Art. 8º (2012), a Lei do SINASE assegura que,

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

As medidas socioeducativas são aplicadas a adolescentes autores de atos infracionais e estão previstas no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente. As medidas configuram-se como resposta à prática de um delito, mas apresentam-se

enquanto caráter educativo e não punitivo. As medidas são imputáveis a pessoas entre 12 e 18 anos, podendo-se, excepcionalmente, estender a jovens com até 21 anos incompletos.

A forma de execução de medida socioeducativa ocorre por meio de advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, inserção ao regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educativo.

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

Segundo Pinoti (2009) citado por Sousa (2015, p. 41),

(...)a internação deve ser mantida pelo menor tempo possível (...) havendo outras medidas, a internação será destinada para atos infracionais praticados mediante violência à pessoa, reiteração na prática de outras infrações graves e descumprimento injustificável de medida anteriormente imposta, desde que a liberdade do adolescente constitua notória ameaça à ordem pública.

A existência das legislações coligadas e complementares servem para orientar os projetos pedagógicos voltados para a reinserção social. Sendo assim, é possível observar que os conceitos de infância e de adolescência passaram por diversas ressignificações ao longo do tempo.

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

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

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

Costa, (2001); Barrientos, Lascano, (2000); Konterlinik, (2003) vinculam o protagonismo à formação para a cidadania. Ezcámez e Gil (2003) discutem a questão da responsabilidade em uma abordagem que permite a aproximação do conceito de protagonismo tal como usado pelos outros autores antes citados. Por sua vez, Novaes (2000), em artigo que relata e analisa uma experiência de ação social organizada de jovens, não usa o termo “protagonismo”, e sim, “participação social”, ou “intervenção social”, ou “ação solidária”, relacionando essas expressões à “socialização para a cidadania”. Assim, parece que a “ação cidadã” e/ou a “preparação para tal tipo de ação” constituem o cimento semântico que une as diferentes expressões que diversos estudiosos usam para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político. (FERRETI, ZIBAS E TARTUCE, 2004, p. 413).

Aqui, portanto, partilharemos da visão de Costa, que entende o

protagonismo juvenil enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p. 179)

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

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

Para tanto, por entender que o processo de realização de ações protagônicas não acontece de forma isolada, compartilharemos também do conceito de empoderamento partindo do ponto de vista de Perkins e Zimmerman (1995, p.1) ao afirmarem que empoderamento é: —um construto que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de ajuda e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais.

Também correlacionaremos ao conceito de protagonismo juvenil as ideias da pedagogia da autonomia de Paulo Freire⁷ em que a autonomia é entendida enquanto amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 121).

Para o entendimento desses caminhos a serem percorridos em busca de uma pedagogia que de fato desenvolva o protagonismo juvenil, Costa propõe um modelo relacionando ações do educador à ações do educando.

Dessa forma, como enfatiza Costa (2001, p. 18), “[...] o protagonismo juvenil designa a participação dos adolescentes atuando como parte da solução, e não do problema, no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.”.

É possível perceber que as atividades a serem propostas devem levar em consideração o pensamento exposto pelos jovens e o contexto em que os mesmos estão inseridos. A relação entre educador e educando deve ser gradativa, transitando da dependência para a produção de autonomia por meio do trabalho colaborativo.

⁷ A pedagogia da autonomia de Paulo Freire dialoga com o Teatro do Oprimido de Augusto Boal visto que ambas as propostas pensam na educação e cultura como parte do processo de conscientização e reconhecimento de si mesmo enquanto ser social para a transformação da realidade por meio da reflexão e da ação.

4 TEATRO DO OPRIMIDO COMO ALTERNATIVA

O teatro pode ser considerado uma das mais antigas formas de representação de acontecimentos por meio da ritualização, entretenimento e contação de histórias. Parafraseando Berthold (2011), o teatro é tão velho quanto a humanidade.

Em suas mais diversas vertentes é possível observar as transformações vivenciadas pela linguagem ao longo do tempo, seja pela necessidade dos povos, imposição do governo por meio de regimes ditatoriais ou até mesmo avanços tecnológicos que proporcionaram novas estéticas para a cena.

No Brasil, fortemente influenciado por seu engajamento político e ideais comunistas em favor da luta de classes, Augusto Boal foi o criador do Teatro do Oprimido (TO).

O Teatro do Oprimido

é um método estético que – a partir de produções artísticas e da promoção do diálogo social & através de ações sociais concretas e continuadas, geradas pela associação solidária entre grupos de oprimidos e oprimidas – visa contribuir para a transformação de realidades injustas. (SANTOS, 2016, p. 52)

Por meio de técnicas, jogos e exercícios, o Teatro do Oprimido busca problematizar questões cotidianas colocando em reflexão as relações de poder e os papéis sociais desempenhado por cada indivíduo, explorando a relação entre oprimidos e opressores.

O método do Teatro do Oprimido é representado por uma árvore que traz consigo a ideia de permanência e transformação (SANTOS, 2016). Ética e solidariedade constituem a base da árvore, inalterável para a vivência do método. Como complementares para o sustento da base manifestam-se a política, história, economia, filosofia e participação.

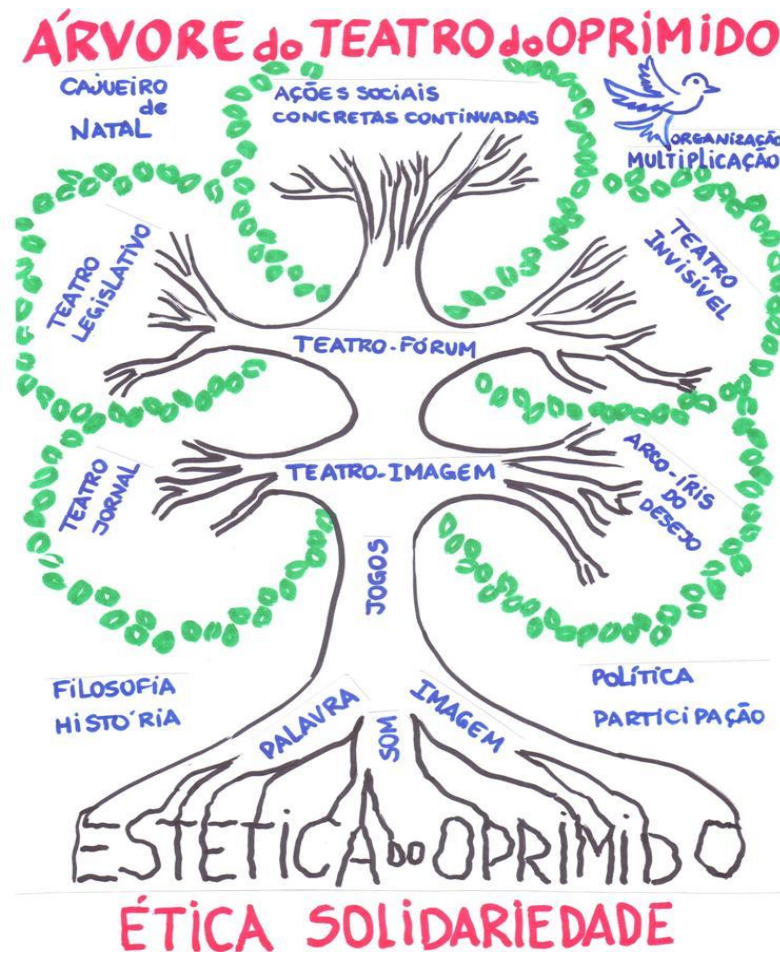


FIGURA 1 - Árvore que representa a metodologia do Teatro do Oprimido
 Fonte: <<http://somostodosartistasboal.blogspot.com.br/2011/01/arvore-do-oprimido-e-seus-galhos.html>> Acesso em: 29 de novembro de 2017

No tronco da árvore surgem os jogos, que assim como a sociedade, precisam de regras para acontecer e liberdade de criação para serem postos em prática. Os jogos são utilizados para desmecanização e sensibilização corporal.

A rotina em que o corpo é submetido, seja relacionado a determinada profissão, seja pela posição em que o estudante fica sentado na escola ou pela forma de andar de determinado grupo social, pode acarretar o enrijecimento do corpo que se acostuma com as repetidas movimentações.

O corpo humano em sua possibilidade de emitir sons e criar formas é a grande ferramenta para o fazer teatral. O fazer teatral em Teatro do Oprimido tem como eixo fundamental a produção de pensamento crítico para a transformação social, buscando

Devolver aos que o praticam, a sua capacidade de perceber o mundo através de todas as artes e não apenas do teatro, centralizando esse processo na *palavra* (todos devem escrever poemas e narrativas); no *som* (invenção de

novos instrumentos e novos sons); na *imagem* (pintura, escultura e fotografia). (BOAL, 2013, p. 15)

O espectador é aquele que assiste a um espetáculo ou presencia um fato, sendo um fator externo ao acontecimento. Em Teatro do oprimido trabalha-se com a ideia de transição de espect-ador para espect-ator.

O espect-ador deve retirar-se da condição de mero observador, passivo, isento de responsabilidades relacionadas aos acontecimentos ao redor para tornar-se espect-ator, sendo protagonista de ações, que perpassem a teatralidade e se concretizem na vida real.

Espectador, que palavra feia! O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda sua plenitude. Ele deve ser também o sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devam por sua vez ser também espectadores. Todas essas experiências de teatro popular perseguem o mesmo objetivo: a libertação do espectador, sobre quem o teatro se habituou a impor visões acabadas do mundo. E considerando que quem faz teatro, em geral, são pessoas direta ou indiretamente ligadas às classes dominantes, é lógico que essas imagens acabadas sejam as imagens da classe dominante. O espectador do teatro popular (o povo) não pode continuar sendo vítima passiva dessas imagens. (BOAL, 2013, p. 162)

O plano para a conversão do espectador para ator protagonista da ação pode ser sistematizado por quatro etapas:

Primeira etapa - Conhecimento do corpo: sequência de exercícios em que se conheça o próprio corpo; (...) Segunda etapa – Tornar o corpo expressivo: sequência de jogos em que cada pessoa começa a se expressar unicamente através do corpo, abandonando outras formas de expressões mais usuais e cotidianas; Terceira Etapa – Teatro como linguagem: (...) teatro como linguagem viva e presente, e não como produto acabado que mostra imagens do passado; Quarta etapa – Teatro como discurso: (...) o espectador-ator apresenta o espetáculo segundo suas necessidades de discutir certos temas ou ensaiar certas ações. (BOAL, 2013, p. 129)

Além do arsenal de jogos teatrais, a metodologia do Teatro do Oprimido consiste em técnicas de Teatro Imagem, Teatro Jornal, Teatro Invisível, Arco-íris do desejo, Teatro Fórum, Teatro Legislativo e Ações diretas.

Para o recorte da pesquisa em questão, foram vivenciados os pressupostos teóricos da estética do oprimido e a vivência em jogos teatrais, que possibilitaram a realização da primeira etapa.

É importante perceber a conexão das ideias de protagonismo juvenil para com a prática do teatro do oprimido. A experiência teatral apresentada pelo Teatro do

Oprimido leva em consideração a visão de mundo, frustrações e a trajetória vivenciada por cada jovem e como os mesmos lidam com o processo de reconhecimento de si enquanto sujeito de direitos.

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

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

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

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

4.1 Centro de Ensino Educacional 104 - Anexo I UNIRE



FIGURA 2 - Centro Educacional 104 do Recanto das Emas - DF
Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2016.

A Unidade de Internação do Recanto das Emas é vinculada ao Centro de Ensino Educacional 104 por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 02/2013, firmado entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF e a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude.

O objetivo dessa cooperação é a garantia da escolarização de jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Em linhas gerais, o Projeto Político Pedagógico da escola,

se propõe a apresentar as necessidades e implicações para a organização do trabalho pedagógico, o processo avaliativo e a proposta curricular adotada, os projetos desenvolvidos, bem como as dificuldades e desafios encontrados para garantir a escolarização dos socioeducandos. (PPP, 2016, p. 5)

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

A Unidade possui 8 Módulos divididos em Bloco A e B. Os internos do Bloco A não possuem contato com os internos do Bloco B por medidas de segurança e proteção a integridade física dos mesmos. As aulas são ofertadas nos turnos matutino e vespertino, sendo alocadas da seguinte forma:

MATUTINO	BLOCO A	Módulo 3 / Módulo 5 ^a
	BLOCO B	Módulo 1 / Módulo 5B
VESPERTINO	BLOCO A	Módulo 4 / Módulo 6
	BLOCO B	Módulo 2 / Módulo 8

QUADRO 1 – Divisão das turmas

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

O Centro Educacional é responsável por ofertar o ensino fundamental e o ensino médio. Sua organização ocorre por ciclos de aprendizagem na perspectiva de progressão continuada. Após a análise documental para verificação de conhecimento os alunos são enturcados na seguinte perspectiva:

ENSINO FUNDAMENTAL	
Anos Iniciais – 2º Ciclo	Anos Finais – 3º Ciclo
BLOCO 1 4º e 5º ano	BLOCO 2 8º e 9º ano

QUADRO 2 – Divisão ciclada das turmas do Ensino Fundamental

No ensino médio não ocorre a subdivisão por blocos, os alunos são enturcados na série que se encontram, sendo elas 1º, 2º ou 3º ano. Não há retenção no 1º e 2º ano, apenas no 3º caso o aluno não atinja os objetivos propostos.

A organização ciclada do ensino ocorre em função do

(...) tempo de permanência do adolescente na Unidade de Internação de acordo com a medida socioeducativa a ele imputada, que pode ou não haver consonância com os períodos letivos escolares. Essa organização do ensino possibilita o prosseguimento dos estudos quando de seu retorno para outras unidades escolares da rede de ensino do DF. (PPP, 2016, p. 50)

As aulas de Educação Física e Artes são as mais requisitadas pelos alunos, sendo planejadas para acontecer três vezes por semana. 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.



FIGURA 3 - Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE)

Fonte: Print screen via google maps

A rotina da escola é subordinada as 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.

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

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

4.2 Uma experiência possível

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

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

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

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

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

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

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

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

alunos) e 3ª “A” (1 aluno) do Ensino Médio e 6ª “B” do Ensino Fundamental (13 alunos).

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

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

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

A primeira turma a participar foi o 2ª “B” do Ensino Médio. Estavam presentes Gustavo⁸, Vinicius e Cauã. Gustavo foi o mais receptivo, queria conversar, contar histórias, fazia perguntas sobre o mundo e sobre como estavam as coisas “aqui fora”. Vinicius ficava mais calado observando e Cauã se mostrou mais afastado.

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

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

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

Os jogos tiveram como foco a desmecanização corporal. Nos primeiros momentos na unidade foi possível constatar o enrijecimento dos corpos. A postura dos

⁸ Os nomes utilizados nesse trabalho são fictícios com o intuito de preservar a identidade dos adolescentes.

alunos é a mesma e a rotina a qual eles estão submetidos condiciona os corpos a ficarem, apesar do estado de alerta, de cabeça baixa e com as mãos para trás. Por diversas vezes durante a oficina frisamos que aquele era um espaço em que era possível se olhar nos olhos, relaxar os braços, ficar de cabeça erguida e falar o que se tem vontade.

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

<p>NOME + GESTO</p> <p>4ª Categoria: Ver o que se olha</p>	<p>O participante fala seu nome e faz um gesto de algo que gosta e um gesto de algo que não gosta. Em seguida todos repetem;</p>
<p>HOPE</p> <p>2º Categoria: Ritmo</p>	<p>Em círculo os estudantes são convidados a compor um ritmo oferecido pelo mediados. Começa batendo dois dedos na palma das mãos e dando duas batidas com a palma da mão no peito. Se a quantidade de estudantes permitir, pode-se fazer uma rodada onde cada um diz seu nome dentro do tempo e do ritmo dessa música em percussão corporal. O exercício se desdobra com os estudantes acrescentando dois estalos com os dedos, um em cada mão, após as batidas no peito. Posteriormente, duas batidas com os pés no chão, uma de cada vez. Em alguns momentos, um dos sons será suspenso, porém os estudantes devem contar o tempo dele mentalmente para prosseguir com os seguintes. Um exercício que exige coordenação motora, concentração e percepção rítmica;</p>

<p>CONTRÁRIO DE JACKSON</p> <p>3ª Categoria: Ativando os vários sentidos</p>	<p>O mediador diz para o grupo Anda – todos andam. Depois diz Para – todos param. Em seguida avisa: a partir de agora será o contrário – quando eu disser ANDA, todos param – quando eu disser PARA, todos andam. Depois faz o mesmo com as ordens: GRITA, NOME. No final, acrescenta: PULA, ABAIXA.</p>
<p>ZIP, ZAP</p> <p>3ª Categoria: Ativando os vários sentidos</p>	<p>No círculo, o Curinga passa um ZIP – som acompanhado de movimento da mão direita – para a pessoa ao seu lado direito. Esse ZIP será passado de pessoa a pessoa. Até que alguém faça um BOP – quando a pessoa vira de frente para quem está passando o som o mostra suas duas mãos espalmadas – o BOP obriga o movimento a retornar para outra direção. Há também a possibilidade de se enviar um ZAP – enviado quando se aponta na direção da pessoa. Não se pode enviar ZAP para as pessoas que estão imediatamente ao lado. Se alguém erra, todos emitem o som TOIM! para registrar que houve um engano. Então, o jogo recomeça. O objetivo é que o grupo consiga jogar o máximo de tempo possível sem levar nenhum TOIM!</p>
<p>FORMAS PELO ESPAÇO</p> <p>4ª Categoria: Ver o que se olha</p>	<p>Os participantes fazem com o corpo letras, números e monumentos;</p>
<p>PARTITURA CORPORAL SEM FIO</p>	<p>Em círculo, de costas para o centro</p>

5ª Categoria: Memória dos Sentidos	
<p>DANÇA DO COTIDIANO</p> <p>5ª Categoria: Memória dos Sentidos</p>	<p>Pedir para pensarem em como são as suas rotinas. Imaginar os movimentos e as ações que realizam todos os dias. Imaginar 3 ou 4 momentos dessa rotina e criar um som e um movimento que permita uma representação. Apresentar os momentos da rotina em forma de som e movimento. Posteriormente os estudantes devem identificar as compatibilidades de movimento com os outros e formarem grupos conforme identificação. Cada grupo montará uma pequena coreografia com os movimentos compatíveis e socializarão com a turma</p>
<p>APERTO DE MÃOS</p> <p>Demonstração de teatro fórum</p> <p>JICP: Jogos de Interação e Criação de Personagem</p>	<p>A certa distância, um estende a mão para o outro, sinalizando um encontro. Os dois se aproximam para o aperto de mãos. No momento do aperto de mãos, um dos participantes nega e vira-se de costas para outro, surpreendendo-o com a recusa do cumprimento. Os espect-atores substituem o personagem oprimido (o que ficou constrangido com a recusa do aperto de mãos) e, através de imagens, sugerindo estratégias para que o aperto de mão seja aceito.</p>
AUTORETRATO	<p>Após o fim das atividades cada estudante é convidado a escrever um poema, uma carta ou fazer um desenho pensando no que foi vivenciado durante a aula;</p>

QUADRO 3 – Descrição dos jogos aplicados durante as oficinas.

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

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

muitas das atividades pensadas para uma sessão com jogos teatrais nem sempre são, de fato, desenvolvidas naquela sessão. O planejamento de atividades para uma aula muitas vezes não pode ser cumprido como desejamos. O(A) professor(a) precisa ter “jogo de cintura” e estar preparado(a) para lidar com imprevistos, além, é claro, de ser suficientemente sensível ao ritmo único e insubstituível dos alunos e da turma. (JAPIASSU, 2005, p 92).

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

Já outro aluno trazia o seguinte relato:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lamentavelmente após o contato com as cinco turmas relatadas houve um incidente na unidade entre um interno e um agente socioeducativo. O ocorrido apontava para o risco de um princípio de rebelião⁹ e as atividades escolares foram suspensas por tempo indeterminado, paralisando também as atividades previstas pelo projeto de extensão.

⁹ Anexo 4.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência artística no sistema socioeducativo pode ser um fator determinante na construção de uma carreira enquanto docente. Os discursos artísticos, em sua maioria, defendem ideais libertários e progressistas. Entretanto ao se praticar teatro em ambientes de privação de liberdade é preciso ter cautela para que o discurso não entre em contradição com a prática possível.

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

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

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

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

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

O objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores (JASPIASSU, 2005, p.24).

Vivenciamos o fazer teatral em suas diversas possibilidades, afinal na elaboração de um currículo em artes cênicas para a educação formal o que se preza é, além do entendimento da estética da linguagem, o desenvolvimento de espírito crítico, possibilitação de construções estéticas em grupo, relações sociais e percepções sensoriais.

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

O processo de reinserção social depende de diversos fatores que transpassam apenas da responsabilização do adolescente. Essa experiência no sistema socioeducativo evidenciou ainda mais a importância da escolarização formadora de seres críticos e da utilização da instrumentalização da arte educação para o processo de reinserção social.

A aplicação das medidas socioeducativas não pode acontecer isolada do contexto social, político e econômico em que está envolvido o adolescente. Antes de tudo é preciso que o Estado organize políticas públicas para assegurar, com prioridade absoluta, os direitos infanto-juvenis. Somente com direitos à convivência familiar e comunitária, à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e lazer, e demais direitos universalizados, será possível diminuir significativamente a prática dos atos infracionais cometidos por adolescentes (VOLPI, 1997, p. 42)

A proposta inicial de trabalho baseava-se principalmente em ouvir os estudantes e propor atividades de acordo com as suas demandas. A ideal central era desenvolver um espaço em que fosse possível refletir acerca dos processos de tomada de decisões e que, principalmente, ouvíssemos as questões trazidas por cada adolescente.

Entendendo que os processos em criação artística passam por transições e dada as condições que interromperam as atividades na Unidade, ressalto que os relatos aqui contidos fazem parte da demonstração do estágio atual da pesquisa do Projeto de Extensão Teatro Experimental do Oprimido.

A intenção é de que, após essa primeira fase da vivência relatada, amadurecimento de ideias e esclarecimento do funcionamento da rotina da escola, possamos ter a oportunidade de ouvir mais os estudantes e prolongar a vivência para nos aproximarmos dos objetivos inicialmente propostos.

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. 4ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo, Cosac Naify, 2015.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas Políticas**. São Paulo, Casa Naify, 2013.

BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 13 de Julho de 1990.

BRASIL. LEI Nº 12.594. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília, 18 de Janeiro de 2012.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. 2ª Ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

_____. VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 2ª Ed. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. Caderno de Pesquisa**. [online]. 2004, vol.34, n.122, p.411-423. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007>. Acesso em 16/10/2017;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino do Teatro**. 3ª edição São Paulo, Papirus, 2005.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Adolescente e o ato infracional**. São Paulo: J. Oliveira, 2002.

MEDEIROS, Amanda Marina Andrade *et al* BISINOTO, Cynthia (org). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. **A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas**. 2008. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>> Acesso em: 31/10/2017.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro/ Patrice Pavis**: tradução para a língua portuguesa sob direção de J. Guinsburg e Maria Lucia Pereira. 3. Ed – São Paulo: Perspectiva, 2011.

PERKINS, D.D.; ZIMMERMAN, M.A. (1995). Empowerment meets narrative: listening to stories and creating settings. **American Journal of Community Psychology**. Oct. v. 23. n. 5. p. 569-79.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional 104 do Recanto das Emas**. Brasília – DF, 2016.

SECRETARIA DE CRIANÇA. **Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal: Internação**. Brasília - DF, 2013.

SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido Raízes e Asas- Uma teoria da práxis**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SOUSA, Adriane de. **Estatuto da Criança e do Adolescente: lei nº 8.069/1999**. Brasília: Alumnus, 2015.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional**. Cortez Editora, 1997.

RIZZINI, Irene. **Reflexões sobre pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX**. In: Anais I congresso Internacional de Pedagogia Social, 1, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 – Decisão da Vara de Execução Penal sobre o Projeto Teatro em Cadeia



TJDFT Poder Judiciário da União
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

VARA DE EXECUÇÕES PENAIS DO DF

Autos nº 00007681620178070015
(Processo antigo nº 20170110028633)

DECISÃO

Interessado: **JORGE DAS GRACAS VELOSO**

Trata-se de pedido formulado por JORGE DAS GRAÇAS VELOSO, RG nº 238.580 INI-DPF/DF, professor adjunto III, docente no departamento de Artes Cênicas/IdA, da Universidade de Brasília - UnB, por meio do qual pretende a realização do projeto "teatro em cadeia", que tem como objetivo o desenvolvimento da criação teatral em âmbito educacional de jovens e adultos (EJA), do sistema carcerário feminino.

Ao receber o pedido, determinei a expedição de Ofício à SESIPE, solicitando informações acerca da viabilidade de atender o pleito (fl. 02).

Em resposta, a SESIPE, através do Ofício nº 1053/2017 encaminhou cópia da manifestação da PPDF, no bojo do qual informou que não se oporia ao deferimento do pedido, desde que condicionado ao aumento efetivo dos servidores na unidade para a realização do projeto.

Em seguida, o Ministério Público manifestou-se pelo indeferimento do pedido, em razão do baixo efetivo de servidores.

Relatei.

Decido.

Inicialmente ressalto que a realização de trabalhos acadêmicos cuja efetivação dependa do ingresso do (os) requerente (es) nos presídios possui relevância no sentido de contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica com relação ao funcionamento do sistema penitenciário e, em uma análise mais ampla, ao modelo da Execução Penal adotado pelo Ordenamento Jurídico brasileiro.

Nesse sentido, este Juízo entende que tais iniciativas não devem ser obstruídas, desde que as atividades sejam realizadas com sua prévia autorização e, principalmente, desde que as atividades a serem desenvolvidas estejam de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema penitenciário, para que atinjam o objetivo proposto e não venham a causar prejuízo à rotina carcerária.

No caso dos autos, observo que a Direção da Casa penal onde o Projeto do requerente seria desenvolvido informou que somente poderá acolhê-lo quando houver aumento efetivo de servidores. Faz-se necessário pontuar que atualmente há um *déficit* de servidores lotados na referida unidade prisional. Em razão disso, este Juízo ~~deve agir~~ com responsabilidade na apreciação de pedidos de tal, pois sua realização, se deferida, geraria impacto nas rotinas habituais do presídio, haja vista a necessidade de disponibilização de escoltantes para o devido acompanhamento de todos os participantes. Além do mais, acaso os servidores fossem desviados para acompanhar a

*Documento assinado digitalmente. A autenticidade do documento poderá ser conferida no sítio do TJDFT - <http://www.tjdft.jus.br>

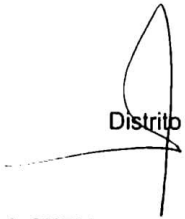
310981 - 001.0015.11130010000/2017.0002.172024-30 - 31/05/2017 15:28 - 1 / 2

todos durante a realização do evento, os (as) internos (as) correriam o risco de não poderem desenvolver as atividades rotineiras tais como, aulas regulares, frequência às oficinas, consultas médicas, etc., o que é de todo inviável.

Ante o exposto e, considerando que incumbe a esta Vara de Execução Penal zelar, a um só tempo, pelos direitos dos presos e também pela estabilidade do sistema penitenciário, e, ainda, para que não seja comprometida a segurança, bem como para que não seja colocada em risco a segurança do próprio requerente, dos agentes de atividades penitenciárias e dos (as) internos (as), e, ainda, para que suas atividades rotineiras não sejam prejudicadas, **INDEFIRO** o pedido formulado, ao menos até que haja aumento de efetivo na unidade prisional.

Comunique-se ao requerente, encaminhando-lhe cópia desta decisão.

Após, preclusa a presente decisão e não havendo novos requerimentos, arquivem os autos com as cautelas de praxe.



Distrito Federal, 31 de Maio de 2017.

LEILA CURY
JUIZ DE DIREITO

ANEXO 2 – Ofício para realização de atividades no CED 104 – Recanto das Emas



Universidade de Brasília

Brasília, DF., 10 de Outubro de 2017.

Ao senhor

Gentil de Souza Silva

Supervisor do CED 104 – Anexo UNIRE

Recanto das Emas – DF

Prezado Senhor,

Venho por esta, solicitar à direção da Escola da UNIRE – Unidade de Internação do Recanto das Emas, a participação de Leonardo Paiva de Lima GR 2918363 e Ingreth da Silva Adriano Rg 3003 821, nas aulas de Artes das professoras Visleine Reis e Cláudia Geane, dentro do projeto Teatro Experimental do Oprimido (TEO). Durante o processo, será realizada a vivência teatral sob minha orientação.

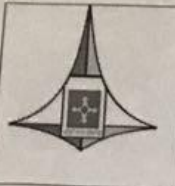
Atenciosamente,

Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso

Matr. 10145

Ciente em
11/10/2017
Gentil de Souza Silva
DODF Nº 75 de 20/04/2016
Supervisor Pedagógico
Matricula: 44390-5

ANEXO 3 – Comprovante de realização de atividades no CED 104 – Recanto das Emas

	<p>GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO RECANTO DAS EMAS CENTRO EDUCACIONAL 104 DO RECANTO DAS EMAS NÚCLEO DE ENSINO - UNIRE</p>
---	--

Declaramos, para fins de comprovação, que Ingreth da Silva Adriano, RG 3.003.821, e Leonardo Paiva de Lima, RG 2.918.363, realizaram atividades relacionadas ao Projeto de Extensão Universitária "Teatro Experimental do Oprimido – TEO" ministrando oficinas de teatro no período entre outubro/novembro de 2017 para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Centro Educacional 104 – Anexo a Unidade de Internação do Recanto das Emas.

Gentil de Souza Silva
DODF Nº 75 de 20/04/2016
Supervisor Pedagógico
Matricula: 44390-5

P. 2230038

ANEXO 4 – Reportagem do Jornal Correio Braziliense sobre a ameaça de rebelião na Unidade de Internação do Recanto das Emas

01/12/2017

Jovem agride funcionário na Unidade de Internação do Recanto das Emas - Cidades DF - Correio Braziliense

CORREIO BRAZILIENSE

(<http://www.correio braziliense.com.br/>)

CIDADES ([HTTP://WWW.CORREIO BRAZILIENSE.COM.BR/CIDADES---DF/](http://www.correio braziliense.com.br/cidades---df/))



Jovem agride funcionário na Unidade de Internação do Recanto das Emas

O interno é maior de 18 anos e servia o jantar para os demais adolescentes na hora da agressão

postado em 29/10/2017 22:43 / atualizado em 29/10/2017 23:12
Correio Braziliense (mailto:iconescb@gmail.com)



O funcionário recebeu atendimento médico após sofrer cortes no rosto, mas passa bem

Um jovem da Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire) agrediu um servidor do local neste domingo (29/10). O ataque, que resultou em cortes no rosto do funcionário com utilização de uma ferramenta do estoque, aconteceu próximo ao horário do jantar, quando o rapaz servia comida para os demais internos.

Leia mais notícias em Cidades (<http://www.correio braziliense.com.br/cidades---df/>)

Saiba mais



O funcionário passou por atendimento médico e não apresenta risco de saúde. Outros dois servidores tentaram conter o interno e tiveram lesões leves. Por ter idade superior a 18 anos, o jovem aguarda encaminhamento do delegado da 27ª Delegacia de Polícia (Recanto das Emas), que investiga o caso.

Segundo nota da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, é provável que o jovem seja transferido para o Complexo Penitenciário de Papuda. A corregedoria do órgão apura se houve falhas de procedimento.

[noticia/cidades/2017/10/29/interna_cidadesdf,637252/tres-](http://www.correio braziliense.com.br/noticia/cidades/2017/10/29/interna_cidadesdf,637252/tres-)

[noticia/cidades/2017/10/29/interna_cidadesdf,637242/crianca-](http://www.correio braziliense.com.br/noticia/cidades/2017/10/29/interna_cidadesdf,637242/crianca-)

http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/10/29/interna_cidadesdf,637337/adolescente-agride-funcionario-na-unidade-de-int... 1/3