

FILOSOF(ARTE): POSSIBILIDADES DE SER E SABERES LIBERTADORES NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO

Eduardo Antônio Pitt¹
Jessiane Gisele Barroso da Silva Pitt²

Resumo: O texto apresenta uma análise teórico-prática sobre as atividades do projeto “Filosof(Arte): uma prática artística e filosófica a partir do olhar das meninas em situação de privação de liberdade”. O Filosof(Arte) é um projeto de extensão da Universidade Federal do Acre e desenvolve práticas artísticas e filosóficas no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, localizado na cidade de Rio Branco, Acre. Nossas vivências no sistema socioeducativo têm o objetivo de desenvolver um método pedagógico com práticas decoloniais freirianas de natureza transgressiva, emancipatória, de empoderamento e aprendizagem mútua. Dessa forma, buscamos criar possibilidades de ser e saberes libertadores na socioeducação. A metodologia que utilizamos está fundamentada na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, na Pedagogia Decolonial de Catherine Walsh, na Pedagogia Engajada de Bell Hooks e no Teatro do Oprimido de Augusto Boal. A partir dessa base teórica, utilizamos o método do Teatro do Oprimido para transformar o espectador em *espect-ator* ou sujeito da sua história. O Teatro do Oprimido é capaz de desfazer os condicionamentos colonialistas baseados na segregação, punição e coisificação das adolescentes, pois suas práticas buscam gerar a consciência crítica transformadora, ações e reflexões, sobre as condições sociais, de gênero e raça que oprimem e aprisionam física e mentalmente. Portanto, as adolescentes são estimuladas a refletirem sobre a sua condição humana e são incentivadas a ensaiarem a revolução, por meio da perspectiva crítica de um futuro com outros sentidos e significados.

Palavras-chave: Socioeducação; Pedagogia do Oprimido; Pedagogia Decolonial; Pedagogia Engajada; Teatro do Oprimido.

INTRODUÇÃO

Neste estudo apresentamos os resultados da pesquisa e relatos de práticas pedagógicas transgressivas que insurgem das atividades do projeto de extensão “Filosof(Arte): uma prática artística e filosófica a partir do olhar das meninas em situação de privação de liberdade”. Iniciado em dezembro de 2023, o projeto realiza encontros semanais no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães (CSMM) em Rio Branco, Acre, com em média nove adolescentes. O projeto está associado ao programa multidisciplinar “Programa de atendimento a meninas adolescentes de 12 a 20 anos em cumprimento de medidas socioeducativas no CSMM”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Salete Peixoto Gonçalves, docente do Centro de Educação Letras e Artes, da Universidade Federal do Acre, UFAC. Iniciado em julho de 2023, o programa congrega sete projetos de extensão, envolvendo docentes e discentes em esforços conjuntos para a promoção da socioeducação e pesquisas no contexto do Grupo de Pesquisa em Práticas Decoloniais Freireanas, GPPDEF.

A origem desse programa multidisciplinar foi a tese de doutorado, “Marcas de

-
- 1 Professor Doutor do curso de Filosofia da Universidade Federal do Acre, UFAC, Acre, Brasil. E-mail: eduardo.pitt@ufac.br
 - 2 Professora Mestra da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre, SEE-Acre, Acre, Brasil. E-mail: jessianegisele@hotmail.com

Colonialidades: Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães – Rio Branco – Acre” (2022), desenvolvida pela Prof.^a Doutora Maria Salete Peixoto Gonçalves. Segundo Gonçalves (2022), a proposta socioeducativa implementada no CSMM se constitui numa zona de forças antagônicas. De um lado, estão as leis e diretrizes como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), Sistema de Atendimento Nacional Sinase (2012), Projeto Político-Pedagógico Institucional ISE/Acre (2019) e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho (2019), que orientam uma política pedagógica voltada para a ressocialização e a justiça restaurativa. Por outro lado, na prática, essa orientação não é plenamente praticada porque as ações estão pautadas em critérios de colonialidades. Sendo assim, existe ainda uma grave lacuna que impede que essas leis sejam efetivamente cumpridas e a socioeducação aconteça de fato.

Esse descompasso entre a letra fria da lei e as práticas pedagógicas socioeducativas do CSMM é o problema central da nossa pesquisa. No entanto, o aspecto mais importante das nossas vivências no CSMM é criar possibilidades, em outras palavras, é desenvolver práticas pedagógicas decoloniais freirianas capazes de reconstruir o compasso perdido. Este é o desafio que nos impulsiona a buscar, através da interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica como propõe Catherine Walsh (2009), a construção de possibilidades de ser e saberes libertadores na socioeducação. Nesse sentido, o Filosof(Arte) tem como objetivo desenvolver no CSMM um método pedagógico transgressivo, emancipatório, de bem-estar e aprendizagem mútua. Através da arte e da filosofia, em um ambiente pedagógico horizontal, buscamos cultivar a consciência crítica transformadora, promovendo ações e reflexões sobre as condições sociais, de gênero e de raça que oprimem e aprisionam física e mentalmente. Dessa forma, as atividades visam promover o empoderamento, o desenvolvimento humano e cognitivo. Mais importante ainda, pretende proporcionar às adolescentes uma perspectiva de um futuro com novos sentidos e significados e outros possíveis modos de ser, viver e saber.

Levando em conta o pensamento de Paulo Freire (1974), segundo o qual todos os espaços são pedagógicos, entendemos que a socioeducação não pode continuar sendo instrumentalizada pela política do necrobiopoder, como discutido por Berenice Bento (2018). Não é viável pensar em ressocialização, se continuarmos a operar sob a lógica binária e opressora da colonialidade. Não há justiça restaurativa, se considerarmos adolescentes em privação de liberdade como mero objeto digno de preconceito e negação. Contra essa perspectiva epistemológica e política que desumaniza alguns indivíduos, é crucial que a socioeducação transcenda as medidas disciplinares. Ela precisa se nutrir de práticas pedagógicas que alimentem sonhos e esperanças, promovam a consciência crítica, a educação

libertadora, o empoderamento, o amor, a igualdade de direitos e deveres.

A nossa base teórico-metodológica se fundamenta na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1974), na Pedagogia Engajada de Bell Hooks (2013) e no Teatro do Oprimido do Augusto Boal (1991). Esses autores partilham da perspectiva de que uma educação como prática da liberdade precisa ter consciência crítica, diálogo e engajamento coletivo. A consciência crítica deve ser uma conquista compartilhada entre educadores e educandos, onde ambos se desenvolvem integralmente, cuidando com atenção da relação entre corpo-mente-alma, em um esforço pedagógico solidário, coletivo e de bem-estar mútuo. Outra referência para o nosso projeto é a abordagem da pedagogia decolonial de Catherine Walsh (2009). Com Walsh valorizamos práticas pedagógicas transgressivas, insurgentes e orientadas a fazer fissuras, rupturas e inversões em conceitos colonialistas. Nesse modelo educacional adotado pelo Filosof(Arte), educadores e educandos agem e refletem sobre o mundo para compreendê-lo e transformá-lo. Todos estão igualmente engajados nesse processo e ninguém tem o direito de se esquivar da relação entre o pensamento e a ação, ação e reflexão simultaneamente. No contexto da socioeducação, acreditamos que a educação como prática da liberdade deve cultivar saberes transgressivos que se alimentam da crítica social e que plante sementes para uma outra realidade a ser construída. Por isso, nossas experiências no CSMM propõem uma metodologia que incentiva atividades culturais, artísticas e filosóficas, estimulando o diálogo, a criatividade, a expressão e a reflexão crítica das adolescentes.

No decorrer deste texto, apresentaremos alguns processos educacionais transgressivos, com ênfase em abordagens artísticas e filosóficas, que desenvolvemos dentro do CSMM. Essas vivências visam explorar a educação como prática da liberdade e o projeto decolonial, especialmente através das práticas e jogos teatrais do Teatro do Oprimido.

SENTINDO NA PELE O CSMM

O ser humano encarcerado é considerado socialmente um não-humano. Nessa condição, ele se torna um mero objeto de ordens alheias: suas decisões já não são suas, suas vontades se desvanecem entre as grades enferrujadas das celas, seus sonhos se afugentam ao som aterrorizante e ensurdecido do bater das trancas, sua palavra é silenciada e o seu corpo é flagelado. No encarceramento a coerção rouba dos oprimidos a sua vocação do ser mais, como nos ensina Paulo Freire (1974). Marcas de colonialidades como as acima mencionadas, traços de desumanização histórica e social, moldam profundamente o ser das adolescentes em privação de liberdade, uma vez que as práticas e métodos aplicados no contexto da

socioeducação ainda carregam a lógica da punição e repressão.

Em Foucault (1987), podemos ver a reflexão histórica que nos atualiza sobre a lógica do encarceramento e da necessidade de impor a disciplina como formas de controle social. Na sociedade moderna, as prisões se tornaram fábricas de correção e de docilização do corpo humano. Nessa política de submissão de classes sociais ou grupo de pessoas, a socioeducação também serve como ferramenta para processos disciplinares repressivos, pois as formas de “reeducar” se tornaram quase sinônimos de exercer o poder punitivo e de produzir lugares de subjetividades passivas e subalternas. Isso é comprovado ao entrar no CSMM. Este, que deveria se dedicar à reeducação e à ressocialização das adolescentes em conflito com a lei, revela, tanto em sua prática quanto em sua arquitetura, sua vocação prisional.

As rotinas de vigiar e punir desafiam a maneira com que nos posicionamos diante de tais situações. Seguir em frente e fechar os olhos para essa realidade não é opção, pois a solidariedade pressupõem correr o mesmo risco, uma vez disse Che Guevara. Afetados pelo mundo e com o mundo, somos educadores em transformação. Constantemente inquietos, nosso ser se encontra apegado a reflexões sobre a educação e humanidade. Criticamente conscientes de nossa responsabilidade social democrática e libertária, somos atravessados pelas perguntas: como pensar em justiça restaurativa conciliando opressão e educação? Como transgredir o projeto político-pedagógico colonial e moderno, que é segregacionista?

Quando começamos a desenvolver as vivências do projeto Filosof(Arte) dentro do CSMM, uma das primeiras coisas que sentimos na pele foi a censura que aquele ambiente exerce sobre as potencialidades das adolescentes. Ficamos incomodados ao perceber o quanto aquelas potências, no plural, pois cada uma potencializa à sua maneira, estavam impedidas de ser, de se atualizarem, para usar um jargão aristotélico. Através do diálogo horizontal, passamos a conhecer as suas histórias e a nos afeiçoar com suas vivências e saberes. Percebemos nelas o desejo de romper com o passado vivido, de transformar as suas próprias realidades e de construir um futuro distante do encarceramento. Ficamos apaixonados ao sentir que, mesmo estando presas fisicamente, elas não haviam perdido a semente da esperança, da revolução e do inconformismo. Tudo isso estava presente, em potência, à espera de possibilidades para se desenvolver. Essas primeiras experiências marcaram nossas vidas.

INTEGRAÇÃO E INTEGRIDADE: PEDAGOGIAS PARA A LIBERDADE

A oportunidade de estarmos dentro do sistema socioeducativo para desenvolver um projeto artístico e filosófico com adolescentes superou todas as nossas práticas pedagógicas

anteriores. Enquanto aprendíamos a nos mover naquele espaço, um aprendizado que só foi possível devido a relação dialógica com as adolescentes, fomos também, através de cada vivência, fortalecendo nossa perspectiva de que a educação deve ser uma prática da liberdade. Dessa forma, tivemos a oportunidade de ver na prática aquilo que aprendemos lendo Paulo Freire, ou seja, a importância de diferenciar radicalmente integração de acomodação. No livro *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire explica a relevância dessa diferença:

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na *integração* e não na *acomodação*, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar; cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se.* O homem integrado é o homem Sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo. (FREIRE, 1967, p. 41-42).

A possibilidade de transformação da realidade daquelas adolescentes, pelo menos a parcela que estava ao nosso alcance, dependia do quanto nossas práticas pedagógicas estavam comprometidas com a integração e a intervenção delas com/no mundo. Mesmo estando entre grades, paredes e cadeados, era possível propor a construção ativa de saberes libertadores e transgressivos, pois o sujeito integrado não é o sujeito massificado, domesticado e rebaixado a puro objeto. As adolescentes já estavam forçosamente ajustadas à realidade das celas; cabia a nós sermos facilitadores, criadores de possibilidades para a superação da acomodação.

O processo de desenvolvimento da educação crítica, que promove a integração, precisa enraizar o sujeito na sua realidade social e histórica. A educação, como um ato político de conscientização e libertação, exige do sujeito que ele retome o protagonismo da sua história, pois somente assim poderá intervir e ressignificar sua realidade. Segundo Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, um dos momentos distintos dessa pedagogia é quando “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, nas práxis, com a sua transformação” (FREIRE, 1974, p. 44). Assim, nossas práticas pedagógicas decoloniais freirianas tentam desvelar as opressões sociais, de raça e de gênero que essas adolescentes enfrentam desde o nascimento. Essas opressões, ao deixarem marcas físicas e psicológicas, são responsáveis pela presença delas no sistema socioeducativo. Essa foi a estratégia que adotamos para desfazer os saberes opressores e direcionarmos as adolescentes rumo à consciência crítica. À medida que elas se integram conscientemente no mundo ao seu redor e tomam conhecimento da realidade repressiva que as cercam, elas podem optar criticamente o futuro que pretendem construir quando os sinos da liberdade cantarem

novamente.

No livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, Bell Hooks (2013) trabalha o conceito de pedagogia engajada. Inspirada em Paulo Freire e no monge budista Thich Nhat Hanh, a autora explica que na pedagogia engajada a educação como prática da liberdade precisa ter uma abordagem holística, no sentido de que educadores e educandos são vistos como seres humanos integrais. Para isso, a educação precisa ter atenção especial para a unidade do corpo-mente-alma. Essa união deve gerar bem-estar nos educadores e educandos durante o processo pedagógico, pois o bem-estar do indivíduo e do grupo produz uma comunidade de aprendizado saudável. Para Bell Hooks, é muito importante que educadores e educandos trabalhem coletivamente, “buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (Bell HOOKS, 2013, p. 27). Considerando que somos seres complexos, socialmente inacabados e com histórias de vidas que nos afetam de diferentes maneiras, essa abordagem é essencial para a construção de uma educação libertadora.

Para nós, dentro do socioeducativo, associar o conceito de integração da pedagogia do oprimido com a integridade do corpo-mente-alma da pedagogia engajada é essencial para a construção de um ambiente emancipatório. Educadores e educandos devem ser participantes ativos do processo de conscientização e engajamento crítico, e também precisam sentir prazer e amor pelo exercício de superação contínua da realidade que os oprime. Afinal, não nos engajaremos em projetos que nos falte entusiasmo, pois “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (HOOKS, 2013, p. 18). Dessa forma, o projeto Filosof(Arte) carrega as esperanças da pedagogia engajada e buscamos ser molas propulsoras de uma educação baseada em relações de confiança, respeito, reciprocidade, empoderamento e desejo de mudança.

Na próxima seção, abordaremos o trabalho que realizamos no CSMM desenvolvendo práticas e jogos teatrais do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Tanto a Pedagogia do Oprimido quanto a Pedagogia Engajada e o Teatro do Oprimido concordam que a educação é essencialmente um processo dialógico e praxiológico. Além disso, essas abordagens compartilham uma preocupação social com as classes oprimidas e propõem formas de desenvolver a consciência crítica transformadora. Assim, Paulo Freire, Bell Hooks e Augusto Boal entendem a educação como prática da liberdade. Explicaremos como nos fundamentamos no método do Teatro do Oprimido para incentivar as adolescentes a expressarem suas emoções, conflitos, sonhos e desejos, além de fortalecerem sua autoestima, criatividade e cidadania, contribuindo para a emancipação social dessas jovens, que são excluídas e silenciadas pela sociedade e pelo sistema socioeducativo.

TEATRO DO OPRIMIDO: ENSAIOS PARA O AMANHÃ

O motivo de termos escolhido trabalhar com o Teatro do Oprimido (TO) no CSMM foi a perspectiva de o utilizarmos como uma ferramenta pedagógica decolonial, uma vez que esse método abre caminhos para criar, dentro daquele ambiente prisional, possibilidades de ação, conscientização e transformação da vida das adolescentes. Criado na década de 1970 pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, o TO busca promover arte e educação popular através de práticas teatrais que contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica dos grupos sociais oprimidos e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

A filosofia, a poética e a metodologia do TO enfatizam a natureza essencialmente política e social do teatro. Boal explorou essa natureza dialógica do teatro e fez do TO uma ferramenta pedagógica e terapêutica capaz de transformar a realidade. No contexto da socioeducação, onde os corpos e as subjetividades estão marcados por critérios de colonialidades, o TO estimula a criatividade, a reflexão crítica, o diálogo, a cidadania e a transformação social de todos os envolvidos no processo teatral. Ao mesmo tempo, a ludicidade do fazer teatral, propicia também o engajamento e bem-estar mútuo, tão importantes para o esforço coletivo do aprendizado.

Contudo, o TO não é um teatro comum. Pelo contrário, Boal criou um teatro revolucionário ao inovar e levar para o tablado a participação ativa do público na construção e na transformação das cenas dramáticas. No livro *O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia*, o TO é descrito como “um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais, que tem por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais” (BOAL, 1996, p. 28-29). Assim, por meio do TO é possível construir saberes libertadores e outras formas de ser, tendo em vista que Boal convida o público a intervir diretamente na cena.

Essa intervenção, no entanto, não é no sentido de sugerir ou opinar passivamente, mas de intervir ativamente, agir dentro da cena, quando ela expõe um conflito próprio da vida dos espectadores. Nesse sentido, o método do TO visa estimular a superação da acomodação e da inércia, típicas do público no teatro comum, e substituí-las pelo teatro da integração. Isso ocorre porque, no momento em que as espectadoras assumem o papel das personagens oprimidas, elas se tornam protagonistas da ação dramática e tornam-se *espect-atores*. Nesse processo, os *espect-atores* ensaiam alternativas para os conflitos sociais apresentados e, com

isso, se preparam para reproduzir essas ações na vida real. Dessa forma, o propósito do TO é romper com a separação entre palco e plateia, uma vez que essa separação reproduz a alienação, o fatalismo e a passividade dos espectadores diante da realidade. Sobre a poética do oprimido, encontramos no livro *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*:

O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar, ao contrário, ele mesmo assume um papel protagonico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente ensaio da revolução. Não importa que seja fictícia: importa que é uma ação. (BOAL, 1991, p. 138-139).

Como é possível ver, o TO busca resgatar e redimensionar a teatralidade do ser humano. Para Boal (1996), essa teatralidade é própria da vocação humana porque o ser humano é o único animal capaz de observar a si mesmo em ação, ou seja, o ser humano se auto-observa. Essa capacidade realça a importância da práxis e da não passividade dos espectadores na atividade teatral. A ação teatral, como produto da teatralidade humana, é o momento em que nos observamos em cena. Em outras palavras, somente ao assumirmos o papel de protagonistas de nossas próprias histórias podemos nos enxergar dentro de situações conflituosas e, individualmente e/ou coletivamente, ensaiar soluções para desfazer as estruturas colonialistas que nos oprimem.

Nesse processo de auto-observação, o *espect-ator* experimenta o conhecimento de ser ao mesmo tempo sujeito e objeto na cena dramática. Ao vivenciar essa dicotomia, o *espect-ator* aprende com os efeitos de estar consciente do seu corpo e de sua própria consciência. Ocorre, assim, a resignificação da sua posição histórica e social. Esses efeitos são, via de regra, libertadores, uma vez que podem desenvolver a consciência crítica transgressiva. A teatralidade como vocação humana coloca o protagonista da atividade teatral na posição privilegiada de ver-se vendo e, nessa relação do eu consigo mesmo, tomamos ciência do Eu observado, do Eu em situação e do Não-Eu (o outro). Boal (1996) chamou esse observatório humano de espelho imaginário, pois “ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser. Percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir” (BOAL, 1996, p. 27). Por isso, o *espect-ator* toma para si a consciência crítica da realidade que o cerca e, como protagonista, pode esperar à realização ativa da transformação.

Portanto, acreditamos, junto com Boal, na perspectiva de converter o espectador em ator como uma alternativa pedagógica transgressiva e libertadora. Isso se justifica porque o TO propõe uma educação onde o protagonista não é um depósito passivo de conhecimento,

como na educação bancária criticada por Paulo Freire. Ao contrário, o espectador deixa de ser objeto e passa a ser o sujeito da encenação, digamos, da sua própria educação. Ao compartilharmos esse método com as adolescentes no CSMM, não pretendemos transformá-las em atrizes de ofício, embora isso possa acontecer. Nosso objetivo é criar condições para que elas próprias desenvolvam as suas habilidades críticas ao se tornarem espectadoras de si mesmas. Sendo assim, reafirmamos que o nosso esperançar decolonial freiriano visa a insurgência de possibilidades de ser e de saberes libertadores na socioeducação.

Boal (1991), no livro *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*, apresenta o plano geral da conversão do espectador em ator:

PRIMEIRA ETAPA – Conhecimento do Corpo – Sequência de exercícios em que se começa a conhecer o próprio corpo, suas limitações e suas possibilidades, suas deformações sociais e suas possibilidades de recuperação;

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 expressão mais usuais e cotidianas;

TERCEIRA ETAPA – O Teatro como Linguagem – Aqui se começa a praticar o teatro como linguagem viva e presente, e não como produto acabado que mostra imagens do passado;

PRIMEIRO GRAU – Dramaturgia Simultânea: os espectadores “escrevem”, simultaneamente com os atores que representam;

SEGUNDO GRAU – Teatro-Imagem: os espectadores intervêm diretamente, “falando” através de imagens feitas com os corpos dos demais atores ou participantes;

TERCEIRO GRAU – Teatro-Debate: os espectadores intervêm diretamente na ação dramática, substituem os atores e representam, atuam!

QUARTA ETAPA – Teatro como Discurso – Formas simples em que o espectador apresenta o *espetáculo* segundo suas necessidades de discutir certos temas ou de ensaiar certas ações. Exemplo: 1) teatro-jornal, 2) teatro invisível, 3) teatro-fotonovela, 4) quebra de repressão, 5) teatro-mito, 6) teatro-julgamento, 7) rituais e máscaras. (BOAL, 1991, p. 143-144).

O projeto Filosof(Arte) encontra-se no início desse processo. Até o momento realizamos no CSMM práticas e jogos teatrais direcionados à primeira etapa do método do TO: o conhecimento do corpo. Boal (1991), orienta que a primeira etapa deve se concentrar na consciência corporal dos participantes para libertá-los da alienação física causada pelo trabalho rotineiro. Por exemplo: o *status* social e o condicionamento físico dos corpos dos operários produzem uma alienação muscular imposta pela repetição do trabalho sobre os seus corpos. Essa alienação muscular também aparece nos padrões de comportamento semelhantes entre indivíduos que executam o mesmo trabalho. Assim, esses corpos condicionados, com estruturas musculares aprisionantes, sucumbem ao fatalismo e ao apagamento social. Portanto, os exercícios da primeira etapa buscam “desfazer” essas estruturas musculares condicionadas tornando-as conscientes para que os participantes possam recuperar a

capacidade de “montar” estruturas condizentes com outras profissões e outros *status* sociais.

No caso do projeto Filosof(Arte), adaptamos a primeira etapa para as condições específicas das adolescentes em situação de privação de liberdade. Em vez de focar apenas na alienação muscular causada pelo trabalho rotineiro, consideramos como as regras e normas de comportamento impostas pelo sistema prisional enquadram os corpos e criam uma forma de alienação muscular e psicológica. Além disso, embebidos da perspectiva holística de Bell Hooks, propusemos os exercícios e jogos teatrais que desenvolvem o conhecimento da integridade do corpo-mente-alma. Por isso, propomos atividades que desenvolvam tanto o conhecimento do corpo quanto a conexão com o Eu interior. O objetivo é desfazer as marcas coloniais físicas e psicológicas que colocam as adolescentes em lugares subalternos e buscar um modelo de socioeducação que promova a justiça restaurativa. As atividades que desenvolvemos exploram tanto a linguagem dos corpos quanto a conexão subjetiva com o Eu interior, promovendo a consciência corporal motora, habilidades físicas e reconhecimento do corpo, seus limites e suas possibilidades, mas, ao mesmo tempo, despertam e desenvolvem a consciência da linguagem subjetiva e o autoconhecimento do Eu interior, colocado em evidência quando experimentamos nos reconectar com nós mesmos. Para tanto, desenvolvemos as três atividades:

- (1) Conhecimento do corpo e conexão com o Eu através da experiência com o mundo;
- (2) Conhecimento do corpo e conexão com o Eu através do reflexo do espelho e;
- (3) Conhecimento do corpo e conexão com o Eu através do seu papel no grupo.

No fim de cada atividade, sentávamos para conversar e compartilhar as impressões e sentimentos. Nesse momento, praticávamos a escuta ativa e construíamos com as adolescentes reflexões e saberes sobre o que cada atividade havia exigido de nós. Para registrar essas experiências, criávamos cartazes com palavras, frases e desenhos que representavam a experiência subjetiva e coletiva. A seguir, vamos descrever as três atividades realizadas.

Conhecimento do corpo e conexão com o Eu através da experiência com o mundo

Nessa atividade, as adolescentes foram estimuladas a se expressarem usando a linguagem dos cinco sentidos e a escolha livre dos objetos. O propósito foi despertar os estímulos físicos e aguçar o conhecimento do corpo por meio das percepções e das sensações em interação com o mundo. A conexão com o Eu foi feita por meio da memória e da expressão da subjetividade manifestada pelas escolhas dos objetos do *Eu adolescente* e do *Eu criança*. O objetivo foi desfazer o condicionamento corporal e psicológico das adolescentes,

permitindo que elas experimentassem a percepção do corpo se locomovendo livremente pelo espaço do CSMM, além de sentirem as sensações causadas pelos sentidos e pela liberdade de exercerem a escolha de objetos.

As adolescentes tinham à disposição vários objetos distribuídos aleatoriamente pela sala do CSMM, tais como, instrumentos musicais, perfumes, câmera fotográfica, balas, maquiagens e bibelôs. No início, não havia regras, exceto a de que elas deveriam explorar sensorialmente os objetos disponíveis. Cada uma, de acordo com a integridade do corpo-mente-alma, circulou livremente entre os objetos e experimentou as sensações da visão, tato, olfato, paladar e audição.

Depois de um tempo, convidamos as adolescentes a escolherem o objeto que o seu *Eu adolescente* havia se identificado. Formamos uma roda e cada uma deveria se apresentar dizendo: “Eu sou a fulana, trouxe o objeto tal e o motivo de tê-lo escolhido foi...”. Fizemos a primeira rodada. Em seguida, pedimos às adolescentes para que se imaginassem crianças. Elas tiveram um tempo livre para explorar os objetos novamente e, depois pedimos que escolhessem o objeto que o seu *Eu criança* se identificou. Voltamos a fazer a roda e repetimos a apresentação com o segundo objeto.

No final dessa vivência, as adolescentes escolheram as seguintes palavras-chaves, que foram anotadas no cartaz: Conforto; Divertido; Lazer; Felicidade; Amor; Nostalgia; Liberdade; Interessante; Bacana; Legal; Feliz; Reconexão com o meu Eu love. Uma delas disse: “Esqueci que estava presa”; outra suspirou: “Lembrei do tempo que vivia lá fora”. Dessa maneira, durante a prática, percebemos que a memória das adolescentes foi determinante para o desenvolvimento de saberes como a consciência dos sentidos corporais e o fortalecimento da autonomia. Através dessa vivência, elas conseguiram desconstruir o condicionamento corporal e psicológico causado pelo encarceramento porque se conectaram de forma diferente, livre e lúdica com o mundo.

Conhecimento do corpo e conexão com o Eu através do reflexo no espelho

Nessa atividade, as adolescentes tiveram a oportunidade de se expressar usando a linguagem da maquiagem facial. Essa atividade foi um pedido de todas elas, uma vez que o espelho e um pequeno estojo de maquiagem estavam presentes entre os objetos da atividade anterior. O objetivo foi promover a conexão com o EU através da liberdade de escolha e da promoção do autocuidado, do empoderamento e da autovalorização. O conhecimento do corpo ocorreu pelo reencontro com a sua identidade refletida no espelho, que mostrou o corpo

que carregam e as suas marcas de vida. Assim, o propósito de desfazer o condicionamento corporal e psicológico das adolescentes foi alcançado ao permitir que escolhessem sua própria maquiagem, sentissem-se livres para cuidar novamente da autoestima e se reconhecessem como pessoas únicas.

Levamos para o CSMM vários utensílios de maquiagem, como batons, espelhos, base, pó compacto, blush, iluminador, paleta de sombras, máscara de cílios, máscara para sobrancelha, lápis para olhos, etc. Dispusemos tudo sobre um tapete vermelho. Não estipulamos nenhum limite e nenhuma regra, permitindo que as adolescentes explorassem os itens de maquiagem livremente. Aquelas que se sentissem à vontade poderiam maquiar a si mesmas. As subjetividades se afloraram e os corpos se agitaram. Cada uma se maquiou de acordo com a sua personalidade ou foi maquiada por outra adolescente de acordo com suas escolhas, foi um momento de comunhão. No fim estávamos diante de adolescentes que não conhecíamos. Esse exercício deixou muito evidente a carência do corpo, da mente e da alma causado pelo sistema prisional.

No fim da prática, registamos no cartaz as palavras-chaves: Justiça; Linda; Lazer; Paz; Saudade; Liberdade; 15 minutos linda; Fé. Uma das adolescentes nos revelou que sentia saudades porque “fazia tempo que não me via no espelho”. A chance de se conectar novamente com o Eu foi surpreendente, pois outra disse: “não sabia que o meu rosto estava desse jeito”. Uma das adolescentes explicou o motivo de ter colocado no cartaz recortes de borboletas. Segundo ela, “a borboleta é muito forte e passa por transformações, metamorfose, se reinventa para ser livre”. Ela nos explicou o processo da larva se transformando em uma linda borboleta. Para fechar o raciocínio, ela concluiu: “somos como borboletas, estamos presas e passando por dificuldades, vamos sair bonitas e mais fortes”. Dessa forma, podemos perceber que essa prática proporcionou a experiência de rememorar uma identidade quase esquecida. Essa lembrança desconstruiu o condicionamento corporal e psicológico das adolescentes, uma vez que a oportunidade de se verem no espelho quebrou o apagamento e o esquecimento das suas identidades imposto pelo sistema prisional.

Conhecimento do corpo e conexão com o Eu através do seu papel no grupo

Nesse momento, desenvolvemos duas atividades que exploraram a linguagem do trabalho coletivo e da cooperação. O objetivo das duas atividades foi promover a conexão com o Eu e o conhecimento do corpo ao proporcionarem a experiência da alteridade. Trabalhamos com a perspectiva de que a presença do Não-eu (o outro) fortalece a consciência

dos limites da nossa própria subjetividade. As duas práticas exigiram das adolescentes habilidades corporais, como velocidade e desenvoltura, além de estratégias de jogo em grupo. Isso desfez o condicionamento corporal e psicológico das adolescentes, pois os jogos exigiram delas velocidade de raciocínio e de movimento muscular. Dessa forma, os dois jogos desafiaram as adolescentes em situações de cooperação, formando entre os Eus uma unidade harmônica, em prol de um objetivo coletivo.

O primeiro jogo que desenvolvemos foi o *Jogo do Bem Comum*. Esse jogo consiste em reunir um grupo de pessoas para zelar por algo que seja o *Bem Comum*. Para representar esse algo, escolhemos um bastão de madeira. Assim, a primeira tarefa que realizamos coletivamente foi descobrir o que aquele bastão de madeira representava. Quando planejamos o jogo em casa, pensamos em propor que o *Bem Comum* fosse alguma pessoa especial, um animal de estimação ou algo semelhante. No CSMM, fomos surpreendidos, pois uma das adolescentes sugeriu que o *Bem Comum* fosse o Alvará de soltura. Como não pensamos nisso antes!? A ideia da adolescente foi aceita instantaneamente, afinal de contas, naquele momento não haveria nada que as unissem em torno de um bem único precioso, a liberdade!

Em seguida, fizemos uma roda e uma adolescente ficou no centro segurando o bastão com apenas uma das mãos. Essa adolescente, enquanto rodava em volta do bastão, escolhia outra adolescente para agarrar o bastão. Porém, não era permitido falar, apontar ou qualquer outro movimento corporal. A troca do bastão aconteceria pelo simples olhar da adolescente que estava no centro da roda. Esse detalhe deixou o jogo bastante difícil e exigiu das participantes foco e destreza. As adolescentes perdiam o jogo toda vez que o bastão caia no chão. Portanto, todas precisavam cuidar do Alvará de soltura.

Fizemos várias rodadas do jogo, e as adolescentes estavam dispersas e fora de sincronia. Resultado: o bastão caiu diversas vezes no chão. Com o tempo, as adolescentes notaram que para ganhar o jogo, era necessário trabalho em equipe e sintonia coletiva dos Eus. Elas perceberam o quanto é importante construir um ambiente de cooperação e harmonia quando queremos atingir um objetivo coletivo. Nessa experiência, as adolescentes perceberam que tanto o Eu individual quanto os corpos podem se completar com outros, formando uma corrente positiva para o *Bem Comum*.

O segundo jogo que desenvolvemos foi o *Jogo do Monstro*. Esse jogo consiste em um grupo de pessoas jogando contra uma pessoa que representa o monstro. O objetivo do jogo é não deixar o monstro sentar na cadeira. Para destacar o monstro, levamos uma fantasia com chapéu e capa. Para oportunizar a todas, combinamos que cada adolescente teria o seu momento de ser o monstro. Em seguida, ocupamos o espaço do CSMM espalhando as

cadeiras aleatoriamente. Cada participante ocupava uma cadeira, ficando apenas uma vazia. O objetivo do monstro era ocupar a cadeira vazia. Quando o jogo começou, o monstro ia caminhando até a cadeira vazia para se sentar. As adolescentes podiam correr livremente e precisavam ocupar a cadeira vazia para impedir que o monstro sentasse. No entanto, como o número de cadeiras era maior que o número de participantes, sempre havia uma cadeira vazia. Algumas regras deixaram o jogo mais dinâmico, por exemplo, a participante não podia sentar na cadeira ao seu lado e nem levantar e sentar na mesma cadeira que ocupava antes.

Ao começar o jogo, o monstro logo sentou na cadeira e venceu. Na segunda e na terceira rodada, o monstro novamente saiu vitorioso. Isso fez as adolescentes perceberem que, para ganhar do monstro, elas deveriam trabalhar em equipe, precisavam sintonizar coletivamente os movimentos corporais. Elas nos pediram um tempo para combinarem entre si como cada uma deveria se movimentar para ocupar a cadeira vazia. Recomeçamos o jogo. A situação havia mudado, pois elas pararam de correr cada uma a seu próprio rumo e montaram estratégias grupais inteligentes. Isso demonstra que as adolescentes desenvolveram a consciência do trabalho coletivo e dificultaram a vida do monstro.

Ao final dos dois jogos, as adolescentes reuniram no cartaz as seguintes palavras-chaves: Alegria; Atenção; Segurança; Liderança; Alvará; Divertido; Legal; Posicionamento. Dessa forma, os dois jogos criaram possibilidades para as adolescentes experimentarem vivências que situaram o papel do Eu com o outro e com o grupo. Ao longo dessas práticas, construímos saberes fundamentais para a ressocialização e para a vida em sociedade, tais como a solidariedade e a coletividade. Assim, desfazemos o condicionamento físico e psicológico das adolescentes, que, pelo encarceramento, são condicionadas a acreditar que são inaptas para a vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento do projeto Filosof(Arte) é continuar as atividades de ensino, pesquisa e extensão associadas aos demais projetos que fazem parte tanto do programa multidisciplinar “Programa de atendimento a meninas adolescentes de 12 a 20 anos em cumprimento de medidas socioeducativas no CSMM” quanto do Grupo de Pesquisas em Práticas Decoloniais Freirianas, GPPDEF. Dessa forma, não abandonaremos a vocação decolonial freiriana crítica, transgressiva e emancipatória das nossas práticas pedagógicas, filosóficas e teatrais. Além disso, contamos em conseguir avançar nas próximas etapas do método do TO para a conversão do espectador em *espect-ator*. Sabemos que os desafios são enormes, mas as

práticas e jogos teatrais do TO são bastante versáteis e facilitam as ações dentro do CSMM.

Por fim, acreditamos que as atividades descritas neste estudo contribuíram para questionar e desfazer os condicionamentos colonialistas do encarceramento. Nossos esforços contribuíram para alguns casos positivos, como exemplo, egressas do CSMM que ingressaram em cursos de graduação da UFAC. No entanto, não fechamos os olhos para a realidade e sabemos do abismo social e dos múltiplos preconceitos enfrentados por essas adolescentes ontem, hoje e sempre. A realidade sempre bate à nossa porta, mas também abre janelas para o esperar realista. E, por acreditar na potência da educação emancipadora, continuaremos ensaiando outras formas de ser e saberes libertadores na socioeducação.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? **Cadernos Pagu**, n. 53, p. 1-16, 2018.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1991.
- BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1996.
- BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1967.
- GONÇALVES, Maria Salete Peixoto. Marcas de Colonialidades: Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães – Rio Branco – Acre. 2022. Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Tiradentes. Aracaju, SE, Brasil.
- GOVERNO DO ESTADO DO ACRE, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PROGRAMAS ESPECIAIS – DEJAPE. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho**. Acre, 2019. 57p.
- GOVERNO DO ESTADO DO ACRE, INSTITUTO SOCIOEDUCATIVO DO ACRE (PPPI/ISE-ACRE). **Projeto Político Pedagógico Institucional do Instituto Socioeducativo do Acre**. Acre 2019. 116.p.
- HOOKE, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- WALSH, Catherine. “Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.