



Artigo

ESTÉTICA DO OPRIMIDO E PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO: TEATRO COMO RESISTÊNCIA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

***AESTHETICS OF THE OPPRESSED AND PEDAGOGY OF LIBERATION:
THEATER AS RESISTANCE IN THE SOCIO-EDUCATIONAL SYSTEM***

***ESTÉTICA DEL OPRIMIDO Y PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN: EL
TEATRO COMO RESISTENCIA EN EL SISTEMA SOCIOEDUCATIVO***

**Guadalupe Rodrigues Braga
Janaína Bastos dos Santos
Adriana de Souza Medeiros Batista**

Guadalupe Rodrigues Braga

Psicóloga, mestre em Promoção de Saúde e Prevenção da Violência pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (FM/UFMG), especialista em Neuropsicologia, atuando com Terapia Cognitiva Comportamental.

E-mail: guadalupebragapsi@gmail.com

Janaína Bastos dos Santos

Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Promoção de Saúde e Prevenção da Violência pela FM/UFMG. Trabalha como agente social, arte educadora no Serviço Especializado em Abordagem Social e como professora da Educação Básica.

E-mail: janainabassan@gmail.com

Adriana de Souza Medeiros Batista

Psicopedagoga, professora permanente no Programa de Pós-graduação em Promoção de Saúde e Prevenção da Violência (FM/UFMG). Mestre e doutora em Ciências e Técnicas Nucleares pela UFMG. Integrante da coordenação colegiada do Núcleo de Promoção Saúde e Paz da FM/UFMG.

E-mail: adriananuclear@yahoo.com.br

Resumo

Este relato de experiência apresenta uma intervenção teatral com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em regime fechado, com foco na prevenção da ideação suicida e na crítica ao sistema punitivo. A proposta se baseou no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, e na pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, articulando práticas estéticas e pedagógicas libertárias. A partir da teatralização da obra *O Mágico de Oz*, foram desenvolvidos temas geradores que permitiram a expressão simbólica do sofrimento, a reflexão crítica sobre a realidade e a valorização dos saberes marginalizados. A metodologia envolveu encontros semanais com rodas de conversa, encenação e análise coletiva das cenas, promovendo o protagonismo juvenil e a construção de espaços de imaginação política. A experiência se insere no campo das artes da cena como prática abolicionista e de resistência à lógica do encarceramento.

Palavras-chave: arte política, juventude em conflito com a lei, justiça estética, práticas abolicionistas.

Abstract

This experience report describes a theatrical intervention with adolescents serving socio-educational measures in a closed regime, focusing on suicide prevention and a critique of punitive systems. The project was grounded in Augusto Boal's Theater of the Oppressed and Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed, combining aesthetic and pedagogical practices rooted in libertarian thought. By staging *The Wizard of Oz*, generative themes were explored to foster symbolic expressions of suffering, critical reflection, and the valorization of marginalized knowledge. The methodology included weekly meetings with dialogue circles, performances, and collective scene analysis, encouraging youth protagonism and political imagination. This experience positions theater as an abolitionist tool and a form of resistance to incarceration logics.

Keywords: abolitionist practices, aesthetic justice, political art, youth in conflict with the law.

Resumen

Este informe de experiencia presenta una intervención teatral con adolescentes que cumplen medidas socioeducativas en régimen cerrado, con el foco en la prevención del suicidio y la crítica al sistema punitivo. La propuesta se basó en el teatro del oprimido, de Augusto Boal, y en la pedagogía del oprimido, de Paulo Freire, mediante la articulación de prácticas estéticas y pedagógicas libertarias. A partir de la puesta en escena de *El Mago de Oz*, se trabajaron temas generadores que permitieron la expresión simbólica del sufrimiento, la reflexión crítica y la valorización de saberes marginalizados. La metodología incluyó encuentros semanales con círculos de diálogo, actuaciones y análisis colectivo de escenas, promoviendo el protagonismo juvenil y la imaginación política. La experiencia se inscribe en el campo de las artes escénicas como práctica abolicionista y de resistencia a la lógica del encierro.

Palabras clave: arte política, juventudes en conflicto con la ley, justicia estética, prácticas abolicionistas.

Artes da cena como prática abolicionista: contexto, proposição e encontro estético

A produção de conhecimento no campo social por meio das artes cênicas se refere a um conjunto de metodologias que considera os contextos sociais, culturais e históricos que influenciam a criação, recepção e interpretação de obras teatrais, da dança e de outras formas de expressão artística ao vivo. Inserida na sociologia da arte, essa abordagem busca compreender como o conhecimento é construído, compartilhado e transformado no universo das artes cênicas, considerando as relações entre artistas, público e o contexto social mais amplo (Martinez, 1974). É nesse horizonte que se insere o trabalho aqui descrito, desenvolvido a partir da apresentação de uma obra literária clássica a adolescentes em conflito com a lei, internos do sistema socioeducativo, para que a teatralizassem de forma crítica e participativa.

O cenário transformado em palco foi a sala de aula de um centro socioeducativo (CSE) voltado a adolescentes do sexo masculino, com idades entre doze e quinze anos, localizado em Belo Horizonte, Minas Gerais. A atividade integrou um projeto de extensão da Faculdade de Medicina, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Promoção de Saúde e Prevenção

da Violência da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A proposta surgiu como resposta à demanda institucional frente a casos consumados de suicídio na unidade em 2019, tendo como objetivo o fortalecimento emocional dos adolescentes diante do regime de internação.

Nesse contexto, buscou-se criar um espaço de escuta e protagonismo juvenil, promovendo a compreensão do sofrimento psíquico vivenciado durante o cumprimento da medida socioeducativa em regime fechado, em consonância com os princípios pedagógicos e de ressocialização previstos pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Brasil, 2012). Para além do embasamento teórico sobre suicídio e ideação suicida, considerou-se essencial ouvir os adolescentes de forma aberta e sensível. Contudo, o contato direto se revelou limitado, dada a resistência inicial dos adolescentes. Assim, a arte foi proposta como mediadora simbólica, capaz de favorecer a expressão de si, a descontração e a elaboração subjetiva.

O projeto contou com o apoio do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG), por meio de parceria com a Vara de Atos Infracionais da Infância e da Juventude de Belo Horizonte e com a Corregedoria-Geral de Justiça do TJMG. Também obteve autorização da direção da unidade e da Superintendência de Atendimento ao Adolescente da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), bem como da Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais (SUASE-MG). Em termos éticos e legais, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CAAE 65360422.6.0000.5149).

A equipe responsável foi composta por profissionais de diferentes áreas – medicina, psicologia, psicopedagogia e arte-educação – e adotou a arte como recurso lúdico para acessar o “mundo da vida” dos adolescentes, suas linguagens e formas de expressão, com vistas à produção artística (Habermas, 1987). Nesse sentido, buscou-se valorizar o saber marginalizado, frequentemente silenciado, das juventudes periféricas, majoritariamente representadas entre os internos.

A proposta foi desenvolvida por meio de encontros semanais entre os pesquisadores, um comissário de justiça e os adolescentes, entre 2019 e 2020. Após uma primeira etapa de rodas de conversa em 2019, iniciou-se, no começo de 2020, a teatralização da obra *O mágico de Oz*, de Lyman Frank

Baum. A cada semana, eram encenados até dois capítulos, seguidos de diálogos sobre as cenas construídas. Os personagens foram interpretados pela equipe acadêmica, pelo comissário de justiça (no papel do mágico de Oz) e pelos adolescentes (que escolheram representar o Leão, o Espantalho e o Homem de Lata).

As discussões pós-encenação tiveram o objetivo de promover a interpretação crítica da obra, considerando a bagagem cultural dos adolescentes, suas experiências individuais e os contextos sociais que os atravessam. Isso envolveu refletir sobre como diferentes grupos sociais podem interpretar uma mesma peça teatral e como essas representações influenciam a percepção e o entendimento do público (Martinez, 1974).

Inspirado na proposta pedagógica de Augusto Boal (2009) e no Teatro do Oprimido (Boal, 2019), o projeto reconheceu os adolescentes como atores sociais, alternando entre os papéis de espectadores e protagonistas. Essa alternância permitiu a inversão simbólica das relações de poder estabelecidas no ambiente institucional, oferecendo aos jovens a possibilidade de ditar o tom das interpretações – algo raro em um espaço marcado pelo controle e pela disciplina (Goffman, 2015).

A intenção foi dar voz a sujeitos historicamente invisibilizados, tanto fora da unidade, por sua condição de “em conflito com a lei”, quanto dentro do sistema socioeducativo, no qual eles são frequentemente reduzidos a números e condutas. Ao mesmo tempo, os pesquisadores reconheceram sua posição enquanto representantes de um saber institucionalizado, convocados a intervir em uma situação de crise. Essa assimetria gerou, inicialmente, resistência por parte dos adolescentes, refletindo as tensões de poder presentes no cotidiano da unidade.

A escolha de *O mágico de Oz*, embora aparentemente distante da realidade dos adolescentes, foi estratégica: tratava-se de um desafio estético e cognitivo, que exigia a construção de analogias e a ativação de repertórios simbólicos. A obra, nesse contexto, funcionou como um território de encontro entre culturas, permitindo que os adolescentes se vissem em personagens e situações que, à primeira vista, não lhes pertenciam. Esse deslocamento foi fundamental para o desenvolvimento das capacidades estéticas e críticas dos participantes.

A proposta se alinha à estética do oprimido, conceito central no *Teatro do oprimido*, de Boal (2009), que defende a inseparabilidade entre arte, política e transformação social. Ao propor experiências estéticas que envolvem o público de forma ativa e crítica, Boal rompe com a ideia de arte como contemplação passiva e afirma seu potencial como ferramenta de emancipação. Nesse sentido, a prática teatral aqui descrita se insere no campo das artes da cena como resistência, contribuindo para a construção de espaços de imaginação política e para o fortalecimento de pedagogias libertárias.

Tanto a estética do oprimido quanto a noção de justiça estética (Dalaqua, 2019) convergem na crítica à exclusão de formas de expressão marginalizadas e na defesa de uma arte inclusiva, participativa e engajada. Ao integrar essas perspectivas, o projeto buscou não apenas representar a realidade dos adolescentes, mas também capacitá-los a transformá-la por meio da ação coletiva e da criação simbólica.

Por fim, a articulação com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1987) orientou a escolha dos temas geradores, que emergiram da escuta atenta às vivências dos adolescentes e foram trabalhados a partir da obra teatral. Esses temas permitiram a problematização de situações concretas, promovendo a consciência crítica e a construção de saberes. A experiência, assim, reafirma o teatro como prática abolicionista e pedagógica, capaz de tensionar as estruturas do sistema socioeducativo e de afirmar outras possibilidades de justiça e liberdade.

O mágico de Oz e o sistema coercitivo de Aristóteles

A relação entre teatro e política é sinalizada por Augusto Boal, que chama atenção para a construção de um sistema poético-político de intimidação do espectador, de eliminação de más tendências (Boal, 2019, p. 28). Nesse sentido, quando somos espectadores de uma obra, a prevemos como desfecho conforme indicações dadas pela sequência de atos e apresentação dos personagens. A intenção é expurgar os conflitos éticos da plateia, purificando seus sentimentos de frustração, evitando acúmulo de sentimentos que, eventualmente, culminariam em revolta.

Traz consigo um aspecto doutrinário, em que são apresentados vícios e virtudes, estimulando sentimentos por meio da empatia, que culmina em uma catarse como “remoção de um elemento doloroso ou perturbador do organismo” (Boal, 2019, p. 54). Envolve um herói trágico, o verdadeiro protagonista, que se apresenta em dois aspectos: *éthos* (ação) e *dianoia* (justificação dessa ação). Assim, o *éthos* se apresenta como “o conjunto de faculdades, paixões e hábitos” em que todas as tendências devem ser boas, exceto uma, que deverá ser má, reprovável, condenável: a *harmatia*, conhecida como falha trágica, que deve ser destruída para que a totalidade do *éthos* esteja em conformidade com a moral vigente. Dá-se, dessa forma, uma confrontação entre o *éthos* social e o individual, em que a *harmatia* é a causadora do conflito (Boal, 2019, p. 56).

O espetáculo dentro deste sistema propõe a apresentação do herói trágico ao público e procura estabelecer com ele um vínculo por meio da empatia, ou seja, da identificação. O desenvolvimento da história envolve um acontecimento que tudo modifica na vida do personagem, provocado por sua *harmatia*, levando a uma série de peripécias que deve levar o personagem ao processo denominado *anagnorisis*, ou seja, “explicação, através do discurso, de sua falha e do reconhecimento dessa falha como tal” (Boal, 2019, p. 58). O reconhecimento de seu erro tem efeito em manter a empatia do espectador e deve culminar em uma transformação, exigindo um final terrível, uma catástrofe. “Esses três elementos interdependentes têm por finalidade provocar no espectador (tanto ou mais do que no personagem) a catarse. Quer dizer: a purificação da *harmatia*” (Boal, 2019, p. 59).

Essencialmente, o que é previsto no sistema trágico coercitivo de Aristóteles envolve um conflito entre o *éthos* do personagem e o *éthos* da sociedade na qual se vive; o estabelecimento de empatia com o público; o sofrimento conjunto do público e do personagem; além de três acidentes de natureza violenta: peripécia, *anagnorisis* e catarse (Boal, 2019, p. 61). Existem particularidades quanto ao tipo de conflito que determina o desfecho da história, sendo condicionado na relação entre *harmatia* e um *éthos* social perfeito ou imperfeito. Há ainda a condição triangular em que, do ponto de vista ético, a ética social se apresenta a mesma para os personagens, porém diversa da do espectador. “É efetivamente um poderoso sistema intimidatório. A estrutura

do Sistema pode variar de mil formas, fazendo com que seja às vezes difícil descobrir todos os elementos de sua estrutura, mas o Sistema estará aí, realizando sua tarefa básica: a purgação de todos os elementos antissociais” (Boal, 2019, p. 67).

Quanto ao desenlace e as lições possíveis de serem inspiradas aos espectadores temos que:

Um personagem totalmente bom que termina em um final feliz não inspira nem terror nem piedade [...] um personagem totalmente mal que termina em catástrofe tampouco inspira piedade, que é parte necessária ao mecanismo de empatia. Um personagem realmente bom que termina em catástrofe tampouco é exemplar e, pelo contrário, viola o sentido de justiça [...]. Um personagem totalmente mau, que termina em final feliz, seria justamente o oposto do que persegue a tragédia grega e estimularia o mau, e não o aperfeiçoamento. Portanto, temos que concluir que as únicas possibilidades são: personagem com uma falha terminando em catástrofe; personagem com uma virtude, terminando em final feliz; personagem com uma virtude, insuficiente, terminando em catástrofe (Boal, 2019, p. 69).

A história contada em *O mágico de Oz* é considerada um clássico da literatura mundial, de modo que traz reflexões essencialmente atemporais. Quando pensada na estrutura do sistema coercitivo de Aristóteles, o que se buscaria, a princípio, seria o protagonista com seu *éthos* e *dianoia*. Com o desenrolar da história, o espectador se veria em conformidade com a *hamartia* do personagem, acompanharia suas peripécias no enfrentamento de dificuldades que o colocam diante da *anagnorisis*. Sofreria com sua tragédia, mas seria expurgado pelo desfecho, que o colocaria em conformidade com o *éthos* social do espectador.

Nesse sentido, nos deparamos com a personagem Dorothy, a garota que vivia uma vida cinza, porém feliz, no meio das grandes pradarias do Kansas, com seu tio Henry e sua tia Em, além do cãozinho Totó. É retirada de seu cotidiano bruscamente, tendo sua casa sido carregada por um ciclone que a leva para a Terra de Oz. Inicia-se uma grande aventura em que Dorothy vive suas peripécias tentando voltar para casa. A catástrofe se daria em consideração ao golpe que sofre do mágico de Oz, que prometeu devolvê-la ao Kansas, mas é desmascarado como um farsante. Mesmo assim Dorothy consegue

voltar, usando as propriedades mágicas dos sapatos encantados da Bruxa Má do Leste (Baum, 2011).

Em uma releitura da obra, o filme que a tornou popular faz concessões que melhor a adequam ao sistema, uma vez que induz uma reflexão relacionada à resignação quanto à condição de vida humilde da protagonista. Ou seja, ela vive uma vida simples, cinza e, quando retirada de sua família – mesmo sendo levada a um lugar mais rico em cores –, procura voltar, mas não consegue. Somente quando diz repetidamente “não há lugar como nosso lar” consegue garantir seu retorno. Fica assim bem estabelecida, dentro do sistema, uma *harmatia* relacionada a eventual ambição compartilhada empaticamente com o espectador quanto às condições mais fartas e excitantes de vida, condenando esse sentimento diante da valorização dos laços familiares.

No entanto, a obra original não se encaixa de forma tão conveniente, exigindo um esforço maior de compreensão de sua estrutura. Entre os fatos ausentes no filme que devem ser assinalados, temos o conto de como o Homem de Lata perde sua humanidade, o que no livro remete a uma vida de submissão a violências progressivas; a orientação do uso de óculos verdes para entrar na cidade das Esmeraldas, que demonstra claramente ao leitor as intenções dúbias do mágico; a proposta explícita e de caráter duvidoso do mágico de Oz para que a menina mate a Bruxa Má do Oeste. Sobre o desfecho, também temos diferenças relevantes porque a volta de Dorothy acaba sendo mais simples, auxiliada pela Bruxa Boa do Sul, assim como o retorno ao Kansas, que no filme retoma os personagens da Terra de Oz, representando um reencontro inexistente na obra original. A mudança no final condiciona o filme ao sistema coercitivo de Aristóteles, uma vez que, superada a *harmatia*, a personagem cheia de virtudes merece o final feliz. Já em consideração ao retorno, na obra original não se revelam as circunstâncias da chegada ao Kansas, assim como sua volta não veio como um mérito, como resultado da transformação da personagem Dorothy.

Na escolha entre o filme e o uso da obra original como pano de fundo para o diálogo, optou-se pela versão literária de *O mágico de Oz*, justamente por sua capacidade de desconstruir o sistema coercitivo de Aristóteles, permitindo uma abordagem crítica e dialógica. Inspirada nas técnicas do Teatro do Oprimido (Boal, 2019) e nos fundamentos da pedagogia do oprimido (Freire,

1987), essa escolha favoreceu a construção de uma prática teatral voltada à emancipação dos participantes, em consonância com os princípios das pedagogias libertárias e com os movimentos abolicionistas que propõem a superação das lógicas punitivas.

Ao considerar a estrutura narrativa da obra, torna-se necessário alternar o foco entre a personagem Dorothy e o próprio mágico de Oz, que dá título à história. Essa inversão de protagonismo permite deslocar a empatia construída com Dorothy para uma análise crítica do papel do mágico, revelando que a moral da história pode estar mais relacionada à figura do impostor que governa por meio da ilusão do que à jornada da menina. Tal deslocamento é fundamental para provocar o olhar crítico do espectador, especialmente quando ele é também ator, como no caso dos adolescentes participantes da experiência.

Ao assumir o mágico de Oz como protagonista, trabalha-se com uma *harmatia* negativa – não associada a uma falha moral específica, mas à manutenção de um *éthos* social igualmente negativo. Trata-se de uma sociedade que naturaliza a destruição e a morte, mesmo que de figuras consideradas “más”; que se organiza em grupos segregados e hierarquizados; e que se submete a um sistema ilusório e opressor, como evidenciado pelo uso obrigatório dos óculos verdes para entrar na cidade das Esmeraldas. A seguir, transcreve-se o trecho em que o Guardião dos Portões impõe o uso dos óculos, revelando como a manipulação simbólica é aceita e reproduzida pelos próprios habitantes:

— Sou o Guardião dos Portões, e já que pediram para ver o grande Oz, devo levá-los ao palácio dele. Mas primeiro vocês precisam colocar esses óculos.

— Por quê? — perguntou Dorothy.

— Porque, se não usarem os óculos, o brilho e a beleza da cidade das Esmeraldas podem cegá-los. Mesmo aqueles que moram aqui usam os óculos dia e noite. Eles ficam todos trancados, porque o Oz os encomendou quando a cidade foi construída, e eu tenho a única chave que pode destrancá-los.

Ele abriu a grande caixa e Dorothy viu que estava cheia de óculos de várias formas e tamanhos. Todos tinham lentes verdes. O guardião dos portões encontrou um par que servia em Dorothy e colocou em seu rosto. Havia duas fitas douradas presas a eles que ela passou por trás

da cabeça, sendo trancadas por uma chavinha que ficava no final da corrente usada pelo guardião dos portões no pescoço. Depois de colocar os óculos, Dorothy não podia tirá-los nem se quisesse, mas claro que ela não queria ficar cega pelo brilho da cidade das Esmeraldas, então, não disse nada (Baum, 2011, p. 87).

Ao evidenciar que Dorothy acredita na palavra do Guardião dos Portões – e que ele próprio parece convencido da necessidade dos óculos –, o autor estabelece uma interlocução com o leitor, revelando a construção de uma realidade manipulada. Essa duplicidade narrativa – entre o que os personagens acreditam viver e o que o leitor percebe – expõe um *éthos* social negativo, também presente no primeiro diálogo de Dorothy com a Bruxa Boa do Norte:

— Bem-vinda, nobre feiticeira, à terra dos Munchkins. Estamos tão gratos por ter matado a Bruxa Má do Leste e por nos libertar da escravidão.

Dorothy escutou esse cumprimento intrigada. O que aquela mulher poderia querer dizer chamando-a de feiticeira, e dizendo que ela havia matado a Bruxa Má do Leste? Dorothy era uma garotinha inocente e inofensiva, que um ciclone carregou por vários quilômetros para longe de casa; e nunca tinha matado uma mosca em toda sua vida. Mas a pequena mulher evidentemente esperava que ela respondesse, então, Dorothy disse sem hesitar:

— Você é muito gentil, mas deve haver algum engano. Não matei ninguém (Baum, 2011, p. 19).

A experiência aqui relatada envolveu a apresentação da obra para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em regime fechado, conforme previsto pelo SINASE (Brasil, 2012). A leitura de trechos, seguida de teatralização e discussão coletiva, permitiu explorar criticamente os significados das cenas e suas implicações éticas e políticas. A estranheza provocada por situações como a felicitação por uma morte accidental foi utilizada como ponto de partida para a formulação de temas geradores, como: Dorothy foi ou não culpada pela morte da Bruxa Má do Leste? A intenção era promover reflexões sobre as circunstâncias que conduzem a atos infracionais, suas motivações e os discursos que os legitimam ou condenam.

Ao nomear a obra como *O mágico de Oz*, o título já sugere um protagonismo que não se alinha à empatia construída com Dorothy. Essa ambiguidade

foi explorada com os adolescentes, que passaram a discutir a moral da história a partir da figura do mágico, revelando um sistema de valores em que os vícios são aceitos e naturalizados. Como aponta Boal (2019, p. 64), trata-se de uma “coletânea impressionante de qualidades negativas” que são integralmente aceitas pela sociedade representada, sem que o personagem sofra por possuí-las. Essa crítica ao *éthos* social é reforçada pela proposta do mágico de que Dorothy cometa um ato ilícito em troca de ajuda:

— Bem — disse a cabeça —, vou te dar minha resposta. Você não tem o direito de achar que eu vá mandá-la de volta a casa a não ser que faça algo em troca para mim. Nesse país todo mundo deve pagar por tudo o que consegue. Se quer que eu use meu poder mágico para mandá-la de volta para casa, precisa fazer algo para mim primeiro. Ajude-me e eu a ajudo.

— O que devo fazer? — Perguntou a menina.

— Mate a Bruxa Má do Oeste — respondeu Oz.

— Mas eu não posso! — Exclamou Dorothy, muito surpresa.

— Você matou a Bruxa do Leste e está calçando os sapatos prateados, que têm um poder mágico. Agora só resta uma Bruxa Má em toda esta terra, e quando me disser que ela está morta, vou te mandar de volta para casa, mas não antes disso (Baum, 2011, p. 94).

Ao propor que inocentes cometam atos violentos em seu nome, o mágico revela um sistema de dominação que se sustenta na manipulação, na chantagem e na naturalização da violência. Essa estrutura narrativa, quando trabalhada com os adolescentes, permitiu discutir criticamente os mecanismos de poder presentes em suas próprias trajetórias, promovendo uma leitura política da obra e uma prática teatral alinhada aos princípios da pedagogia libertária e do abolicionismo penal.

O pedido do mágico de Oz para que Dorothy mate a Bruxa Má do Oeste é posteriormente estendido ao Espantalho, ao Leão e ao Homem de Lata, que são convocados a acompanhá-la na missão. No filme, essa proposta é suavizada: o mágico solicita apenas que tragam a vassoura da bruxa, e sua morte é apresentada como um acidente. Essa diferença entre as versões revela o quanto a adaptação cinematográfica atenua a crítica presente na obra original, esvaziando parte de seu potencial simbólico. A versão literária,

ao contrário, explicita a manipulação e a instrumentalização de sujeitos inocentes por uma figura de autoridade, o que permite uma leitura crítica mais alinhada às pedagogias libertárias e às práticas abolicionistas.

Ainda na sequência do diálogo inicial entre Dorothy e a Bruxa Boa do Norte, é possível identificar um *éthos* social negativo quando a menina questiona a existência de bruxas, com base no que ouvira de sua tia Em. A resposta da bruxa revela uma distinção entre mundos civilizados e não civilizados, associando a presença de magia – e, por extensão, de desordem – à ausência de civilidade:

A Bruxa do Norte pareceu pensar por um tempinho, com a cabeça abaixada e os olhos voltados para o chão. Ela levantou o olhar e disse:

— Não sei onde fica o Kansas, porque nunca ouvi falar nesse país antes. Mas, me diga, é um país文明izado?

— Ah, sim — respondeu Dorothy.

— Então está explicado. Nos países文明izados eu creio que não existam mais bruxas, nem magos, nem feiticeiras e mágicos. Mas, veja só, a Terra de Oz nunca foi文明izada, porque estamos separados do restante do mundo. Por isso ainda há bruxas e mágicos entre nós (Baum, 2011, p. 20).

Essa fala, ao mesmo tempo em que naturaliza a existência de poderes mágicos, reforça uma lógica colonial de distinção entre civilização e barbárie, que pode ser lida como metáfora das estruturas de exclusão e controle presentes em sociedades contemporâneas. Como aponta Boal (2019, p. 65), o autor da obra parece construir uma ética social aceita pelos personagens, mas da qual ele próprio se distancia, propondo ao leitor uma crítica implícita a esse sistema. Nesse sentido, a Terra de Oz, com sua organização hierárquica, seus rituais de obediência e sua crença em soluções mágicas, pode ser interpretada como uma alegoria de sociedades que delegam o poder a figuras autoritárias e se submetem a estruturas de dominação simbólica.

Essa leitura se alinha à proposta de evidenciar como a obra teatral, quando trabalhada criticamente, pode se tornar um espaço de desnaturalização das normas sociais e de construção de novos imaginários políticos. A catástrofe final – o exílio do mágico e o retorno menos emblemático de Dorothy do que a cinematográfica – não representa apenas o encerramento

de uma aventura, mas a possibilidade de ruptura com um sistema baseado na mentira, na manipulação e na violência simbólica. Ao optar pela obra original, o projeto permitiu que os adolescentes acessassem essas camadas de sentido e refletissem sobre as estruturas de poder que atravessam suas próprias vidas, reafirmando o teatro como prática de resistência e de formação crítica.

O personagem-sujeito ou o sujeito-personagem?

Se, por um lado, é difícil enquadrar *O mágico de Oz* integralmente no sistema coercitivo de Aristóteles – exigindo um constante deslocamento entre Dorothy e o próprio mágico como possíveis protagonistas –, por outro, a obra também escapa das amarras da poética dramática hegeliana, encontrando maior ressonância na poética marxista de Bertolt Brecht. Quando se toma Dorothy como protagonista, a leitura hegeliana se fragiliza, pois sua trajetória é marcada por acidentes e coerções: ela mata a Bruxa Má do Leste por acaso e é coagida a matar a do Oeste. Como aponta Boal (2019, p. 107), a liberdade do personagem, na poética hegeliana, “não deve ser exercida sobre o acidental”, o que compromete a construção de Dorothy como sujeito ético pleno.

Já o mágico, por sua vez, exerce uma liberdade que só é possível em uma sociedade pouco civilizada, onde sua vontade individual se concretiza como valor moral e opção ética. Ele mente para todos, mas governa a cidade das Esmeraldas com aparente sabedoria e benevolência (Baum, 2011, p. 86). Assim, ele se encaixa melhor na figura do sujeito hegeliano, pois suas ações derivam de um espírito livre, ainda que esse espírito esteja comprometido com a manutenção de um sistema ilusório e opressor (Boal, 2019, p. 108).

Por outro lado, Dorothy se revela uma protagonista mais coerente com a poética marxista de Brecht, que comprehende o personagem não como sujeito absoluto, mas como objeto-sujeito – alguém moldado por forças sociais, econômicas e históricas. Nesse sentido, Dorothy não é livre em termos absolutos, mas responde às condições que a cercam, atuando dentro dos limites impostos por elas (Boal, 2019, p. 108). A perspectiva brechtiana, ao apresentar o ser humano como alterável e em processo, permite que a peça revele não apenas os conflitos individuais, mas as falhas estruturais da sociedade (Boal, 2019, p. 111).

Enquanto as poéticas idealistas (como as de Aristóteles e Hegel) partem da ideia de uma natureza humana fixa e imanente, Brecht propõe que ninguém “é o que é porque sim”, sendo necessário investigar as causas sociais que moldam cada sujeito (Boal, 2019, p. 112). Essa abordagem crítica é especialmente potente quando aplicada a contextos de privação de liberdade, como o sistema socioeducativo, pois permite deslocar o foco da culpabilização individual para a análise das condições estruturais que produzem a exclusão.

Como Brecht não trabalha com necessidades morais, mas com necessidades sociais e econômicas, *O mágico de Oz* se mostra uma obra fértil tanto quando lida a partir da trajetória de Dorothy quanto quando se busca compreender os propósitos do mágico. A peça, nesse sentido, não deve terminar em equilíbrio ou reconciliação, mas revelar os caminhos pelos quais a sociedade se desequilibra – e como podemos acelerar essa transição (Boal, 2019, p. 117). Essa perspectiva se alinha diretamente às pedagogias libertárias e às práticas abolicionistas que orientam o presente trabalho, ao propor o teatro como espaço de denúncia, crítica e transformação.

Foi nesse contexto que a obra foi utilizada com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, como ponto de partida para discussões sobre suas trajetórias, os fatores que os conduziram à privação de liberdade e, sobretudo, para afirmar que não há destino predeterminado que os condene à condição de infratores. A proposta buscou evidenciar como o entorno socioeconômico, marcado por desigualdades e violências estruturais, influencia suas escolhas e experiências, e como é possível construir outras narrativas a partir da consciência crítica.

Embora a metodologia adotada não tenha seguido rigidamente os moldes do Teatro do Oprimido, a experiência se configurou como um teatro-ensaio, em que o espectador se torna protagonista e todos os presentes são convidados a contracenar. Não se tratava de montar um espetáculo para ser assistido, mas de criar um espaço de experimentação estética e política, em que a linguagem teatral servisse como ferramenta de escuta, expressão e elaboração coletiva. Como afirma Boal (2019, p. 13), essa diversidade de práticas não é composta por técnicas isoladas, mas por um conjunto enraizado na ética, na política, na história e na filosofia – o solo fértil de onde brota a árvore do teatro como prática libertadora.

Considerando o contexto em que a experiência foi aplicada – uma sala de aula de um centro socioeducativo, devidamente adaptada para os encontros –, é possível estabelecer uma aproximação com a proposta do teatro invisível, conforme descrito por Boal (2019, p. 157). Isso porque as cenas foram construídas em um espaço que não é tradicionalmente cênico e diante de pessoas que não se configuram como espectadores convencionais. No entanto, a proposta não se encaixa rigidamente nessa forma teatral, uma vez que os participantes estavam cientes da teatralização em curso. Ainda assim, a experiência rompeu com a lógica do espetáculo e da representação formal, aproximando-se de outras modalidades do Teatro do Oprimido, como o teatro-mito, ao propor o desvelamento de uma narrativa amplamente conhecida – *O mágico de Oz* – para revelar verdades ocultas e contradições sociais, como as ambiguidades morais das ações de Dorothy e do mágico.

Além disso, a prática também dialoga com o teatro-julgamento, uma vez que, após cada encenação, eram propostos questionamentos que levavam à análise crítica das ações dos personagens, suas motivações e implicações éticas (Boal, 2019, p. 167). Essa abordagem não apenas retirou os adolescentes da posição passiva de espectadores, mas os convocou a ocupar o lugar de sujeitos pensantes e atuantes, em consonância com os princípios das pedagogias libertárias, que propõem pensar as artes da cena como espaços de imaginação política e resistência ao encarceramento.

A experiência se insere, portanto, na tradição da poética da conscientização, proposta por Brecht e retomada por Boal, segundo a qual o teatro não deve apenas entreter ou representar, mas revelar a realidade como transformável. Nesse modelo, o espectador deixa de delegar ao personagem o poder de pensar por ele, embora ainda o autorize a agir em seu lugar. A ação dramática, nesse sentido, não substitui a ação real, mas a prepara, esclarecendo-a e tornando-a possível (Boal, 2019, p. 170). Essa concepção de teatro como ensaio para a vida é especialmente potente em contextos de privação de liberdade, pois oferece aos participantes a possibilidade de imaginar outros modos de existência, de justiça e de organização social, convocando práticas cênicas que desafiem o punitivismo e afirmem pedagogias emancipatórias.

Assim, a teatralização da obra *O mágico de Oz* se revelou um potente dispositivo de denúncia e elaboração simbólica das violências institucionais

vividas pelos adolescentes. Ao assumirem papéis e discutirem criticamente os temas geradores, os participantes foram convidados a se deslocarem da posição de sujeitos-objeto para sujeitos-atores de suas histórias. Essa prática se alinha às propostas abolicionistas que visam imaginar e construir alternativas à lógica do encarceramento.

Temas geradores e a pedagogia do oprimido

A escolha da obra *O mágico de Oz* também se fundamenta nos princípios da educação libertadora de Paulo Freire (1987), que propõe a liberação pelo conhecimento e pelo desvelamento das situações de opressão. Consideraram-se, nesse contexto, as condições de vida dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, marcadas por múltiplos fatores de vulnerabilidade que os colocam em confronto com a lei. A proposta pedagógica visou, portanto, não apenas a escuta e o acolhimento, mas a criação de um espaço de reflexão crítica sobre a realidade vivida, em consonância com a educação problematizadora, que “rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária como prática da liberdade”. Para isso, é necessário “superar a contradição entre o educador e os educandos”, o que só é possível por meio do diálogo (Freire, 1987, p. 44).

Freire comprehende a educação bancária como uma prática que mistifica a liberdade, mantendo os educandos em uma posição passiva e compassiva. Em oposição, a educação problematizadora se empenha na desmistificação da realidade, tendo o diálogo como elemento central do ato cognoscente (Freire, 1987, p. 48). Foi nesse espírito que se conduziu a teatralização da cena em que o mágico de Oz propõe a Dorothy que mate a Bruxa Má do Oeste – uma provocação que serviu de ponto de partida para discutir situações em que adultos induzem adolescentes a cometerem atos infracionais, ou a assumirem a culpa por crimes que, se atribuídos a eles, resultariam em medidas socioeducativas. Essas e outras temáticas emergiram a partir dos relatos dos próprios adolescentes, que compartilharam suas vivências ao longo dos encontros.

As discussões foram organizadas conforme o desenrolar da teatralização, com base em temas geradores, entendidos como “dimensões significativas

da realidade”, cuja análise crítica permite aos sujeitos reconhecer a interação entre suas partes (Freire, 1987, p. 61). O objetivo foi criar um espaço de fala e de apropriação simbólica da própria experiência, em que os adolescentes pudessem representar e reinterpretar suas realidades. Como afirma Freire (1987, p. 61), o que se pretende investigar não são os indivíduos como objetos anatômicos, mas seu pensamento-linguagem em relação à realidade, seus níveis de percepção e sua visão de mundo, nos quais se encontram seus temas geradores.

A análise crítica dessas dimensões significativas permite aos sujeitos uma nova postura diante das situações-limite, possibilitando a reconstrução da percepção da realidade em um novo patamar de consciência (Freire, 1987, p. 61). A proposta metodológica, ao combinar os fundamentos da pedagogia do oprimido com as práticas do Teatro do Oprimido, foi construída a partir do “universo mínimo” dos adolescentes, buscando inseri-los em uma forma crítica de pensar o mundo (Freire, 1987, p. 61). A escolha dos temas dialogou diretamente com os desafios relatados pelos adolescentes nos encontros iniciais, abordando questões relacionadas às suas trajetórias, às condições de vida e à experiência da privação de liberdade.

A descodificação das situações existenciais provocou um movimento dialético entre o abstrato e o concreto, entre o todo e as partes, permitindo o reconhecimento do sujeito no objeto (a situação concreta) e do objeto como expressão da condição do sujeito. Esse processo de análise crítica transformou a realidade antes opaca em algo visível e comprehensível. Como destaca Freire, a metodologia exige que tanto os investigadores quanto os sujeitos da ação sejam coautores do processo, rompendo com a lógica da hierarquia e da objetificação (Freire, 1987, p. 63).

Nesse sentido, a teatralização envolveu não apenas os adolescentes, mas também os pesquisadores e o comissário de justiça, todos atuando como participantes ativos da cena. Os adolescentes puderam escolher livremente os personagens que desejavam interpretar, e não havia espectadores externos além dos próprios participantes e dos agentes de segurança. Essa configuração reforça o caráter horizontal da proposta, em que todos são chamados a construir, representar e refletir.

Os temas geradores escolhidos para o trabalho foram:

- A separação brusca de Dorothy de sua casa, em analogia à separação dos adolescentes de seus lares;
- O desejo de Dorothy de retornar ao lar, apesar de sua simplicidade, em paralelo ao sentimento dos adolescentes em relação às suas próprias casas;
- A morte da Bruxa Má do Leste e a discussão sobre a intencionalidade do ato;
- A proposta do mágico de Oz para que Dorothy matasse a Bruxa Má do Oeste, como contraponto a situações em que adultos induzem adolescentes a cometerem infrações ou assumirem culpas;
- A busca por um cérebro, coragem e um coração pelos personagens Espantalho, Leão e Homem de Lata, em relação a sentimentos de inadequação, necessidade de bravura e insensibilidade emocional;
- O uso dos óculos verdes para entrar na cidade das Esmeraldas, como metáfora para a manipulação da percepção e a construção de realidades ilusórias.

Esses temas permitiram que os adolescentes refletissem sobre suas próprias experiências, elaborassem simbolicamente suas vivências e construíssem novas formas de compreender e enfrentar a realidade. A prática teatral, nesse contexto, reafirma seu papel como ferramenta de escuta, crítica e transformação, ao propor pedagogias libertárias e práticas abolicionistas no campo das artes da cena.

Ao levantar a questão da retirada brusca de Dorothy de sua vida, espaço e rotina no Kansas, esperava-se que os adolescentes associassem essa ruptura à própria experiência de afastamento do convívio familiar em decorrência da medida socioeducativa em meio fechado. No entanto, o que emergiu foi uma angústia voltada ao destino dos tios de Dorothy, que, com a casa levada pelo ciclone, teriam ficado desabrigados. Essa resposta revelou não apenas uma preocupação com os vínculos familiares, mas também o desconhecimento da história por parte dos adolescentes – muitos nunca haviam assistido ao filme ou lido o livro completo, já que a teatralização foi construída cena a cena. Esse distanciamento de uma narrativa clássica, amplamente

difundida na cultura ocidental, evidencia um processo de exclusão cultural que afeta diretamente o repertório simbólico desses jovens.

A alienação cultural, como aponta Dalaqua (2019, p. 105), é um fenômeno que ocorre quando grupos oprimidos se afastam de suas próprias referências culturais – tradições, instituições, história, arte, idioma, saberes locais – como resultado da internalização de uma mentalidade colonial. Esse processo provoca um entorpecimento estético e epistêmico, tornando os sujeitos desinteressados e indiferentes à arte e ao conhecimento produzidos por seus semelhantes, o que, por sua vez, compromete o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e expressivas.

A preocupação com os tios de Dorothy foi melhor compreendida quando se discutiu o desejo da personagem de retornar ao Kansas, mesmo sendo um lugar cinza e sem encantos, em comparação à colorida Terra de Oz. Os adolescentes expressaram, nesse momento, inquietações relacionadas às suas próprias famílias, mencionando, por exemplo, as chuvas intensas que ocorriam na época e o papel de apoio que exerciam em seus lares. Muitos se viam como responsáveis por suas famílias, inclusive financeiramente, referindo-se ao tráfico de drogas como forma de trabalho. Assim, a ansiedade demonstrada não dizia respeito à privação de liberdade em si, mas à ausência junto a seus entes queridos e à possibilidade de tê-los decepcionado.

Essa dimensão afetiva revelou-se central para a compreensão do estado psíquico dos adolescentes e foi considerada estratégica no enfrentamento da ideação suicida. A partir disso, reforçou-se com a direção da unidade a importância de ações que fortalecessem os vínculos familiares, como a ampliação das visitas, a facilitação de ligações telefônicas e videochamadas. Tais medidas, já previstas pelo SINASE (Brasil, 2012), foram reafirmadas como fundamentais para a proteção emocional dos adolescentes e para a construção de um ambiente socioeducativo mais humanizado.

No que diz respeito à responsabilidade de Dorothy pela morte acidental da Bruxa Má do Leste e pela missão de matar a do Oeste, os adolescentes foram unânimes em defender sua inocência. Curiosamente, também não atribuíram culpa ao mágico de Oz. Para eles, os acontecimentos pareciam lógicos: obedecer ao mágico era necessário para voltar para casa, e a violência

era percebida como um recurso natural para resolver conflitos. Esse dado é revelador, pois aponta para a naturalização da violência em seus contextos de vida, o que também se evidenciou na ausência de comentários sobre a perda gradual da sensibilidade do Homem de Lata, causada por sucessivos golpes de um machado enfeitiçado (Baum, 2001, p. 46). A necessidade de demonstrar coragem, representada pelo Leão, tampouco foi percebida como algo fora do comum.

Por outro lado, o personagem que mais mobilizou os adolescentes foi o Espantalho. Sua trajetória suscitou diversas comparações com as próprias vivências dos jovens, que se identificaram com sua inteligência não reconhecida e com o sentimento de inferioridade que o atravessa. Ao perceberem que o Espantalho já era inteligente, mesmo sem saber, os adolescentes passaram a discutir o processo de inferiorização a que estavam submetidos. Como aponta Dalaqua (2019, p. 106), a internalização da mentalidade colonial leva os sujeitos oprimidos a se sentirem intelectualmente inferiores, superestimando as capacidades do opressor e aceitando de forma acrítica o discurso dominante.

Um dos momentos mais significativos da experiência foi a teatralização do trecho em que o Espantalho é confrontado por um corvo, que o desmaska como falso espantalho e o humilha por sua falta de cérebro. Os adolescentes interpretaram os corvos como figuras policiais e se identificaram com o Espantalho, revelando uma leitura crítica e simbólica da cena. É importante destacar que o adolescente que primeiro fez essa associação inicialmente se recusava a participar da atividade, alegando que a história era infantil e fantástica. No entanto, nos encontros seguintes, ele se ofereceu para interpretar o Leão, demonstrando um envolvimento crescente com a proposta.

Em consonância com as reflexões de Liat Ben-Moshe (2020) e Angela Davis (2016), comprehende-se que o sistema socioeducativo, embora revestido de um discurso pedagógico, reproduz lógicas de contenção, vigilância e exclusão que remontam ao projeto escravocrata e às estruturas do racismo institucional. Em vez de promover justiça, essas instituições frequentemente operam como dispositivos de controle social, criminalizando juventudes periféricas e racializadas, e reforçando desigualdades históricas sob a aparência de reeducação. Ben-Moshe propõe o conceito de “desinstitucionalização como abolicionismo”, defendendo que a superação das prisões e instituições de controle não

se dá por reformas internas, mas por práticas que desestabilizem sua legitimidade e proponham outras formas de convivência, cuidado e responsabilização.

Nesse sentido, o teatro, quando praticado como espaço de insurgência, criação coletiva e escuta radical, torna-se uma ferramenta abolicionista por excelência. Ele permite desnaturalizar a punição, questionar os discursos de periculosidade e construir outras formas de justiça baseadas na reparação, na solidariedade e na imaginação política. Como aponta Davis (2016), imaginar um mundo sem prisões exige não apenas denunciar as violências do sistema penal e/ou socioeducativo, mas também criar coletivamente alternativas que valorizem a vida, a dignidade e a liberdade. O teatro, ao convocar os sujeitos à ação, à crítica e à invenção de si, contribui para esse horizonte, afirmando-se como prática estética e política de resistência.

A experiência aqui relatada, ao propor a teatralização de *O mágico de Oz* com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, revelou-se um campo fértil para esse tipo de elaboração. A partir dos temas geradores, emergiram questões centrais como a separação familiar, a responsabilização precoce, a naturalização da violência, a busca por reconhecimento e a inferiorização intelectual. Os adolescentes se identificaram com personagens como o Espantalho, cuja inteligência era desvalorizada, e reinterpretaram cenas como a dos corvos – vistos como figuras policiais – a partir de suas próprias vivências. Essas leituras revelaram não apenas a potência crítica da atividade, mas também a capacidade dos participantes de elaborar simbolicamente suas experiências e construir novas formas de compreender a si mesmos e o mundo. Ao transformar o espaço institucional em território de criação e escuta, o teatro rompeu com a lógica punitiva e instaurou uma pedagogia libertária, em que os adolescentes puderam se reconhecer como sujeitos históricos, capazes de refletir, agir e imaginar outros futuros possíveis.

Considerações finais

As diretrizes do SINASE se orientam pela responsabilização dos adolescentes autores de atos infracionais, mas também incorporam preceitos pedagógicos voltados à ressocialização. Nesse contexto, acredita-se que ações como a proposta neste trabalho contribuem significativamente para a

construção de práticas educativas mais humanizadas e transformadoras. Ao integrar os princípios da estética do oprimido, da justiça estética e da pedagogia do oprimido aos fundamentos do SINASE, a experiência aqui relatada promoveu um ambiente educacional mais equitativo, no qual os adolescentes se sentiram reconhecidos e valorizados em sua trajetória de aprendizagem.

O teatro, nesse processo, revelou-se um espaço potente de escuta, expressão e elaboração crítica da realidade. Por meio dos temas geradores e da participação ativa dos adolescentes, foi possível romper com expectativas iniciais e promover reflexões profundas sobre suas vivências, subjetividades e condições sociais. A prática cênica, em vez de reforçar a lógica da punição, abriu caminhos para a construção de vínculos, o fortalecimento da autoestima e a valorização dos saberes marginalizados – aspectos centrais para uma pedagogia libertária e abolicionista.

No que se refere ao objetivo central da intervenção – o enfrentamento da ideação suicida –, o teatro foi mobilizado como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, autoexpressão e autoconfiança. As atividades teatrais estimularam a cooperação entre os adolescentes, promovendo competências como comunicação, empatia, escuta ativa e resolução de conflitos. Mais do que uma atividade artística, o teatro se constituiu como um espaço de cuidado coletivo e de reconstrução simbólica da identidade.

Dois aspectos emergiram como centrais para a compreensão do sofrimento psíquico dos adolescentes: a preocupação com suas famílias – especialmente no que diz respeito à ausência e ao apoio financeiro – e a necessidade de impor respeito em seus contextos sociais, como forma de compensar sentimentos crônicos de inferioridade. A partir dessas percepções, foi possível propor à gestão da unidade o fortalecimento de políticas de aproximação familiar, como visitas, ligações e videochamadas, já previstas pelo SINASE, mas nem sempre efetivadas com a frequência e sensibilidade necessárias.

Quanto à questão do respeito, o teatro ofereceu uma plataforma simbólica para a reconstrução da autoimagem e da dignidade. Um momento emblemático foi quando o adolescente inicialmente mais resistente à proposta se ofereceu para interpretar o Leão, personagem que representa a coragem. Esse gesto aparentemente simples revelou um deslocamento subjetivo importante,

indicando que o espaço cênico havia se tornado um território seguro para a expressão emocional e a experimentação de novos papéis sociais.

A atividade teatral, portanto, contribuiu para o fortalecimento da autoestima e da autoimagem dos participantes. O reconhecimento do próprio trabalho, a superação do desafio estético e a possibilidade de se apresentar diante dos colegas criaram um ambiente de acolhimento e pertencimento. Em um contexto marcado por controle, vigilância e silenciamento, o teatro se afirmou como espaço de liberdade simbólica e de imaginação política, convocando as artes da cena a ocuparem o lugar de resistência e reinvenção perante as estruturas de encarceramento.

Bibliografia

- BAUM, Lyman Frank. **O mágico de Oz**. São Paulo: Leya, 2011.
- BEN-MOSHE, Liat. **Decarcerating disability: deinstitutionalization and prison abolition**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2020.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2019.
- BRASIL. Lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 19 jan. 2012. Acessado em: 14 fev. 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm
- DALAQUA, Gustavo Hessmann. Injustiça estética. **Revista Limiar**, [s. l.], v. 6, n. 12, 2019. Disponível em: <https://augustoboal.com.br/wp-content/uploads/2020/01/9565-Texto-do-artigo-39571-1-10-20191128.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.
- DAVIS, Angela. **Are prisons obsolete?** New York: Seven Stories Press, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica: para a crítica da Hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre: LP&M, 1987.
- MARTINEZ, Daisy. Arte e sociedade. **Revista de Administração de Empresas**, [s. l.], v. 14, n. 6, 1974. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZqVzccpTKfDZqJ4WffPdwtg/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2024.