



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE ARTES – IdA
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS – CEN
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-ARTES

CLEITON DE JESUS

**BRECHT NA QUEBRADA: uma experiência artístico-pedagógica na comunidade escolar
do Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia**

BRASÍLIA
2023

CLEITON DE JESUS

BRECHT NA QUEBRADA: uma experiência artístico-pedagógica na comunidade escolar do
CEM 02 de Ceilândia.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional – PROFARTES – do Instituto de Artes, da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Mestre em Artes na área de concentração de Ensino de Artes – Artes Cênicas, na linha de pesquisa em Processos de Ensino Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientador: Prof.^a Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro

BRASÍLIA

2023

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

DJ58b DE JESUS, CLEITON
BRECHT NA QUEBRADA: uma experiência artístico-pedagógica
na comunidade do Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia /
CLEITON DE JESUS; orientador JOSÉ MAURO BARBOSA RIBEIRO; co
orientador JOSÉ MAURO BARBOSA RIBEIRO. -- Brasília, 2023.
131 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO. 2. TEATRO
BRECHTIANO. 3. TEATRO NA COMUNIDADE ESCOLAR. 4. EIXOS
CONTEMPORÂNEOS TRANVERSAIS. 5. CURRÍCULO EM MOVIMENTO SEDF.
I. MAURO BARBOSA RIBEIRO, JOSÉ , orient. II. MAURO BARBOSA
RIBEIRO, JOSÉ , co-orient. III. Título.

CLEITON DE JESUS

**BRECHT NA QUEBRADA: uma experiência artístico-pedagógica na comunidade escolar
do CEM 02 de Ceilândia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional – PROFARTES – do Instituto de Artes, da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Mestre em Artes na área de concentração de Ensino de Artes – Artes Cênicas, na linha de pesquisa em Processos de Ensino Aprendizagem e Criação em Artes.

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro – Orientador
PROF-ARTES/CEN/IdA/UnB

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso
PROF-ARTES/CEN/IdA/UnB

Prof^a. Dr^a. Luzirene do Rego Leite
Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal

Prof. Dr. Jonas de Lima Sales
PROF-ARTES/CEN/IdA/UnB

Aprovado em: __/__/2023

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer por todos aqueles que estiveram presentes direta ou indiretamente nesta jornada de desafios e superações que foi o mestrado:

Aos meus pais, que apesar de todas as dificuldades que passaram na vida sempre deram o melhor para os seus filhos. São exemplos de pessoas dignas e amorosas;

Ao meu primeiro professor de teatro que proporcionou o mundo transformador do teatro, me apresentando a Bertolt Brecht, cujo caminho vou levando-o com apreço;

Aos meus filhos Anna Bianca Borges de Sousa Jesus, Guilherme Pietro Moreira Jesus e Caetano Oliveira Rodrigues Jesus, do qual tive ausente durante parte deste processo, mas que me proporcionou força e amor nesta empreitada;

Aos meus colegas e amigos de mestrado que me apoiaram e não deixaram que eu desistisse no momento delicado da minha vida, ao qual passava por um quadro depressivo;

Ao meu orientador Prof.Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro pelo ensinamento e pela paciência que teve comigo durante esta etapa de estudo. A todos os professores das disciplinas do Profartes pelos ensinamentos;

Ao Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia, no nome de toda equipe escolar pelo carinho e apoio para com o projeto;

À população ceilandense por toda força e resistência de serem um povo guerreiro e lutador, cujo carinho que nutro é imensurável. Do qual destino meu trabalho, meu estudo e minha arte para a cidade;

Aos alunos que passaram pelas vivências teatrais, e principalmente para aqueles que ficaram até o final desta jornada.

RESUMO

Este trabalho teve como objeto de estudo o projeto “Brecht na Quebrada: uma experiência artístico-pedagógica na comunidade escolar do (CEM) 02 de Ceilândia”. O público alvo deste estudo foram os alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino, os alunos egressos, a escola e a comunidade. Objetivou-se relatar o processo de ensino e aprendizagem desta experiência artística. A proposta pedagógica foi realizada a partir da discussão da diversidade étnico-racial e de gênero, por meio da linguagem teatral brechtiana, iniciada no ano de 2020 e finalizada no final de 2022, somada à trajetória do docente-pesquisador. Respaldou-se em documentos educacionais (Eixos Contemporâneos Transversais e no Currículo em Movimento da Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal). A proposta surgiu com o intuito de continuar o debate e a teatralização sobre os casos de racismo e de violência de gênero que ocorreram na comunidade escolar em 2019. Como arcabouço teórico foram trazidos para o diálogo referências como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Bertolt Brecht, dentre outros. Este trabalho não é delimitado em uma metodologia específica. Como recursos e procedimentos metodológicos foram utilizados elementos cênicos do teatro épico de Brecht e outros recursos como: o diário de bordo, as entrevistas, os livros pedagógicos, os documentos educacionais, as legislações, o Google Formulários, o Google Classroom, o registro de áudio/vídeo, a mídia digital e impressa. A escrita considerou o referencial teórico; a inserção da minha trajetória artística e pedagógica; os experimentos teatrais divididos em ciclos de experiências; o diálogo estabelecido com os alunos, os professores e a comunidade escolar. Os principais resultados obtidos foram: a aproximação da escola com a comunidade, o debate crítico e construtivo sobre problemas sociais vividos na comunidade escolar, a formação de plateia, o desenvolvimento social, artístico e profissional dos alunos participantes.

Palavras-chave: Currículo em Movimento da SEDF; Diversidade Étnico-racial e de gênero, Teatro na Comunidade Escolar, Bertolt Brecht, Teatro, Escola.

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objeto de estudio el proyecto "Brecht na Quebrada: uma experiência artístico-pedagógica na comunidade escolar do (CEM) 02 de Ceilândia". El público objetivo de este estudio fueron los alumnos de 1º, 2º y 3º año de la escuela, los estudiantes y graduados, la escuela y la comunidad. O objetivo foi relatar o processo de ensino e aprendizado desta experiência artística. La propuesta pedagógica se realizó a partir de la discusión de la diversidad étnico-racial y de género, a través del lenguaje teatral brechtiano, se inició en el año 2020 y finalizó a fines de 2022, sumado a la trayectoria del docente-investigador. Se basó en documentos educativos (Ejes Transversales Contemporáneos y el Plan de Estudios en Movimiento de la Secretaría de Educación del Distrito Federal). La propuesta surgió con la intención de continuar el debate y la teatralidad sobre los casos de racismo y violencia de género ocurridos en la comunidad escolar en 2019. Como marco teórico fueron traídos al diálogo referentes como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Bertolt Brecht, entre otros. Este trabajo no se delimita en una metodología específica. Como recursos y procedimientos metodológicos se utilizaron elementos escénicos del teatro épico de Brecht y otros recursos como: el cuaderno de bitácora, entrevistas, libros educativos, documentos educativos, legislación, Google Forms, Google Classroom, grabación de audio/video, medios digitales e impresos. La escritura consideró la referencia teórica; la inserción de la trayectoria artística pedagógica del investigador; los experimentos teatrales divididos en ciclos de experiencias; el diálogo establecido con los alumnos, los profesores y la comunidad escolar. Los principales resultados obtenidos fueron: la aproximación de la escuela con la comunidad, el debate crítico y constructivo sobre problemas sociales vividos en la comunidad escolar, la formación de un público, el desarrollo social, artístico y profesional de los alumnos participantes.

Palabras clave. Currículo em Movimento da SEDF; Diversidad étnico-racial y de género, Teatro en la Comunidad Escolar, Bertolt Brecht, Teatro, Escuela.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Encarde artístico.....	21
Figura 2– Apresentação “A Exceção e a Regra”	21
Figura 3 –Apresentação “A Exceção e a Regra” 2.....	22
Figura 4 –Apresentação “A Exceção e a Regra” 3.....	22
Figura 5 - Matéria de jornal.....	22
Figura 6 – Gráfico étnico.....	27
Figura 7 – Gráfico gênero.....	27
Figura 8 – Gráfico de autodeclaração dos servidores	28
Figura 9 – Temas contemporâneos transversais	46
Figura 10 – Forma dramática e épica de teatro	51
Figura 11 – Aula virtual (novembro de 2020)	63
Figura 12 – Encontro presencial.....	64
Figura 13 – Aula presencial.....	64
Figura 14 – Ensaio.....	65
Figura 15 – Aula presencial no primeiro semestre de 2022	65
Figura 16 – Brecht na Quebrada na sala virtual	68
Figura 17- Unidade 2.....	69
Figura 18 - Cena 1(Lucas Teodósio)	73
Figura 19 - Cena 2(Vitória).....	74
Figura 20 - Cena 3(Pedro Medeiros)	74
Figura 21 - Print da sala de aula virtual.....	75
Figura 22 - Aula de vídeo.....	81
Figura 23 - Aula de audio.....	82
Figura 24 - Gravação de “Quebras: histórias contadas”.....	83
Figura 25 - Vivências.....	95
Figura 26 - Peças didáticas.....	96
Figura 27 - Adaptação textua.l.....	97
Figura 28 - Leitura da peça didática.....	98
Figura 29 - Atividade em grupo.....	99
Figura 30 - Cronograma de atividades do segundo semestre de 2022.....	105
Figura 31 - Núcleo de figurino da peça no Ritmo da Música 2.....	107

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEI – Campanha de Erradicação de Invasões

CEM 02 - Centro de Ensino Médio 02

CRE - Coordenação Regional de ensino

KPD - Partido Comunista da Alemanha

RA IX - Região Administrativa de Ceilândia

UnB - Universidade de Brasília

PROFARTES - Mestrado Profissional em Artes

SEEDF - Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Estruturação do texto dissertativo.....	15
1 TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR artista.....	17
1.1 Experiência de um docente de escola pública	25
1.2. Etnografia do centro de ensino médio 02	26
2 UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE O TEATRO BRECHTIANO.....	30
2.1 Quem foi e quem é Bertolt Brecht?	31
2.1.1 Influências asiáticas.....	36
2.2 O épico e o dramático: uma questão literária e práxis teatral brechtiana.....	38
3 A ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA	40
3.1 Os temas contemporâneos transversais como conteúdo de ensino.....	43
3.2 Pedagogias críticas como afluentes na formação da proposta artístico-pedagógica ..	47
3.3 A estrutura metodológica da proposta artístico-pedagógica	50
3.4 Pedagogia de projeto na proposta da pesquisa	57
3.5 A formação do processo de trabalho pedagógico.....	58
4 A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA	62
4.1 Experiência artístico-pedagógica parte 1.....	66
4.1.1 As primeiras experiências	67
4.1.2 Experiências de dezembro	68
4.1.3 Janeiro e fevereiro de 2021	72
4.1.4 Experiências artístico-pedagógica do primeiro semestre de 2021.....	77
4.1.4.1 De Março a Abril	78
4.1.4.2 De Abril a Junho.....	80
4.2 Experiências artístico-pedagógicas parte 2	86
4.2.1 Segundo semestre de 2021.....	87
4.2.1.1 A dramaturgia	88
4.2.1.2 Cenas, sonoplastia e encenação	90

4.2.1.3 Figurinos, cenários e ensaios	91
4.2.1.4 Apresentações	91
4.2.1.5 Avaliação do processo artístico-pedagógico	92
4.2.2 Peças didáticas de Brecht.....	96
4.2.2.1 Os primeiros encontros	97
4.2.2.2 A adaptação textual.....	99
4.2.2.3 A montagem	100
4.2.2.4 Relatos avaliativos desta experiência.....	102
4.3 No ritmo da música 2	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	115
ANEXO A.....	117
ANEXO B	119
APÊNDICE A	121
APÊNDICE B.....	123
APÊNDICE C	124
APÊNDICE D	127
APÊNDICE E.....	128
APÊNDICE F.....	129

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um projeto do mestrado profissional (Prof-Artes), na linha de pesquisa: processo de ensino, aprendizagem e criação em artes. O formato escolhido para o desenvolvimento da pesquisa é o processo de dissertação sobre o ensino de arte do projeto de trabalho Brecht na Quebrada: uma experiência artístico-pedagógica na comunidade escolar do CEM 02 de Ceilândia-DF.

Trata-se de um relato da práxis teatral em sua abordagem crítica sobre a “Diversidade” como conteúdo de ensino artístico. Considera como pesquisa as experiências cênica-pedagógicas realizadas no âmbito escolar, e no diálogo com a comunidade. É considerado também a minha trajetória como artista e docente. Considero essencial o percurso realizado por mim como parte da análise, juntos aos discentes e outros atores escolares.

A minha prática docente e artística sempre esteve ligada com a comunidade ceilandense, sendo que meu primeiro contato teatral se deu em um projeto social nesta cidade, a qual foi regido pelo teatro de Bertolt Brecht. Meu percurso artístico e pedagógico estão pautados no teatro político. Ao longo desses 8 anos, enquanto professor, consegui realizar diversos projetos no âmbito escolar dentro das escolas públicas do Distrito Federal. Percebi que os conteúdos teatrais é mais voltado para a teorização de conteúdos clássicos, sem muita dialética entre teoria/prática, não contextualizando a realidade social dos discentes.

Sempre questioneei o currículo epistêmico teorizado, quase nunca levado à praxis nas aulas de Arte na Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. As questões sociais para mim, parte de uma necessidade de abordagem nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Trabalhar estas questões como conteúdo de ensino é o caminho para uma educação crítica, de superação da desigualdade. É preciso um repensar sobre o formato das aulas de Arte, no que diz respeito a polivalência, a teorização e o tempo-espço para o desenvolvimento desta disciplina.

Em 2019, no Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia, foi realizado o projeto “Zumbi, você vai se apaixonar”. O trabalho buscou tratar os problemas de racismo vivido na comunidade e na escola. Na Região Administrativa de Ceilândia (RA IX) e seus espaços, incluídos os escolares, ocorrem muitos casos de injúria racial, racismo e violência de gênero (especificamente contra a mulher), segundo dados da Secretaria de Estado de Segurança do Distrito Federal (2021). Desta forma, surgiu o interesse da minha parte e dos alunos de trabalhar estas questões através da arte teatral. Ao vivenciar esta potencialidade, percebi que era uma boa oportunidade de inseri-lá numa pesquisa acadêmica.

O arcabouço legal utilizado neste trabalho são: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (a resolução CNE/CP nº 2 foi publicada em dezembro de 2017), o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (atualizado em 2023), o Projeto Político Pedagógico do CEM 02 (2021), a lei de gestão democrática (LEI Nº 4.751, DE 07 DE FEVEREIRO DE 2012) e as diretrizes (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Resolução CNE/CP Nº 1/2004; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - Resolução CNE/CP Nº 1/2012); Lei 6.325 (2019), que institui a semana da Maria da Penha nas abordagens pedagógicas nas escolas da capital.

O caminho pensado foi uma pedagogia crítica, social e política, contemplando temas sociais como conteúdo de ensino, associado a uma prática teatral também pedagógica, política e social. Ao pensar num respaldo teórico de cunho pedagógico emancipatório, vi em Paulo Freire e Dermeval Saviani uma objetividade na qual me basear.

Tratando-se no ensino artístico que dialogassem com tais teóricos, não tive dúvida que o caminho seria Brecht. Nesta proposição foi possível olhar para um projeto que abordasse o teatro político de Bertolt Brecht, no diálogo com o currículo em movimento da SEDF, na abordagem da diversidade (educação das relações étnico-raciais e educação de gênero/sexualidade)”. Uma vez, que tal abordagem pedagógica é fundamentada por escritos educacionais.

Já reformulando o formato de aula de arte aqui criticado, percebi que esta oferta de ensino seria na roupagem do projeto de trabalho como prática de ensino, sem a obrigatoriedade de notas e da avaliação quantitativa.

Este trabalho mostra um caminho pedagógico de vivência do ensino artístico baseado na prática teatral. Onde, o interesse encontra-se no protagonismo cênico do discente (Ator/Espectador), da escola/comunidade perfazendo uma discussão social. É um modelo, uma possibilidade diferenciada e potencializada do ensinar arte na rede pública de ensino do Distrito Federal. É pensado num contexto escolar específico em uma escola específica ceilandense.

O objetivo desta pesquisa é relatar o processo de ensino e aprendizagem da vivência artística através do teatro brechtiano, na discussão e teatralização da diversidade (questões étnico-racial e de gênero). São objetivos específicos: instrumentalizar os envolvidos para a vivência teatral de cunho político e social; trabalhar os eixos transversais como conteúdo de ensino; debater questões sociais na comunidade escolar; proporcionar e mediar intervenções artístico-pedagógico na comunidade escolar.

O problema de questão é saber se de fato esta experiência teatral possibilita um ensino

artístico prático, crítico e politizado, capaz de abordar a realidade social dos alunos. Até onde o espaço escolar com suas demandas pode proporcionar o acontecimento e a permanência das atividades ligadas a este trabalho.

Esta pesquisa não assume uma metodologia específica. Conta com uma junção de elementos diferentes pertinentes a este trabalho, denominado como recursos e procedimentos metodológicos. Eles são: de cunho documental e registro audiovisual (estudos bibliográficos, questionários, protocolo, círculo de cultura, palestras, debates, diário de bordo, relatórios e gravação do processo); de prática e ensino teatral (jogos teatrais aplicados ao teatro brechtiano, improvisação, aula-espetáculo, recursos de estranhamento/distanciamento, slong musicais, o coro, o coringamento, a musicalidade, a peça didática e a peça épica de espetáculo).

A pesquisa foi realizada na escola mencionada, em duas turmas, posteriormente reduzida para uma turma. O período considerado vai do final do ano letivo de 2020 até meados do começo de dezembro de 2022. As experiências artístico-pedagógicas estão separadas em duas partes por causa do modelo de ensino virtual adotado pela Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, em decorrência da pandemia do Coronavírus, ao qual progrediu para o modelo semipresencial e depois para o presencial.

A primeira parte deste projeto resultou na criação artística de uma obra teatral/cinematográfica realizada de forma híbrida (Algumas cenas individuais presenciais; outras pela plataforma Google Sala de Aula e registros dos alunos), feito após a mediação e introdução do teatro Brechtiano e a pesquisa realizado pelos discentes sobre a diversidade. Esta fase é associada ao projeto “Teatro e Diversidade na Escola (2ª Edição)”.

Na segunda etapa, já no formato de ensino presencial, as aulas resultaram na criação de cenas e espetáculos, depois do desenvolvimento cênico dos envolvidos (instrumentalização do teatro épico de Bertolt Brecht), do aprofundamento das temáticas e problemáticas da diversidade, a partir de debates, questionários e diálogos realizados na parceria da escola com a comunidade.

O trabalho documental do processo será disponibilizado para a escola, para a Regional de Ensino de Ceilândia (CRE) e a Universidade de Brasília (UnB). Este trabalho é pautado no procedimento ético, desta forma, aos participantes desta pesquisa estão assegurados a confidencialidade, o assentimento e o consentimento da pesquisa, que serão ratificados pela autorização do uso de imagem e voz.

Estruturação do texto dissertativo

No primeiro capítulo está evidenciado a minha trajetória artístico-pedagógica, que se insere juntamente com os discentes e os outros atores educacionais (docentes, orientadores educacionais, servidores da escola, pais e membros da comunidade) no mesmo contexto pesquisado.

Os trajetos vivenciados no âmbito da escola pública, enquanto discente e docente, são de extrema importância para a concepção de educação escolarizada, como também são importantes as análises sobre os trajetos artístico-pedagógicos nutridos no seio do teatro político e do teatro épico brechtiano.

Por isso, apresento as minhas primeiras experiências com: a oficina como projeto de trabalho artístico-pedagógico; o teatro de Bertolt Brecht; as temáticas sociais. Faz-se importante uma reflexão do contexto cultural, artístico e educacional de Ceilândia. No decorrer do capítulo estará explícito o meu desenvolvimento como aluno, artista e professor de arte no contexto da educação básica pública do Distrito Federal.

O “capítulo 2” é uma reflexão sobre uma ótica pedagógica do teatro épico brechtiano. É importante fazer uma análise sobre o contexto ao qual Brecht desenvolveu seu teatro, relatando aspectos importantes da sua vida e obra. A abordagem da concepção do dramático e do épico (na perspectiva literária à sua práxis teatral) é salientada com o objetivo de distinguir os tipos teatrais evidentes, que compõem o currículo da disciplina de Arte como conteúdos diferentes. Do ponto de vista curricular, o diálogo com autores, e com o próprio Brecht, na concepção do teatro épico e das peças didáticas é fundamental, uma vez que estes procedimentos são integrantes dos recursos metodológicos da proposta artístico-pedagógica.

O “3º capítulo”, é a fundamentação artístico-pedagógica da pesquisa. A princípio é feito as colocações e relações da legislação que garante o ensino e aprendizagem do conteúdo trabalhado. Trata-se do respaldo legal sobre o ensino de heranças afro-brasileiras, educação para as relações étnico-raciais e os temas contemporâneos transversais (conteúdos flexíveis do currículo). É refletido sobre as concepções filosóficas e pedagógicas de cunho crítico-social e sobre a educação pública escolarizada.

Apresento estes aspectos que influenciam diretamente o processo de pesquisa da prática educacional-artístico no CEM 02 de Ceilândia. Por pressuposto, o diálogo é estabelecido entre a proposta pedagógica da pesquisa, com elementos presentes na pedagogia freireana e histórico-crítica, de Dermeval Saviani. Neste ponto é relacionado tais elementos intrínsecos as formas pedagógicas em questão, com a estruturação da ação pedagógica do projeto. É analisado

o formato do processo de ensino e aprendizagem, bem como a prática de ensino. Por fim, utiliza-se como instrumentos metodológicos: as pesquisas, os debates, a espetação, os formulários, as vivências das peças didáticas, os jogos cênicos e teatrais com foco no épico brechtiano, no corigamento e distanciamento, na musicalidade e na peça épica de espetáculo.

A estruturação das vivências artísticas respaldam-se no teatro épico brechtiano na abordagem conteudista dos Temas Contemporâneos Transversais (especificamente o eixo da diversidade étnico-racial e de gênero do Currículo em Movimento da SEDF).

Na última parte da estrutura textual, o “quarto capítulo”, estão relatadas as experiências artístico-pedagógicas 1 e 2. Esta divisão é necessária, pois são momentos educacionais distintos, considerando a oferta da educação com momentos de aulas virtuais e presenciais, como também o amadurecimento da experiência artístico-pedagógica. Nestas colocações estão as análises de todo processo das vivências artístico-pedagógicas no decorrer de dois anos consecutivos do ensino artístico teatral na escola requerida.

De forma crítica se estabelecerá uma avaliação processual qualitativa. Como objeto de análise são apresentados e comentados alguns procedimentos utilizados na pesquisa de campo: os textos, os diários de bordo, o Google Classroom (Sala de aula virtual), os formulários do Google, as músicas, a mediação das apresentações, gravação de áudio e visual do processo. É feito uma avaliação flexível, individual e coletiva por diferentes atores escolares pertencentes direto ou indiretamente deste projeto de trabalho.

1 TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR ARTISTA

De fato, tudo que vivenciamos pode servir como material de reflexão. As experiências enquanto educando, seja na educação básica ou na formação superior, foram e são processos significantes na minha contribuição de formação como indivíduo. Os fazeres artísticos de uma pessoa na sua comunidade, sobretudo em escolas desta localidade, são exemplos pertinentes a serem explorados como estudo. Uma vez que, antes membro e discente deste contexto, agora enquanto professor, a qual desenvolvo um trabalho de mestrado.

É nesta premissa que um olhar analítico sobre meu percurso se faz necessário, uma vez que existem uma relação do que foi vivenciado pela minha pessoa na época enquanto aluno de escola pública, e agora como docente da educação básica pública e artista local. Existe sim uma proximidade reflexiva, no qual será averiguada. Neste trabalho eu assumo a abordagem na primeira pessoa por fazer parte das experiências analisadas.

Assim como outros pares, há a necessidade de olhar para o “eu” dentro da pesquisa. Como aponta Marcelo Forte em seu artigo “Processos metodológicos na investigação de um professor-artista”, página 07, baseando-se em outros autores:

Durante muito tempo, fomos conduzidos ao espaço exterior de nossas próprias investigações, inclusive pela forma de escrita, que assumiu o uso da terceira pessoa. Mas, desde a década de 1980, os estudiosos têm repensado essas estruturas universais e limitadas das ciências sociais em termos epistemológicos, axiológicos e ontológicos (FORTE apud ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011).

Solicitando o retorno do “eu” na escrita acadêmica como forma de posicionar o sujeito que pesquisa e escreve em contato com o leitor, que o percebe na ação (ARMSTRONG, 2008).

Sustentado nesta ideia, julgo importante um capítulo desta escrita para falar desta minha trajetória como um professor-artista. As minhas vivências fazem parte da estruturação da investigação. Começo este levantamento de minha trajetória chamando a atenção do valor da educação, principalmente da educação pública escolar. Acredito de fato que ela é uma ferramenta capaz de transformar uma comunidade. A força emancipatória de um corpo social reside no sujeito. A escola é uma coletividade capaz de salientar-se da condição de opressão vivida, e transformá-la.

Mas como de fato proporcionar esta força motriz? Como de fato podemos chegar neste objetivo de educação? Como num engessamento teórico e conteudista ter a práxis?

O contexto educacional em uma cidade periférica, tal como Ceilândia, se esbarra em questões sócio-econômicas. O índice de evasão escolar nestes lugares de vulnerabilidade social

é notória. Como pessoa criada neste contexto, eu acompanhei as pessoas próximas de mim abandonarem a escola. Vários foram os motivos: a marginalidade, a necessidade de subsistência, a desmotivação. Ao acompanhar esta realidade de perto, observei muitos colegas que largaram seus estudos em pleno ensino fundamental. Outros no ensino médio. Poucos concluíram. Nutrir o interesse nos estudos, ou mesmo se importar com o próprio percurso educacional, fica em segundo plano para alguns educandos e suas famílias.

Em recintos como o descrito, a escola com seus conteúdos epistêmicos não consegue contemplar a realidade social destes jovens. Este motivo, inclusive, é um dos que afastam nossos jovens do ambiente escolar. Encontrar perspectiva nos estudos é resistência de poucos.

A questão toda levantada acima de fato interfere no processo de ensino e aprendizagem dos jovens ceilandenses. Contudo, minha trajetória nas escolas públicas da região administrativa de Ceilândia não foi exemplar. Como jovem educando, muitas vezes desvalorizei meus professores e a escola como um todo. Eu não absorvi o máximo de aprendizagem como deveria. Falo não só dos conhecimentos dos conteúdos curriculares, mas também dos valores sociais. Quantas vezes não me importei com o que me era transmitido ou mediado de conhecimento em sala de aula! Como jovem inserido nesta porcentagem, quantas vezes deixei em segundo plano meus estudos, e quantas outras vezes não soube valorizar aquele espaço de aprendizado. Lógico que a perseverança e a cobrança familiar foram decisivas na minha vida. “Quantos dos meus” não tiveram esta cobrança e incentivo? Talvez em escala maior, esses discentes pudessem modificar a própria realidade se tivessem um acompanhamento escolar dos responsáveis.

O problema é bem maior do que parece. Não é só da escola ou da comunidade, tão pouco só dos jovens e seus familiares. Além de social é um grande problema político. O problema está na precariedade de recursos educacionais e na destinação de verba pública ofertada pelo estado, está nas políticas públicas, principalmente no que tange às comunidades periféricas, estão nas condições socioeconômicas desta população, bem como, na consciência coletiva e no próprio ato de se transformar.

A permanência de um aluno na escola está diretamente ligada a sua condição de vida em sua sociedade. A minha, as duras custas prosseguiu. Mas confesso que a relevância nesta fase só foi importante posteriormente. Só depois quando percebi o valor que o conhecimento possui na vida do ser humano. Noto que esta percepção é difícil para uma criança ou um adolescente.

Não diferente da educação, a arte pode contribuir para emancipação, ela pode trabalhar o contexto social e político. A arte pode vir a ser resistência. É neste ponto que cabe o

diálogo entre ambas. Eu a vivenciei nesta comunidade, no meu tempo juvenil. Por esta razão, me sinto na capacidade de reflexão.

As manifestações artísticas sempre estiveram presentes nesta periferia. Seja nos bailes de rap, nos grafites nas paredes, nas bandas ou nas demais manifestações vivenciadas por membros desta região administrativa. E de forma política. Lógico, que a discussão aqui não é a valoração destas manifestações artísticas, mas sim de como a arte e suas múltiplas linguagens podem ser ferramenta de formação cidadã, de recurso social e educacional na comunidade, e da capacidade de tornar esta popular mais crítica e consciente.

As diversas manifestações artísticas impactaram a realidade local? Penso que sim. Ela sempre ocupou um lugar de resistência nesta localidade. Não foi só entreterimento. Se o fosse teria ocupado um lugar reducionista diante da sua densidade. Não seria proveitoso e iríamos desperdiçar sua potencialidade.

A experiência que tive ao acompanhar alguns movimentos na comunidade, sendo alguns artísticos e outros mais sociais, são exemplos sim, de arte engajada, de experiência potenciada, de experiência qualitativa. Penso, ao refletir o passado, que os jovens que vivenciaram esses acontecimentos artísticos tiveram uma experiência transformadora na suas visões de mundo, ao qual Dewey dizia singular em diferença a uma experiência comum:

A experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome –aquela refeição, aquela tempestade, aquele rompimento de amizade. A existência dessa unidade é constituída por uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem. (DEWEY, 2010. p 112).

Falo do movimento rock, dos bailes de rap, dos grafites espalhados por “Ceilondres” (forma interna dos moradores atribuírem uma metáfora a Londres). Eram libertadores para quem estava inserido. Este tipo de experiência é sim política, pois era comum a queless jovens, o estado de coletividade, de união, de crítica social e do reconhecimento como ser em posição de marginalidade.

Este é um exemplo de como arte atuou nesta vida comunitária. Mas a arte, de uma forma geral nas minhas observações daquele tempo, naquele específico lugar, ocorreu de forma acentuada. Em determinados espaços. Digo resumidamente, que nem todos tinham o hábito ou a oportunidade de experimentar as manifestações artísticas que aconteciam em Ceilândia. Tão pouco existiam formações e oficinas artísticas que possibilitassem o acesso à arte, e a sua utilização como ferramenta de formação: cidadã, emancipatória e social. É como julgo uma arte que é politizada.

Dentro da escola era notável que, não só os conteúdos de arte como os das outras disciplinas, não efetivavam diálogos reais com o dia a dia daquela comunidade. Talvez por isso,

muitos não encontravam sentido nos estudos dos conteúdos sistematizados. Percebi que no processo de ensino cercava-se dos muros das escolas para dentro, em quanto lá fora não dialogava com a realidade. Os conhecimentos não se relacionavam.

Vejo que naquele tempo, a escola era um dos únicos lugares que permitiam o acesso e o contato daqueles jovens com a arte. Muitos ceilandenses só vivenciaram diferentes manifestações artísticas no ambiente escolar. Muitos discentes, como eu, só presenciou, por exemplo, uma apresentação teatral neste contexto. Não me lembro de outro lugar em minha comunidade que fosse possível assistir um espetáculo teatral. Isso porque, em toda minha vida de estudante de educação básica foram raras estes diálogos teatrais. Até mesmo nas aulas de Arte, em sua praticidade, me lembro de pequenas abordagens pedagógicas.

De forma teórica, estes conteúdos eram mais contemplados. Da prática teatral, lembro-me de quase nada. Quase sempre era apresentada apenas dentro de sala de aula como parte avaliativa da disciplina Arte. Não me lembro que tais experiências forneciam uma reflexão social, ou um alcance coletivo. Na verdade eram mais suporte de eventos e datas comemorativas da unidade escolar.

Foi no ensino médio que pude me relacionar diretamente com a linguagem teatral. Tive uma formação teatral baseada em projeto de ação social. No formato de atividade extracurricular. Foi uma fase de percepção das questões sociais da minha comunidade e da condição de vida que levava, me percebendo sujeito marginalizado.

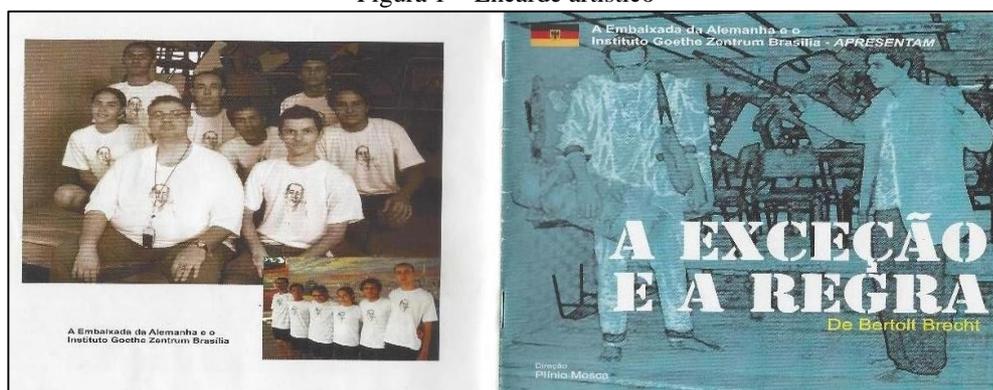
Esta experiência foi uma aprendizagem não formal dentro de um espaço de educação formal. Era um projeto de interpretação teatral de cunho social e político que ocorreu no Centro Educacional 06 de Ceilândia-DF, “vulgo Centrão do Psul”. Neste ambiente propício que obtive uma experiência de fato significativa com a arte na escola, mas especificamente com a linguagem teatral. Foi uma “experiência artístico-estético que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção” (DEWEY, 2010).

Ocorreu através de uma oficina informal de teatro no ano de 2005 à 2007. Era um projeto social de teatro-escola, realizado pelo diretor e professor Plínio Mõsca, apoiado pela Embaixada da Alemanha e Instituto Goethe. Este projeto foi realizado no ano de 2005 e 2006 nesta escola que eu estudava. Destinado para alunos regularmente matriculados e comunidade afim. Tinha proposta brechtiana. Estar nesta oficina me despertou o olhar crítico sobre a cidade, sobre a escola, sobre a força que o teatro tem de conscientizar.

No ano de 2006 mantivemos um grupo fixo da escola, o grupo “Oficina Goethe Zentrum Brasília”. Montamos e apresentamos a obra “A Exceção e a Regra” (Peça Didática de Brecht) em Ceilândia, no Distrito Federal, no Espírito Santo e no Chile. Participamos do 1º Encontro

Popular Latino Americano do Brasil em Colatina-ES, onde convivi com grupos de teatro popular da América Latina e Central. Em 2007, participamos do 21º Encontro de Teatro Popular Latino Americano, em Santiago, e III Festival Ibero-Americano, em Ovalle- Chile. Estas duas experiências me apresentaram a dimensão do teatro popular e do teatro de rua. De uma forma geral, uma arte social engajada. Conforme as imagens a seguir, registros de diferentes momento desta experiência:

Figura 1 – Encarte artístico



Fonte: Imagens extraídas pelo autor do portfólio artístico.

Figura 2 – A exceção e a regra 1



Fonte: Plínio Mõsca, Brasília-DF.

Figura 3 – A exceção e a regra 2



Fonte: Plínio Mòsca, 2007, Ovalle-Chile.

Figura 4 – A exceção e a regra 3



Fonte: Plínio Mòsca, Colatina-ES, 2006.

Figura 5 – Matéria de Jornal



Fonte: Imagem capturada pelo autor diretamente da matéria do Correio Braziliense.

Lá estava eu, no fim da minha fase enquanto discente de escola pública, um ser morador de periferia, mas consciente socialmente falando. Percebia a lacuna da educação escolar em sua práxis do contexto fora dela. Consegui perceber que o ensino conscientiza a pessoa e proporciona a ação de transformar a sua realidade. Compreendi o teatro como uma experiência cênica politizada, que modifica o estado de ser do indivíduo e de sua coletividade. Pelo menos foi o que vivi nos três anos que participei deste projeto. A partir destas construções lancei-me na busca de viver novas experiências. Fui buscar uma formação educacional superior e teatral.

Minha imersão acadêmica foi marcada por fazer e estudar teatro. Sobre estudar, considero duas fontes de aprendizagem: uma sistêmica, formal, teórica e a outra informal (ambientes como oficinas, audições, festivais, escambos e outras vivências). Não separo o aprender do fazer artístico. Tive o prazer de pegar uma época da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, onde a aprendizagem era muita absorvida pela prática.

O Dulcina me possibilitou visualizar um universo mais humanizado e crítico através do teatro. Os saberes adquiridos e o contato com a dimensão artística e social são elementos imensuráveis. Foi um momento crucial para “pragmatizar” este universo no fazer artístico. Tive experiências significativas no âmbito da multiplicidade de informações e relações que é o ensino superior, como artista-aluno. Meus processos cognitivos de instrumentalização, assim como as escolhas estéticas e ideológicas, foram sem dúvidas adquiridos no âmbito do ensino superior.

É importante relatar que durante esse processo estudei um semestre na UFU em 2009 e um semestre em dança no Instituto Federal de Brasília. Sendo o primeiro primordial, pois ali, por ter dois professores/pesquisadores (Narciso Telles e Ana Carneiro) da pedagogia teatral e do Teatro de rua. Comecei de fato a fazer e pesquisar o teatro de rua, que julgo um dos tipos de experiência teatral com potencial educativo e político. Inclusive minha defesa monográfica foi uma reflexão sobre o teatro de rua.

Paralelo a universidade, mergulhei nas vivências em montagens, oficinas, audições, workshops, coletivos artísticos e festivais, ambientes de múltiplas possibilidades cênicas. Estas atividades informais de aprendizagem foram e são fundamentais para me apropriar em relação a minha posição artística. Muitas destas vivências foram com grupos teatrais de rua de várias partes do Brasil, onde pude absorver dinâmicas, técnicas, estéticas, sobretudo metodologias para esta modalidade.

A partir deste ponto comecei a pesquisar e viver teatro de rua. Em seguida entrei e participei da organização do XII Encontro da Rede Brasileira de Teatro de Rua (a rede brasileira

de teatro de rua é um espaço de encontro presencial virtual com articuladores de todas as regiões do Brasil) sediado em 2013, em Brasília. Desde então, acompanho os procedimentos de criação e de ensino teatral de rua de diversos grupos. Conto com um acervo com livros, dissertações, teses, revistas e artigos sobre o teatro de rua, além da experiência prática.

Meu percurso artístico e pedagógico estão pautados no teatro político, na pedagogia de Paulo Freire e de Dermeval Saviani e trabalho com projetos como prática de ensino. A bricolagem de experiências teatrais, fruto do intenso diálogo destas diferentes formações, me evidenciou um sentido diferente na arte. Impulsionou-me para uma arte mais engajada, mais social, mais crítica e mais próxima do espectador comum. A estética política, de vanguarda, de rua, as manifestações cênicas aliados aos processos colaborativos, a criação coletiva, a percepção do teatro contemporâneo são frutos disso.

A opção de educador que escolhi trabalhar é influenciada pelas tendências progressistas de Paulo Freire e Dermeval Saviani. Que reconhece a educação como direito, na tentativa de emancipar o educando do contexto de marginalidade, tornando-os críticos e conscientes. Sempre em busca de apoderasse dos conhecimentos para fornecer uma transformação nos seus cotidianos. Que possui o intuito de aproximar cada vez mais o educador do educando, e eliminar as barreiras da escola com a comunidade. Que preza pela práxis do conhecimento sistêmico, valorizando o conhecimento e experiência individual.

Sobre estes parágrafos anteriores que dizem respeito às vivências e experiências que tive no campo artístico e na minha docência, de fato já me posicionei a respeito do tipo de educação pretendida no campo da educação pública. A partir desse momento, em 2013, assim que ingressei na rede pública de ensino, o intuito era levar esta estrutura pedagógica e artística para a sala de aula. Um modo de pensar e refazer o ensino de arte, aplicando o que se pensa e se quer da educação artística na comunidade, pautado na transformação humana e das ideias pela prática social do teatro.

1.1 Experiência de um docente de escola pública

Nesses nove anos como docente do ensino público, pude olhar os contrastes da educação básica de Brasília, pertinentes principalmente às escolas em comunidades periféricas. Estes contrastes são diversos: institucional, estrutural, político, social, motivacional. Embora o empenho tenha sido constante, os resultados não foram suficientes, ao meu ver. Percebi que os conteúdos teatrais são mais a teorização de conteúdos clássicos, sem muita dialética entre teoria/prática, sem a contextualização da realidade dos discentes. (Por isso priorizo na minha regência a pedagogia de projetos). Dentro desta dinâmica, os projetos teatrais contemplam a percepção que reside na práxis.

Esses projetos trabalhados foram: CEF 08 do Guará, “esquetes sobre violência”, (2013) ; CEM 417 de Santa Maria: “Em Busca de Uma Arte Popular com o Auto da Compadecida”, (2014); CED 01 da Estrutural, “Estrutural tem Cultura”, (2015); CEF 08 do Guará, “Bullying em Cena”, (2016); CEM 03 de Taguatinga Sul, “Literatura Encena”, (2017); CED 07 de Ceilândia Norte, “Teatro de Rua e a Comunidade”, CEF 35 de Ceilândia, “Teatro e Diversidade na Escola”, (2018); CEM 02, “Zumbi Não Morreu”, (2019); CEMEIT, “Dramaturgias Brasileiras em Cena”, (2020). CEM 02, “Teatro e Diversidade na Escola 2020”.

Nestas instituições, eu trabalhei inspirado nos princípios do teatro de Bertolt Brecht, Augusto Boal, porém sem muita profundidade, devido a diversos fatores. Nesses espaços usei algum tipo de procedimento brechtiano ou do teatro do oprimido. Sempre tentando aproximar o que foi significativo dos aprendizados que obtive com estas projeções teatrais nestes momentos diferentes.

Em 2019, no CEM 02 de Ceilândia, foi realizado o projeto “Zumbi, você vai se apaixonar”. Tratou-se de uma proposta de iniciativa de alguns professores e com o aval do corpo diretivo da escola. Fez parte das atividades pedagógicas da unidade. Estimulado pelos pressupostos do currículo em movimento, nos eixos transversais (Étnico-racial), na Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011 e na Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. A oficina e montagem teatral aconteceu no contraturno da minha regência.

O texto trabalhado, a dramaturgia, foi criado por dois professores regentes da escola, sendo que a encenação e a abordagem pedagógica foi minha. Toda unidade escolar do vespertino foi contemplada com este trabalho, já que houve a interdisciplinaridade da temática nas disciplinas ministradas pelos colegas professores por uma mediação teatral. No projeto trabalhado estiveram discentes do 1º e 2º anos. Os alunos-atores trouxeram questões raciais vivenciadas e que foram aglutinadas ao texto referido (época de resistência escravocrata

brasileira da qual fala a história da peça). O resultado do processo foi demonstrado com a apresentação do espetáculo no dia e na programação das atividades de 20 de novembro 2019. Posteriormente, com inserção de atividades pedagógicas do corpo docente. Neste conhecimento vivenciado pude trabalhar com o desnudamento do palco, o distanciamento, ou seja, alguns princípios do teatro brechtiano.

Tal trabalho reverberou na criação de um grupo teatral na escola mediado por mim. Partiu do interesse dos alunos a continuidade da abordagem de temáticas sociais pelo fazer teatral. Desde então os encontros ocorrem no CEM 02, composto pelos alunos e ex-alunos da escola.

Esta trajetória e o contexto encontrado no Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia dialogam diretamente com ensino do teatro político de Bertolt Brecht, como Currículo em Movimento da SEDF, no tocante Eixos Contemporâneos Transversais, na abordagem da diversidade (educação das relações étnico raciais e relação de gênero/sexualidade), nas pedagogias críticas de Paulo Freire e Dermeval Saviani e na pedagogia de projeto de projetos (como referência HERNÁNDEZ, NOGUEIRA E VENTURA, no capítulo 3).

1.2. Etnografia do centro de ensino médio 02

O CEM 02 de Ceilândia é uma escola da rede pública de ensino, localizada a 26 quilômetros de Brasília-DF. Surgiu depois de 02 anos da campanha de erradicação de invasões CEI (em 27 de março de 1971). Sua inauguração data-se do dia 06 de setembro de 1973. A escola periférica passou por diversas questões socioeconômicas ao longo dos seus 47 anos de existência. Atualmente, está dividida em dois turnos regulares com atendimento a aproximadamente 1884 alunos, que estão divididos em 26 turmas. Segue a modalidade da Semestralidade¹. O Centro de Ensino em questão segue um documento norteador produzido por diferentes atores da comunidade escolar, o Projeto Pedagógico². Outros dados sobre a escola encontram-se no anexo A.

O CEM 02 objetiva não apenas a formação intelectual dos seus alunos, busca também contemplar a formação social e humana. Utiliza-se das atividades curriculares e

¹ A semestralidade nasceu das discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012), que estabelece a reorganização do tempo escolar. A Secretária do Estado de Educação do Distrito Federal adotou em 2018 a Semestralidade em caráter obrigatório, sendo o currículo estabelecido em Bloco I e II.

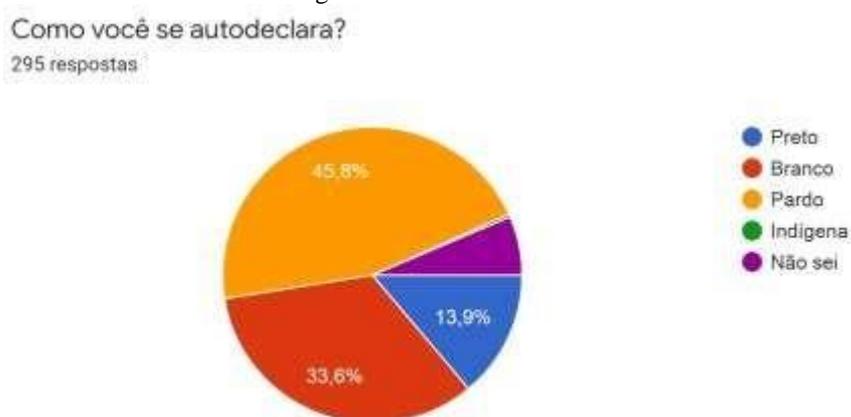
² Segundo o texto escrito pela escola citando a SEEDF, “Proposta Pedagógica é o documento norteador de uma escola, conferindo a ela uma identidade própria, com suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino”.

extracurriculares com potências complementares na formação do indivíduo. Ela se autodenomina como “uma escola participativa, ciente de que sua capacidade vem da diversidade que a constitui e que, portanto, deve não só ser respeitada, mas também valorizada, para que consigamos transformar nossos sonhos em realidade”. De fato está inserida num ambiente de diversidade, como apontado em seu Projeto Pedagógico:

Ceilândia - a região administrativa do DF com maior influência nordestina no Distrito Federal - mudou, tem hoje uma economia forte, baseada principalmente no comércio e na indústria, e é considerada também um celeiro cultural e esportivo, por conta de sua riquíssima diversidade artística e pelos atletas da cidade que despontam no cenário nacional e mundial. E é, nesse contexto, que se insere uma escola Proposta Pedagógica do CEM 02 de Ceilândia março/2021 12 chamada Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia – uma escola que busca caminhos, uma escola com uma ação docente que colabora efetivamente para a construção de uma escola pública sem preconceitos e exclusões [...]. (Projeto Pedagógico CEM 02, 2021, pg 11-12).

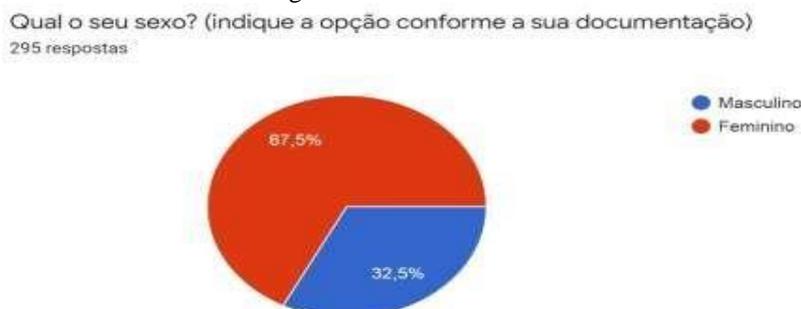
A comunidade escolar é composta por pluralidade de pessoas, com seus tipos, jeitos, cores, raças e gêneros. Assim também são todos que fazem parte da escola. Abaixo podemos visualizar o resultado do questionário aplicado aos alunos em relação a autodeclaração de raça e gênero.

Figura 6 – Gráfico Étnico



Fonte: Gráfico extraído da Avaliação Diagnóstica do CEM 02 pelo autor

Figura 7 – Gráfico Gênero



Fonte: Gráfico extraído da Avaliação Diagnóstica do CEM 02

Sobre os funcionários da escola incluindo professores de carreira, profissionais de assistência e servidores:



Fonte: Extraído da Avaliação Diagnóstica do CEM 02 pelo autor.

Os índices mostram que estes atores escolares são em sua maioria mulheres e negros (pretos e pardos). Sendo que a opção de gênero e orientação sexual não foi contemplada por não existir a pergunta nesta avaliação. No contexto comunitário, segundo dados da Campanha de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), Ceilândia possui 59,7 % de pessoas autodeclaradas negras, e 3,3% de pessoas declaradas LGBTQIA+ (identidade de gênero e ou orientação sexual). Ainda segundo dados do Censo Demográfico de 2010, “o total da população com 10 anos e mais no Distrito Federal, foi de 2.190.904, sendo 52,74% do sexo feminino”.

Ao considerar este contexto de escola e comunidade, podemos entender que os cidadãos referidos são pessoas de uma pluralidade diversa, sobretudo na diversidade étnico-racial e de gênero. Por outro lado, a Região Administrativa de Ceilândia e seus espaços, incluídos os escolares, é uma região que ocorrem muitos casos de injúria racial, racismo e violência de gênero (especificamente contra a mulher), segundo dados da Secretaria de Estado de Segurança do Distrito Federal (2021).

É notório a dimensão das questões relatadas acima. Não basta poetizar a diversidade. É preciso trabalhar a problemática que é vivenciada e derivada da diversidade. Acredita-se que tais assuntos devam ser tratados de forma educacional, na educação pública, sempre buscando contemplar a criticidade e processos voltados para transformação humana e social. Sobre isso a escola segue este caminho, quando segundo ela:

Considerando essas observações, o Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia se fundamenta na concepção de homem como ser situado, condicionado e livre, inacabado e responsável pelo seu dever, ético e consciente de sua condição, comprometido com o papel de sua presença no mundo, ou seja, uma formação integral, valorizando o indivíduo em sua totalidade.

A comunidade do Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia entende que a escola pode ser um instrumento de transformação da realidade, por isso escolhemos acreditar nas pessoas, em seu altruísmo, na sua relação de interdependência. (Projeto Pedagógico CEM 02, 2021,p.34).

O CEM 02, ao pensar a escola e o processo de ensino e aprendizagem artístico de forma justa, igualitária, dialógica, humanizada e crítica, abre espaço para o diálogo. É um espaço que contempla projetos curriculares e extracurriculares que trabalham com a temática da diversidade étnico-racial e de gênero, buscando a melhoria do ambiente externo à escola. Temáticas estas, que naturalmente fazem parte do Currículo em Movimento da SEDF. A escola por ter esta dimensão de concepção atraiu projetos extracurriculares artísticos diversos, sendo alguns que contemplavam a “Diversidade”. Como é o caso dos projetos: “Teatro e Diversidade na Escola 2ª Edição (2019/2020), “AFRINS” (2021) e “ÁFRICA É NÓS” (2022)³. Todos estes projetos artísticos possuem foco na questão étnico-racial.

Este contexto escolar e social, assim como sua identidade e sua proposta educacional, são fatores determinantes para o desenvolvimento do projeto “Brecht na Quebrada: uma experiência artístico-pedagógica na comunidade escolar do CEM 02”. Neste ambiente é pensado um processo de ensino e aprendizagem em educação artística politizada, ao dialogar com a diversidade local e trabalhar problemas ligados a ela através da prática artística na escola-comunidade.

Este projeto de trabalho em parceria com o CEM 02 contempla os conteúdos diversificados presentes nos “Temas Contemporâneos Transversais da BNCC” e o Currículo em Movimento da SEEDF. Este projeto colocará em prática os dispostos na “LEI 10.639/03” e “LEI 11.645/08”, garantindo o ensino da história, cultura africana, afro-brasileira, indígena e as questões de gênero.

³ Ambos os projetos foram contemplados pelo Fundo de Apoio à Cultura, em editais da Secretaria de Cultura do Distrito Federal. Foram projetos momentâneos proporcionados por agentes culturais externos à escola, criados para serem realizados em escolas públicas de Ceilândia, numa parceria artístico-pedagógica. O mestrando Cleiton de Jesus participou como professor e ator dos projetos “Teatro e Diversidade na Escola” e “AFRINS”.

2 UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE O TEATRO BRECHTIANO

O presente capítulo pretende refletir sobre o teatro de Bertolt Brecht numa perspectiva pedagógica. São reflexões feitas a partir de uma ótica sobre o teatro brechtiano, geridas pelo diálogo de obras escritas por Brecht e os escritos sobre ele, feito por diversos autores. É o meu entendimento enquanto pesquisador, surgido a partir dos conhecimentos adquiridos junto à percepção de sua aplicação no recinto escolar.

Para este escrito foram estudados artigos, dissertações, teses e livros de autores como: Fredric Jamenson, Ingrid Koudela, Marcia Pompeu Nogueira, Maria Caroline Trovo, Anita Cione Tavares Ferreira da Silva, José Mauro Barbosa Ribeiro e Liko Turle, que embora não estejam citados na escrita do texto influenciaram neste diálogo de forma indireta. No presente texto são referenciados os autores GOBE, PISCATOR, ROSENFELD, ROUBINE e VALLIAS.

Levo em consideração o diálogo com os autores e suas concepções sobre o teatro brechtiano e as influências acerca da persona de Brecht, no entendimento e na aplicação do “Teatro Épico de Brecht” na prática em sala de aula, enquanto procedimento metodológico. Acentuo a importância das minhas pesquisas, valorizando não só meu conhecimento sobre o assunto, mas sobretudo, a aplicação no recinto escolar. Considero como análise, a compreensão deste tipo teatral por parte dos envolvidos na investigação.

Explano de maneira coerente a minha linha de pensamento, delimitando-a para os leitores desta experiência. Por isso, é indiscutível falar em primeira mão, da vida e obra de Bertolt Brecht, assim como o contexto ao qual ele estava inserido, como também suas influências políticas, estéticas e sociais. A discussão do épico e dramático do ponto de vista dramaturgic e da encenação suscita o diálogo sobre o teatro épico de Brecht e suas práxis no contexto escolar.

Eu, como autor, afirmo que o conhecimento é mutável, que a abordagem prático-teórica feita aqui, é um ponto de vista meramente pedagógico, entre muitos outros que possam existir. Considero que de fato é relevante para o conhecimento dos alunos, umas que toda esta abordagem será experienciada no ambiente escolar.

2.1 Quem foi e quem é Bertolt Brecht?

Falar de Bertolt Brecht é lançar um olhar para a história do teatro. Não é tarefa simples, dado a importância mundial que é esta pessoa. Ele é o segundo dramaturgo mais encenado na história do teatro ocidental. A fonte de pesquisa é grande. Motivo pelo qual é prudente selecionar determinadas fontes que convergem a uma intencionalidade de informação mais precisa sobre este propositos teatral. São fontes com bom embasamento: A vida de Bertolt Brecht, de Joachim Lang (2006) mostra a bibliografia da vida, obra e trajetória do artista Bertolt Brecht, através de imagens, entrevistas exclusivas, e o depoimentos de pessoas próximas da vida deste pensador, narrado por Peter Fitz, ator de cinema alemão; O filme, BRECHT (2019), com roteiro e direção de Heinrich Breloer. Traz uma abordagem que mistura ficção e documentário mais próximo de como Brecht percebia o contexto de mundo que estava inserido; A obra, Bertolt Brecht Poesia, de André Vallias, publicado pela editora perspectiva em 2019 (versão digital pelo Kindle), que mostra com muita descrição a bibliografia brechtiana; As obras Ensaio sobre Brecht e Brecht e o Teatro Épico, dos autores Walter Benjamin e Anatol Rosenfeld. Ambos detentores de conhecimento do teatro brechtiano.

Com base nestas fontes levantadas podemos concluir que: Euge Berthold Friedrich Brecht, nascido em Augsburg na Alemanha, em fevereiro de 1898, executou inúmeras funções: romancista, poeta, teórico teatral, professor e ativista político. Como consta na obra de Vallias:

[...] escreveu em apenas 44 anos de atividade intelectual aproximadamente 2.300 poemas. Isso enquanto produzia 48 peças; 50 fragmentos dramaturgicos; 3 romances; 230 contos, roteiros e argumentos de filme; 6 coleções de narrativas e diálogos; mais de 800 páginas de diários e anotações autobiográficas; uma vasta correspondência e cerca de 1.200 artigos sobre teatro, literatura, música, rádio, fotografia, cinema, ciência, filosofia e política (VALLIAS, André, 2019, p. 12).

Com apenas 24 anos (1927) é o detentor do prêmio literário da República de Weimar, de literatura alemã, descontinuado em 1933, mas ressurgido 50 anos depois (1985). Brecht nesta tenra idade, já tinha algumas de suas peças encenadas, ele já era uma figura conhecida. Segundo Vallia (2019) “sua trajetória desenrolou-se, contudo, na metade mais conturbada do século XX, passando pelas duas Grandes Guerras Mundiais e findando quando a Guerra Fria se acirrava”. Por mais que suas obras tenham sido desenvolvidas num contexto específico, período entre/pós guerra mundial (Primeira metade do século XX), suas ideias percorrem a contemporaneidade.

Falar sobre a vida e a obra dele, é estar condicionado em situá-lo em um contexto do qual estava inserido. Contexto esse, que influenciou diretamente em sua criação e no modo de ver o mundo de forma histórica e social. Por mais que crescesse desde pequeno, sua destinação

estava para as ciências naturais, no curso de medicina, o que fez com que fosse convocado para os serviços militares durante apenas no final da guerra para desempenhar a função de enfermeiro na sua cidade natal. Filho de comerciante, crescido e vivido no recinto burguês, tendo um pensamento antiburguês “ainda que a atitude antiburguesa tivesse se manifestado logo na adolescência, Brecht custou a se interessar pelo marxismo” (Vallia, 2019). Só mais tarde começou a ler Marx. Como podemos observar, Vallia citando Brecht:

Quando li O Capital de Marx, entendi as minhas peças. Entender-se-á que desejo uma ampla divulgação desse livro. Não descobri, é claro, que tinha escrito um monte de peças marxistas sem ter qualquer noção. Mas esse Marx era o único espectador das minhas peças que já vi (VALLIA apud BRECHT, 2019, p. 26).

Brecht nunca se filiou ao partido comunista da Alemanha (KPD), embora muitos do seu círculo próximo o era, como sua ex-esposa. Ele frequentou apenas algumas aulas na escola Marxista deste partido.

O contexto político, social e econômico alemão estava em constantes atritos, se por um lado o já citado (KPD), também compunha o cenário, o “partido nazista” e o “socialistas-democratas”. Por pressão de líderes da direita, Hitler tornou chanceler. Segundo diversas fontes, o incêndio no palácio do Reichstag teria sido uma estratégia nazista para incriminar os comunistas, provocando assim um conflito histórico, que pioraria com a segunda guerra mundial. Nesse panorama havia muita precaução no país em questão e nos países vizinhos, segundo a Vallia:

[...] o Terceiro Reich e a União Soviética era no político: os dois regimes antagônicos — nazismo e comunismo — unidos na perseguição dos movimentos de vanguarda do século XX, tachados pelo primeiro de “degenerados”, pelo segundo de “decadentes” (2019, p. 36).

Brecht e suas obras foram motivo de perseguição por estas duas extremidades. Embora ele mesmo não se intitulasse como vanguardista. O teor da crítica social era notório e incomodava membros desses lados antagônicos. A situação ficou ainda mais perigosa para ele com a tomada do poder pelos nazistas, e seu exílio começa em 1933.

Pelos anos exilados, sugere-se que a vida desta persona não foi fácil. Viveu crise política, perseguição, regime fascista, e os demais cenários de desconfiança e fuga. Contexto que fizeram parte da sua trajetória e das suas obras respectivamente. Viveu o exílio em países como Áustria, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, França, Inglaterra, Rússia, Suécia e Suíça. Com o fim da segunda guerra mundial, Brecht retorna para o seu país de origem em 1949, em plena Guerra Fria passou a morar do lado controlado pelo regime soviético, na

República Democrática da Alemanha, porque a outra metade do país estava sob o controle dos países aliados (EUA, França e Inglaterra), a República Federal da Alemanha.

A situação econômica da República Democrática da Alemanha, em 1951, se agravou com a crise de abastecimento e o aumento da carga de trabalho, a migração de muitos para a Alemanha Ocidental. A pesada situação levou a um levante popular no dia 17 de junho, ao qual foi duramente reprimido pelo exército soviético. Brecht presenciou de perto. Temeu a retomada do regime nazista.

Toda esta situação de décadas, ao qual vivenciou, está presente em suas criações, nos seus experimentos sociológicos. A sua arte com fortes traços revolucionários de esquerda, nutrido de ideias marxista, se situando em uma realidade sociopolítica de muita opressão e repressão. Seu trabalho situa-se como arte engajada nas causas sociais. Trata-se de uma arte que busca a reflexão da própria condição humana e da sociedade. Como podemos observar em Vallia citando Brecht:

A mais importante das lições era que um futuro para a humanidade só se torna visível a partir de baixo, do ponto de vista dos oprimidos e explorados. Somente lutando ao seu lado, luta-se pela humanidade. (VALLIA, apud BRECHT, 2019, p. 65).

E ainda citando os comentários do Semioticista Roland Barthes a uma entrevista dado a Jean-José (crítico francês de arte) em 1971 sobre Brecht e a obra “Ópera dos Três Vinténs”:

Sim, mas, como sempre, não só. Isso quer dizer, não basta ser marxista para se fazer um bom teatro, é óbvio, é até mesmo, muitas vezes, um obstáculo. E, justamente, Brecht, para mim, foi o exemplo de alguém que havia assimilado profundamente a própria essência do marxismo que é, perde-se muito de vista isso atualmente, a dialética. Brecht foi um grande dialético, no sentido realmente forte da palavra, e no sentido que a palavra dialética tem no marxismo. Brecht foi um grande dialético, e o que era admirável é que esse dialético colocava em cena problemas técnicos de dramaturgia de uma extrema fineza. (VALLIA, apud BARTHES, p. 70).

Tais colocações evidenciam que o conjunto de obras de Bertolt Brecht, possui uma dimensão social. Há em sua arte, a união da estética teatral ao ato conscientizador (crítico), mas podemos dizer que seu teatro seja um “Teatro Político”? Brecht bebeu da fonte do grande influenciador do teatro político. Ele trabalhou aproximadamente por um período de dois anos com Erwin Piscator, além de manter traços de amizade. Porém para Gerd Bornheim⁴, estudioso

⁴ (Gerd Bornheim - 1929-2002) Gaúcho de Caxias do Sul. Estudou Filosofia na França e na Alemanha. Por ocasião da ditadura militar foi afastado da UFRGS. Mais tarde foi convidado a lecionar na UFRJ. Quando se aposentou prestou concurso para professor da UERJ. Encantava os alunos pelo seu modo original de interpretar as obras e as tendências dos pensadores. Como conferencista encantava as plateias pelo seu modo de falar aliando a competência filosófica e retórica à criação oral do texto. Escritor de um grande número de obras, destacava-se pelo estilo, combinava articulação admirável do texto à profundidade de análise crítica. Deixou um conjunto de artigos em periódicos e conferências gravadas sobre arte, teatro e filosofia. Em sua vasta obra publicada em livros, revistas e pesquisas, descam-se Páginas da Filosofia da Arte (Editora Uapê); O Idiota e o Espírito Objetivo (2ª edição, Editora Uapê); dialética, teoria, práxis (Editora Globo, 1977); e Brecht, a Estética do Teatro (Editora Graal, 1992).

de Brecht, ele disse numa entrevista para a Folha de São Paulo, que Bertolt Brecht fez a vida um “Teatro Social”, e ao se referir às experiências com Piscator, nas palavras de Brecht, que não queria esse teatro de agitação partidária. Agora veja! O Teatro só é político se ele estiver na roupagem de uma causa partidária-política (como o teatro proletariado, a cena popular e mais tarde o teatro político, tal qual a Piscator),? Um teatro dito social, que tenha o intuito de tecer críticas à sociedade burguesa, à opressão capitalista e à barbárie também não é político? Segundo a Juliana Gobe⁵:

A leitura de O capital fez em Brecht a revolução necessária para que adornasse sua obra de sentido político, em um processo de introjeção de elementos essenciais para uma arte conscientizada e, ao mesmo tempo, conscientizadora. Pois, como já dissemos antes, o ser humano não se resume a subjetividades. (GOBE, 2016, p. 124).

Ela ainda diz:

[...] Em busca de um teatro genuinamente político, teve como condutor o teatrólogo Piscator, imbuído de mostrar a luta de classes ao público berlinense. A política no teatro brechtiano anuncia uma estética rebelde e denunciadora de um tempo sangrento. (2016, p 20).

Estes dois entendimentos do que é o teatro brechtiano para estes dois autores: “teatro social” ou “teatro político” podem ser caminhos distintos, tanto quanto são inseparáveis. Contudo, não cabe aqui teorizar o que venha ser o teatro político e teatro social. O importante é que tanto Piscator quanto Brecht não inventaram a roda. Souberam utilizar, instrumentalizar e vivenciar o teatro, como e para a causa de luta. Aliás a questão social e a questão política nas artes, especificamente na arte teatral, já apontava enquanto discussão de uma sociedade que estava em mudança no mundo ocidental europeu dos finais do século XIX. Diga-se de passagem o movimento Naturalista, este envolto de causas sociais. Segundo a Piscator, em sua obra “O Teatro Político”, ele mesmo diz isso sobre o que seria tal definição:

O teatro político do modo pelo qual se saiu em todos os meus empreendimentos, não foi um achado pessoal, nem tampouco resultado da reviravolta social de 1918. As suas raízes chegam ao fim do século precedente, ocasião que irrompe na situação espiritual da sociedade burguesa forças que, conscientemente ou apenas pela sua existência, mudam tal situação em partes a suprimem. Essas forças vêm de dois lados: da literatura e do proletariado. Em seu ponto de interseção surge, na arte, um novo conceito, o naturalismo, e no teatro uma nova forma, o popular. (Piscator, 1968, p. 41).

Como podemos ver, os trabalhos realizados por Piscator têm raízes ligadas à luta de classe, em oposição à burguesia. Elaborava seus trabalhos teatrais como assembleia e comícios,

Participou também dos livros: Profetas da Modernidade; Ética; Razões; Revista de Filosofia SEAF No 1; Uapê Revista de Cultura No 1.

para a grande massa de trabalhadores. Isso, mesmo dentro de um contexto partidário, que não deixa de ser político, é uma força social. É uma força conscientizadora, não deixando de ser arte de crítica social, igual digamos a Brecht.

Como foi colocado, o objetivo não é teorizar o social e o político, do ponto de vista teatral, mas sim evidenciar o contexto da sociedade anterior e suas consequências políticas e sociais como determinantes para o modo de pensar e fazer arte no século XX, no que consideramos ocidental. Isso está presente no teatro brechtiano.

E é justamente nesta transição secular, do ponto de vista artístico, que é transformado o jeito de se pensar e fazer arte. Foi a passagem para a arte moderna. Brecht está situado neste contexto, vivenciou principalmente o surgimento das vanguardas europeias, porém para Vallias:

Brecht não levantou a bandeira de nenhum dos movimentos artístico-literários que agitaram a sua época. Sua primeira grande peça Baal(1918) foi concebida como ataque frontal ao expressionismo então em voga. Não deu trela para o dadaísmo nem para o surrealismo, e apenas circunstancialmente tangenciou a Nova Objetividade. Tampouco vestiu a camisa do realismo socialista, ainda que inabalavelmente comprometido à causa desde 1929. (2019, p.13).

Mas até que ponto, tais movimentos citados, e até mesmo o realismo e o naturalismo, também o impressionismo, não fazem parte da influência de um artista como Brecht? Em sua dialética, cabe olhar ainda mais para trás, como a poética de Aristóteles e as obras Shakespearianas como partes influentes para ele, pelo menos no sentido de contestação e na formulação de um teatro outro. Afinal, ele teve em seu círculo próximo, na sua vivência, representantes de muitos movimentos artísticos.

O contato com outras culturas não européias é de extrema importância como influente de Bertolt. Ele nutria os ensinamentos de pensadores considerados pelos ocidentais como orientais. Nesta perspectiva Vallia (2019, p. 27) diz que “O taoísmo, o confucionismo e o moísmo vão alimentar a obra brechtiana por toda a sua vida”. Tratam-se de escolas filosóficas chinesas. Mais que isso, são formas de crenças, pensamentos e práticas que estão presentes na densa cultura chinesa. Lógico que não cabe aqui especificar cada linhagem desta, muito menos o desenvolvimento delas.

O importante é salientar que Bertolt Brecht não se limitou apenas aos aprendizados da cultura dita ocidental. Ele, como muitos outros, ao exemplo de Meyerhold, experienciaram manifestações cênicas da China e do Japão em fonte. As representações cênicas asiáticas, como o Kabuki, o drama NÔ, Teatro de Sombras Chinês e a Ópera de Pequim, também são influentes no teatro brechtiano.

É importante salientar que tal entendimento destas manifestações citadas como “teatro”, nada mais é que um entendimento do que a cultura ocidental entende por teatro. Estas representações possuem elementos que fazem parte da concepção e prática do teatro de Bertolt Brecht. Na verdade esses fazeres cênicos receberam um olhar mais especial por muitos representantes do “teatro ocidental”.

2.1.1 Influências asiáticas

No século XX, manifestações artísticas asiáticas, particularmente a japonesa e chinesa, começou a exercer influência crescente sobre a arte européia. Muitos diretores da época, de Meyerhold a Reinhardt, e grandes dramaturgos, incluindo Brecht, Claude Wilder, referiam-se com frequência a essas manifestações como fonte de inspiração. Pensar estas manifestações fora do enquadramento do teatro é indispensável. Sobretudo, pela dificuldade de abordar uma arte que não se conhece de experiência própria e cujas manifestações são baseadas numa cultura muito diversa da ocidental. É precário aplicar classificações literárias e teatrais às manifestações cênicas que possuem diversos elementos como a visualidade, a plasticidade, a coreográfica, a pantomímica, que é fortemente apoiada pela música, sendo o texto dialógico muitas vezes pouco mais que um pretexto para mobilizar as outras artes. “A origem do teatro em muitos países asiáticos estão ligados às danças sagradas a que, em determinada fase, tendem a associar-se elementos pantomímicos ilustrando mimeticamente ao contexto narrativo” (ROSENFELD, 1985, p.112).

Todavia, quando olhamos para o conjunto de obras brechtiano, em suas escritas, e nas escritas sobre ele, podemos perceber elementos e procedimentos cênicos semelhantes em manifestações artísticas orientais. Estes recursos, como já foi dito, compõem o teatro épico brechtiano.

Como primeiro elemento elencado neste diálogo, nós temos o caráter anti-ilusionista. Nestas representações orientais (citadas acima) não se pretende fazer uma representação do real, o do ideal de realidade objetiva. Está embutida a ideia da representação teatral, que segundo Rosenfeld (1965) “O teatro é, portanto, caracterizado como teatro e “faz de conta”. Em Brecht, o efeito anti-ilusionista potencializa a reflexão crítica dos espectadores e dos próprios atores, com o enredo e atuação. É uma forma de se distanciar daquilo representado, favorecendo uma elucidação sobre aquela determinada questão abordada.

Outro fundamento comparativo é o caráter narrativo das encenações. Para Rosenfeld (1965) é “a ação dramática”, tendo direção narrativa para o público. Também o ambiente é

descrito de forma narrativa”. O narrativo na concepção de Brecht é a formulação de todo um tipo teatral, ao qual denomina-se “Teatro Épico Brechtiano” (que será abordado mais para frente). Já pantomima é de fundamental composição nas artes representativas orientais, porém no ocidente, segundo a Rosenfeld:

Pelo menos em sentido ocidental, a pantomima, apesar do seu caráter mimético, não é uma arte propriamente dramática, embora se encontre nas origens do teatro e permaneça uma arte de forte eficácia cênica. Não é dramática, na acepção, por lhe faltarem as palavras do diálogo que é básico para a concepção do drama ocidental. Mais precisamente por isso ela é um recurso extraordinário para ilustrar uma narrativa, objetivo a que também se destina os teatros de sombras de Java, da China e da Índia (1965, p. 112).

Em Brecht, podemos entender a pantomima como recurso para o treinamento dos atores, tanto no aspectos da representação a partir da narrativa, como um recurso de distanciamento, mas principalmente no desenvolvimento do “Gestus” social. Sobre este entendimento será explanada mais para frente.

A multiplicidade de recursos na cena como a música, o coro narrador, a dança, cartazes, elementos visuais, o cômico, o burlesco, o direcionamento dos atores para o espectador, vai proporcionar o efeito de distanciamento. Elementos estes, já citados acima nas palavras de Rosenfeld.

Um outro elemento vital para entender a vida e obra de Bertolt Brecht presente é a coletividade do seu trabalho. Os escritos de suas peças, a formulação do seu teatro, passava nas mãos de pessoas próximas. Eram músicos, diretores teatrais, e algumas atrizes com quem viveu relacionamentos conjugais. A produção dele passava pelo olhar crível destas pessoas. Brecht mesmo, sempre reformulava seus escritos e suas ideias. Graças a estas pessoas, seu material foi guardado durante anos durante seu exílio e depois sua morte. Muito dos seus textos são possíveis de adquirir hoje em dia, principalmente pela internet.

Exposto a trajetória de Brecht, o mais significativo é entender como o contexto de vida desta persona se aplica ao projeto de pesquisa de campo. Penso que a oportunidade de conhecer Brecht está ligada a uma possibilidade de enxergar o conhecimento além dos limites do mundo ocidental e oriental. Como ocorreu comigo outrora. Os envolvidos nesta proposta, todos ali inseridos no contexto da comunidade escolar, sobretudo os alunos em específico, são seres reflexivos, dotados da capacidade de entender e transformar a sociedade para algo mais harmônico.

Os alunos ao conhecê-lo poderão entender todo um contexto social do século passado, e perceber que algumas situações daquela época são atuais, que a reflexão, conscientização e mudança é necessário a toda hora. Do ponto de vista artístico- pedagógico, é um tipo de

aprendizado e prática teatral que favorece toda uma percepção crítica da sociedade necessária para o desenvolvimento do projeto artístico-pedagógico “Brecht na quebrada”.

Portanto, este contato pedagógico se dará na escola por intermédio de um material didático sobre a vida/obra de Bertolt Brecht e sua importância teatral para toda a escola. É importante lembrar que ações pontuais já foram feitas, no que diz respeito ao conhecimento da figura de Brecht e das suas obras teatrais. Aos poucos os alunos estão a desenvolver suas percepções e concepções por meio de relatos gravados.

Foram disponibilizados links, livros e obras textuais e audiovisuais que falam sobre este artista. Acredito que a motivação pessoal, de se aprofundar na pesquisa e conhecer quem foi esse cidadão para a história das artes será uma ação transformadora para os alunos. Considero que a estimulação, a motivação, a autonomia e o interesse em Brecht é uma ação de ensino e aprendizagem.

2.2 O épico e o dramático: uma questão literária e práxis teatral brechtiana

A linguagem teatral, ou pelo menos o teatro como foi e é concebido, passou por muitas transformações ao longo da história ocidental. As correntes artísticas, a ideia da representação cênica, sobretudo os elementos que constituem a linguagem do teatro, evoluíram por assim dizer: modificaram-se. Situa-se fortemente na passagem do século XIX para o século XX, o que se desencadeou no teatro moderno. É justamente na oposição de duas correntes teatrais que reverberou o teatro ocidental do século XX. Segundo Jacques Roubine, em sua obra autointitulada como ensaio, fornecendo uma reflexão sobre “A linguagem da Encenação Teatral, ele diz:

O debate que acompanha toda a prática teatral do século XX coloca em oposição, em diversos planos e sob denominações que variam ao sabor das épocas, a tentação da representação figurativa do real (naturalismo) e do irrealismo (simbolismo), não seria tão intenso nem tão fecundo, sem dúvida, se não fosse sustentado por uma revolução tecnológica baseada na eletricidade. (ROUBINE, 1980, P. 24)

Ainda pontua:

Nos últimos anos do século XIX ocorreram dois fenômenos, ambos resultantes da revolução tecnológica, de uma importância decisiva para a evolução do espetáculo teatral, na medida em que contribuíram para aquilo que designamos com o surgimento do encenador. Em primeiro lugar, começou a se apagar a noção das fronteiras e, a seguir, a das distâncias. Em segundo, foram descobertos os recursos da iluminação elétrica. (ROUBINE, 1980, P 21).

Ele refletiu sobre o surgimento da iluminação elétrica e sua utilidade em cena, no decorrer do século XX. Debateu sobre a função do encenador e outros elementos pilares do

teatro. Fez sínteses dedicadas aos grandes problemas de que se alimenta o teatro contemporâneo. Questões referentes à relação entre texto e representação, ao espaço cênico, à função e ao trabalho do ator.

A teatralidade e a relação do espetáculo/espectador são imprescindíveis dentro da sua análise. Mas, para elucidar o que se pretende neste subtópico, é interessante o pensamento de Roubine sobre o texto teatral. Para ele:

O problema do lugar e da função do texto dentro da realização cênica é menos recente do que se costuma imaginar e, além e acima das considerações estéticas, ele representa um cacife ideológico. No fundo, trata-se de saber em que mãos cairá o poder artístico, ou seja, a quem caberá tomar as opções fundamentais, e quem levará aquilo que antigamente se chamava "a glória" ... Não é por acaso se, já no século XVII, um partido intelectual, tende a impor uma hierarquia dos gêneros, a separá-los uns dos outros. Através de uma rígida regulamentação e de decretos que os valorizam ou desvalorizam. E não é por acaso que a maior valorização beneficia aquelas formas teatrais que repousam sobre um domínio exclusivo do texto (tragédia, alta comédia etc.); e que, pelo contrário, a desvalorização atinge todas as formas que atribuem ao espetáculo uma parte mais ou menos importante (comédia-balé, farsa, ópera com máquinas etc.). E isso contrariando o gosto do público, de todas as categorias sociais. Pode-se, portanto, situar já nessa época o início de uma tradição desacralização do texto, que marcaria de modo duradouro o espetáculo ocidental, e especialmente francês. Tradição essa que teve repercussões sobre a teoria e a prática da cenografia, o cenógrafo considerando-se um arte são cuja missão - subalterna - consiste apenas em materializar o espaço exigido pelo texto; e sobre O trabalho do ator, cuja arte e aprendizagem terão como enfoque central a problemática da encarnação de um personagem e da dicção, supostamente justa, de um texto. (ROUBINE, 1980, p. 43).

Por muito tempo a hegemonia textual e a figura do autor prevaleceu sobre a prática teatral: a encenação. O texto, um dos pilares do teatro, é sim importante, mas não mais importante que os restantes elementos da linguagem cênica. Como já foi colocado, a virada para o século XX trouxe mudanças no pensar e fazer teatro. “Em resumo, no início do século XX, a arte da encenação exigia o apoio de um bom texto”, como aponta Roubine (1980). O texto vai perder esta supremacia no decorrer do século.

Todavia, o mais crucial aqui é a reflexão acerca do texto enquanto gênero literário e sua destinação à encenação teatral, fundamentalmente a brechtiana. Faz-se necessário evidenciar que não cabe uma análise minuciosa ao que rege a questão literária, e sim refletir sobre a concepção do dramático e do épico enquanto texto teatral, e esta influência em Brecht.

Por isso, respalda-se no diálogo estabelecido com Anatol Rosenfeld, “O Teatro Épico”, obra já citada neste trabalho. Nesta obra ele faz uma abordagem sobre a teoria dos gêneros literários (épico, lírico e dramático), assim como seus traços estilísticos; tendência épicas no teatro do passado europeu; assimilação da temática narrativa; cena e dramaturgias épicas; o teatro épico de Brecht. Ele deixa claro que a sua obra parte do princípio da literatura dramática em direção ao espetáculo teatral.

3 A ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo pretende-se uma articulação da práxis da pesquisa desenvolvida na comunidade escolar do Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia com a sustentação teórica fundamentada pelas orientações, legislações e princípios educacionais. Inspira-se na pedagogia freireana, na histórico-crítica em busca de processo educacional crítico e ativo, possibilitador da transformação social nesta comunidade escolar específica.

Este processo educacional é colocado como crítico e ativo, na perspectiva de uma educação escolar, como possibilitadora de uma consciência do sujeito, no seu contexto social, de classe, de cor, de gênero, e de todas as desigualdades no intuito de superá-las. Eu encontrei nesta comunidade escolar a necessidade de trabalhar pedagogicamente conteúdos relacionados com as questões raciais e de gênero. Problemas relacionados ao racismo, feminicídio e machismo, são exemplos claros que podem ser trabalhados pedagogicamente. Por isso, trabalhar a diversidade étnico-racial e de gênero precisa de uma abordagem pedagógica crítica.

O arcabouço legal utilizado neste trabalho são: a BNCC, o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o projeto político pedagógico, a lei de gestão democrática e diretrizes (Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Resolução CNE/CP Nº 1/2004; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - Resolução CNE/CP Nº 1/2012). Lei 6.325 (2019), que institui a semana da Maria da Penha nas abordagens pedagógicas nas escolas da capital. Estas legislações contemplam o ensino da diversidade étnico-racial e de gênero, dialogando com a práxis da pesquisa no decorrer do capítulo.

Como parte dos caminhos metodológicos são utilizados elementos presentes no teatro brechtiano, ao qual se busca uma prática teatral épica, que neste trabalho considera-se como um meio teatral crítico. Além destes recursos, textos acadêmicos sobre a temática da diversidade, sobre o teatro épico, e obras musicais que dialogam com a temática. Um outro alicerce que pauta a parte teórica deste trabalho científico são os documentos que orientam o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais (BNCC). Em suma, o capítulo sobre análise, trás uma estruturação e sustentação teórica da pesquisa. O trabalho partiu do entendimento de que a parte flexível do currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal é tão fundamental, quanto os conteúdos epistêmicos destinados a cada disciplina escolar. Necessitam ser trabalhados em conjunto para a eficiência do processo educacional. Os conhecimentos obtidos nas disciplinas escolares precisam se relacionar com a vida prática dos alunos no contexto da escola e comunidade.

No que diz respeito ao ensino artístico, mas pontualmente os conteúdos das Artes Cênicas, que são estudos teóricos de formas teatrais consagradas no mundo ocidental, ao qual herdamos. Como a história do teatro grego e romano, os gêneros teatrais como a tragédia, a comédia e o drama, entre outros. A profundidade de se trabalhar os conteúdos de Artes Cênicas na Secretaria de Educação do Distrito Federal se torna um fator dificultador, pois na prática os professores de Arte, embora tenhamos formações nas diversas áreas das Artes, temos que cumprir uma polivalência embutida na nossa prática docente. Isso significa dizer que temos que lecionar os conteúdos das outras linguagens artísticas mesmo sem dominá-las, a depender da instituição educacional.

Já o espaço-tempo para desenvolver a prática teatral é limitado. As aulas de Arte, com duração de aproximadamente de 45 a 50 minutos, a depender de cada unidade escolar, são distribuídas numa baixa carga horária. Desta forma, na maioria das vezes fica extremamente difícil desenvolver nosso trabalho, principalmente as aulas práticas. Dado isso, a perspectiva que pretende-se é propor, analisar e relatar um processo de ensino e aprendizagem artístico mais crítico e consciente pela prática teatral, na intenção de trabalhar com a diversidade étnico-racial e de gênero como conteúdo de ensino, nesta comunidade escolar. Uma vez que é reconhecido nela a diversidade cultural, sendo derivado dela contradições como o preconceito étnico-racial, o sexismo, o machismo, a homofobia e o feminicídio.

Pela urgência de se trabalhar o currículo educacional voltado para o tratante social da comunidade escolar CEM 02, propus o trabalho com pedagogias que julgo serem mais ativas. À vista disto, o projeto de trabalho dentro de uma pedagogia de projeto, é essencial para conduzir a prática da pesquisa. Além do mais, é preciso uma pedagogia teatral mais voltada para um processo didático, crítico e social. Pedagogia esta que reconhece os cânones teatrais, mas que procura respaldo no contexto social vivenciado pelos discentes. Falo da proposição do teatro brechtiano.

Portanto, a pesquisa nasce desta necessidade, a de trabalhar conteúdos do contexto social que são respaldados pelos temas contemporâneos transversais, com a pedagogia de projeto e uma pedagogia teatral crítica e social, encontrada no teatro de Bertolt Brecht. Apoia-se também em tendências pedagógicas críticas (libertadora e histórico-crítica), ou seja, conversa com Paulo Freire e Dermeval Saviani.

No ano de 2019, os problemas de discriminação racial e de gênero foram pulsantes no CEM 02 de Ceilândia. Na época, a direção e as propostas político-pedagógicas priorizavam os conteúdos epistêmicos e a preparação dos alunos para universidade. Isso em si não é um problema, todavia não destinar atenção necessária aos acontecimentos discriminatórios na

unidade escolar vai na contramão do que penso enquanto professor de escola pública. Em plena contemporaneidade, o tratamento de assuntos sociais são tão importantes como os referidos conteúdos clássicos. Com muita dificuldade, naquele ano, por livre iniciativa de alguns professores, nós achamos importante propor para a equipe diretiva um projeto a ser trabalhado o ano todo no contraturno, um projeto pedagógico chamado “Zumbi Não Morreu”. A ideia surgiu para trabalhar os problemas relacionados à discriminação racial na escola. Foi pensado em uma forma constante e a longa escala, que não se limitasse ao dia 20 de Novembro, dia da consciência negra (Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011).

Este trabalho contou com a dramaturgia feita pelo professor Eliel de Aquinodo e a professora Tânia Gontijo, ambos da rede de educação pública do Distrito Federal (lotados na regional de ensino de Ceilândia). Comigo na condução da prática teatral do projeto. Realizamos um projeto pedagógico durante todo ano nas minhas coordenações⁶, todas as quintas. Este projeto dentro do recinto escolar, foi o que mais pude aprofundar um processo de ensino e aprendizagem de forma significativa e relevante, de encontro com a necessidade social destes estudantes. Sobre a vivência discente, compartilho abaixo um depoimento do aluno Pedro Henrique Vieiras Medeiros:

Zumbi dos Palmares, além de tudo foi uma responsabilidade representa-lo, porém um prazer e uma honra dar vida a ele na peça apresentada em 2019. Eu me diverti e aprendi, queria cada vez mais fazer com que o personagem ficasse mais visível através de mim. Nos tempos livres eu pesquisava muito, sobre Zumbi, sobre Palmares, sobre a história.

Eu já tinha apresentado uma peça antes, mas foi somente para minha turma. Nós apresentamos Zumbi para a escola e era em um sábado. Eu e o resto do elenco não sabíamos se iria muita gente, mas no fim todas as cadeiras estavam ocupadas. A mensagem que nossa peça passava foi vista por muitas pessoas.

Representar a cultura negra, seja com um personagem ou com alguém que existiu, é grandioso, ainda mais passando uma mensagem e marcando o dia com palavras fortes e consciente. Eu me senti assim fazendo Zumbi, forte, poderoso. Eu o faria mais vezes, uma versão mais forte que a outra. (ZUMBI NÃO MORREU, CEM 02, 2019).

Embora eu não tenha trabalhado de forma mais ampla a proposição teatralbrechtiana, consegui utilizar alguns procedimentos deste fazer teatral, como o “distanciamento” e o “coringamento”, na roupagem da estrutura dramática. A afirmativa que é possível trabalhar a parte mais flexível do nosso currículo, diante da necessidade social dos alunos, com um projeto pedagógico de prática teatral, tornou-se essencial a continuidade. Como foi relatado no capítulo primeiro, surge a partir daí, o interesse discente em formar um grupo teatral nesta instituição de ensino composto por alunos e pessoas da comunidade escolar (alunos egressos). Mas, no ano

⁶ Tempo e espaço de planejamento docente, de criação de material pedagógico e de demandas de assuntos educacionais.

de 2020, por conta da pandemia, consequentemente pela suspensão das aulas, voltamos a nos reunir via plataforma do Google Meet.

Naquele momento já havia sido produzido um pré-projeto de mestrado profissional em artes, o Prof-artes. Foi pensado que o teatro de Bertolt Brecht, pela sua dimensão didática e de alto cunho social, fosse a forma e a metodologia de se trabalhar nesta pesquisa, cujo assunto de diálogo é a diversidade étnico-racial e de gênero.

3.1 Os temas contemporâneos transversais como conteúdo de ensino

Antes de mais nada, é fundamental elucidar o que seria o entendimento do currículo e da transversalidade neste trabalho de pesquisa. Este trabalho entende o currículo como processo dialógico de conhecimentos e vivências individuais, coletivas na atualidade. Vai ao encontro do “Currículo em movimento” da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (Currículo em Movimento da SEDF, 2018), no que se refere:

O currículo é o conjunto de todas as ações desenvolvidas na e pela escola ou por meio dela e que formam o indivíduo, organizam seus conhecimentos, suas aprendizagens e interferem na constituição do seu ser como pessoa. É tudo o que se faz na escola, não apenas o que aprende, mas a forma como aprende, como é avaliado, como é tratado. Assim, todos os temas tradicionalmente escolares e os temas da vida atual são importantes e compõem o currículo escolar, sem hierarquia entre eles. (2018, p. 36-37).

E parte do entendimento que a transversalidade é reconhecimento dos saberes de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; é o que se aprende e se aplica na vida em sociedade. Segundo ao Currículo em Movimento da SEDF:

Transversalidade: a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola deverá garantir uma Educação Integral que pressupõe a aceitação de muitas formas de ensinar, considerando os diversos conhecimentos que os alunos trazem de fora da escola. A transversalidade só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar de conhecimento, vinculando a aprendizagem aos interesses e aos problemas reais dos alunos e da comunidade. (2018, p. 29).

As questões sociais, assuntos da vida em sociedade, vêm sendo trabalhadas como proposta pedagógica na escola desde 1997. Está presente nos parâmetros curriculares nacionais e nas diretrizes curriculares nacionais. Esta parte diversificada do currículo é legitimada a partir da homologação da base comum curricular nos anos de 2017 e 2018. Aos temas transversais foi possibilitado um diálogo com a contemporaneidade, visando ainda o contexto social atual nas escolas do território nacional. Segundo a BNCC, em “Temas Contemporâneos Transversais”, cuja a contextualização se deu no ano de 2019, diz:

Nos últimos 20 anos, desde a década de 97, vem-se consolidando a proposta de uma educação voltada para a cidadania como princípio norteador de aprendizagens. Essa proposta orientou, portanto, a inserção de questões sociais como objeto de aprendizagem e reflexão dos alunos. A inclusão das questões sociais no currículo escolar não é uma preocupação inédita, pois essas temáticas já vinham sendo discutidas e incorporadas às áreas das Ciências Sociais e da Natureza, chegando mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas, como o caso dos temas Meio Ambiente e Saúde. Apesar de os Temas Transversais não serem uma proposta pedagógica nova, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, e na etapa do Ensino Médio, em dezembro de 2018, eles ampliaram seus alcances e foram, efetivamente, assegurados na concepção dos novos currículos como Temas Contemporâneos Transversais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, p.04).

Esses temas eram apenas recomendações, como consta nos “PCNs” (Parâmetros Curriculares Nacionais), aos quais eram divididos em seis temáticas (Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde, Tecnologia e Sociedade). “Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) sinalizaram a sua obrigatoriedade, conforme as resoluções CNE/CEB Nº 7/2010 e Nº 12/2012” (Ministério da Educação, 2019). Já com a reformulação da base nacional curricular, são quinze temas contemporâneos transversais, divididos em seis macro áreas temáticas, como aponta a BNCC. Na BNCC, os TCTs foram ampliados para quinze, distribuídos em seis macro áreas temáticas, dispostos na imagem a seguir:

Figura 9 – Temas Contemporâneos Transversais



Fonte: Ministério da Educação, (2019).

Os temas contemporâneos transversais estão diretamente voltados para as questões sociais, para a vida em sociedade. “A configuração atual dos TCTs na BNCC deu-se a partir das demandas sociais que desencadearam a formulação de marcos legais, que lhes asseguram a fundamentação, o maior grau de exigência e exequibilidade” (Ministério da Educação, 2019).

De forma local, a Secretaria do Estado de educação do Distrito Federal desenvolveu o “Currículo em Movimento”, baseado nas legislações gerais da educação e no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Visa uma educação pública contemporânea, que objetiva um currículo voltado para questões sociais atuais, para a vida em sociedade, no qual os eixos transversais é uma parte significativa. Como aponta o documento “Currículo em Movimento”, nos seus pressupostos teóricos:

Historicamente, a escola tem excluído dos currículos narrativas das crianças, dos negros, das mulheres, dos índios, dos quilombolas, dos camponeses, entre outras, reforçando a hegemonia de determinados conhecimentos sobre outros construídos pelos sujeitos sociais em diferentes espaços de trabalho e vida. A SEEDF compreende que Educação tem a ver com questões mais amplas e que a escola é o lugar de encontros de pessoas, origens, crenças, valores diferentes que geram conflitos e oportunidades de criação de identidades. Por serem questões contemporâneas, fundamentais para a consolidação da democracia, do Estado de Direito e da preservação do ambiente em que as pessoas vivem; essas temáticas tratam de processos que estão sendo intensamente vivenciados pela sociedade brasileira de modo geral e pela sociedade do DF de modo específico, assim como pelas comunidades, pelas famílias, pelos(as) estudantes e educadores(as) em seu cotidiano. Este Currículo contempla as narrativas historicamente negligenciadas, ao eleger como eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DF, 2018, p. 37)

E é justamente validando estas narrativas, que são garantidas por nossas legislações, que esta pesquisa foi projetada sobre a perspectiva que a arte e o seu ensino nas escolas de educação básica pública, mais especificamente falando, no CEM 02 de Ceilândia, possa ser um processo de discussão de temas de relevância social, através da pedagogia teatral. As temáticas do trabalho de pesquisa estão inseridas na macroárea contidas nos TCTs: Multiculturalismo, Cidadania e Civismo. São a diversidade cultural, educação para a valorização do multiculturalismo nas heranças históricas e culturais brasileiras e na educação para os direitos humanos.

O processo de ensino e aprendizagem deste trabalho tem como base teórica e conteudista, a parte diversificada do currículo, por meio da práxis teatral brechtiana. “A diversidade pode ser entendida como a percepção evidente da variedade humana, social, física e ambiental presente na sociedade Assim, apresenta-se como um conjunto multifacetado e complexo de significações” (2018, p. 39). Segundo a este mesmo pressuposto teórico:

Os marcos legais que incluem as demandas da diversidade na educação vão desde a Constituição Federal, em seus artigos 5º, I; 210; 206, I, § 1º; 242; 215 e 216, passam pela Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 3º, XII; 26; 26-A e 79-B, asseguram direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e o direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional. E chega a Lei Orgânica do Distrito Federal em seu artigo 1º, § único, da garantia de direitos às pessoas, independentemente de idade, etnia, raça, cor, sexo, estado civil, trabalho rural

ou urbano, religião; artigo 246, § 1º, da difusão dos bens culturais, bem como a lei Nº 4.920, de 21 de agosto de 2012, que dispõe sobre o acesso dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental, e a Resolução nº 1/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF, artigo 19, incisos I e VI, que traz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como o dos direitos da mulher e de outras questões de gênero, como componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica. Outros documentos normativos que merecem destaque são: o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM; o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009); o Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena – CNE/CP; a Resolução nº 01/2004 do CNE, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Portanto, há um arcabouço legal robusto que orienta e direciona o trabalho da educação para a diversidade. Diversidade: o que é e de onde vem? A diversidade pode ser entendida como a percepção evidente da variedade humana, social, física e ambiental presente na sociedade. Assim, apresenta-se como um conjunto multifacetado e complexo de significações. Stuart Hall (2003) a define, no campo da cultura, como sendo uma oposição aos pressupostos homogêneos construídos pelo Estado moderno, liberal e ocidental, que se pautou, sobretudo, nos modelos universais, individuais e seculares. Etimologicamente, o termo diversidade significa diferença, dessemelhança, heterogeneidade, desigualdade. A diversidade está relacionada, a um só tempo, à diferença de padrões, saberes e culturas hierarquizadas e à desigualdade econômica. Esse atributo nos leva a alguns grupos excluídos que, historicamente, têm vivenciado a desigualdade em virtude de suas diferenças dos padrões preestabelecidos: mulheres, pessoas com deficiências, negros, povos indígenas, população LGBT, quilombolas, pessoas do campo e pobres, entre outros. (Currículo em Movimento, 2018, p. 39-40).

A diversidade cultural, no seu tangente sobre as questões étnico-raciais e de gênero, serão discutidas pelos alunos desta unidade educacional, por meio de atividades artística que garantam o diálogo entre escola e a sua comunidade, além de debates e relatos dos alunos nas aulas. Já em relação à participação da comunidade neste processo, os discentes entrevistarão membros da comunidade escolar sobre as questões levantadas acima. Outro critério é a utilização do formulário da plataforma da Google, no qual colherá opiniões sobre os temas trabalhados.

Podemos dizer que trabalhar a questão da diversidade étnico-racial e de gênero faz parte do universo temático, não só dos alunos e desta escola, como também da comunidade que ela está inserida. É nesta troca, neste diálogo entre o professor-pesquisador, alunos-atores e pessoas externas ao projeto de trabalho no CEM 02 de Ceilândia, que será construída toda a temática da vivência cênica. Objetiva-se tornar cênico os assuntos que é do escopo social, de situações limites, bem próximo do que Paulo Freire diz:

E nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus “temas geradores”. Ainda quando um grupo de indivíduos não chegue a expressar concretamente uma temática geradora, o que pode parecer

inexistência de temas, sugere, pelo contrário, a existência de um tema dramático: o tema do silêncio. Sugere uma estrutura constituinte do mutismo ante a força esmagadora de “situações-limites”, em face das quais o óbvio é a adaptação. É importante reenfatizar que o “tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxi (FREIRE, 1987, p. 62).

A diversidade étnico-racial e de gênero está presente neste trabalho por meio da prática teatral brechtiana, no que se refere aos jogos teatrais, o levantamento de narrativas da comunidade escolar e dos alunos pela participação direta e indireta. Parte do dialogismo destes conteúdos e da teatralização dos mesmos. A coleta deste material será aplicada nas vivências teatrais brechtiana (professor e alunos) na criação cênica.

3.2 Pedagogias críticas como afluentes na formação da proposta artístico-pedagógica

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Esta pesquisa tem como objetivo analisar e relatar um processo de ensino e aprendizagem dentro de uma concepção pedagógica progressista e crítica de educação. Possui o olhar destinado à reflexão à práxis do ensino teatral na comunidade escolar do Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia. É influenciada pelas tendências libertadora e crítico-social dos conteúdos. Tem como base a situação problematizadora da educação e sociedade da qual está inserida. Acredita-se que o indivíduo é socialmente um ser histórico, fazedor de cultura, e condicionado a transformar sua realidade. Parte do ponto de vista que é impossível o aluno está no mundo sem, segundo Paulo Freire:

[...] sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou tecnologia, sem assombro por parte do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar é impossível (FREIRE, 1996, p. 58).

Enquanto pesquisador, não vejo a educação com neutralidade, pelo contrário, está pesquisa estando situada numa comunidade periférica, a vejo como ferramenta para a transformação da realidade dos envolvidos. Eu, enquanto professor e pesquisador, me coloco na mesma posição do educando, numa relação horizontal, numa situação de contradição social, que segundo Paulo Freire (1996), “como prática da liberdade”, e que “alfabetizar é conscientizar”. E justamente atendendo uma demanda de conflitos e problemáticas em relação

à diversidade racial e de gênero nesta comunidade específica, discutido em reuniões pedagógicas dos docentes, ocorridas no recinto escolar no ano de 2019, fez surgir o projeto Zumbi não Morreu, realizado no colégio no mesmo ano. Atividade pedagógica-artística do qual foi problematizado a questão racial dialogado com os acontecidos na comunidade escolar. É esta situação que Paulo Freire (1996) chama de “situação limite”. Fator que foi o começo da conscientização da “superação da contradição” neste contexto escolar.

O “tema gerador” e o “universo temático” da pesquisa parte da necessidade de trabalhar a diversidade na sua problematização. A diversidade étnico-racial e de gênero, que é o foco, parte de uma percepção humanizada do processo de ensino e aprendizagem, com a prática teatral crítica. Como aponta Freire:

A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no mundo (1987, pág. 46).

E esta temática será discutida numa relação dialética entre professor-aluno e escola-comunidade; ao qual será teatralizada. Por meio da pesquisa dos discentes envolvidos; pelos bate-papos no final das apresentações com os outros discentes, professores e comunidade; dos diários de bordo do professor e do aluno. Todo este material nascerá do diálogo crítico e construtivo com os membros do universo escolar, que se dará a pesquisa de campo. Trata-se de uma reflexão-ação por meio da linguagem teatral. Para isso, o conteúdo parte de ação coletiva, tal qual como Paulo Freire contribui (1987) “Os homens se educam em comunhão mediatizada pelo mundo”. Por tanto, grande parte da abordagem conteudista é resultado de uma investigação coletiva com todos estes atores educacionais antes citados, sobre a minha coordenação. Para Freire:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (1987. P. 53-54).

Podemos entender a diversidade étnico-racial e de gênero, na concepção freiriana como “Tema Gerador”. Todas as opiniões e informações, sobre este tema gerador, pelos diversos membros da comunidade escolar, farão parte do “círculo de cultura”.

Outra influência essencial na concepção pedagógica e na forma conteudista que se proponha a pesquisa são determinados entendimentos a partir da obra de Dermeval Saviani, “Pedagogia Histórico-Crítico”. Assim, como na pedagogia freireana, esta também é tida como

crítica, partindo da problematização da educação em sua contradição, e dela como prática social. Em ambas a neutralidade não é possível. Como na primeira, acredita-se no processo educacional como potencial de transformação histórica do indivíduo, transformação social. Para Saviani (2011), “ trata-se de uma concepção que, como o nome indica, procura afirmar-se sobre uma base histórica e historicizante”. Neste intuito, esta pesquisa entende a pedagogia histórico-crítica como instrumento reflexivo teórico-prático de educação artística escolar, em sua possível correlação dialética com a comunidade ceilandense. Segundo Saviani:

A ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da pedagogia. Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico crítica. Nesse quadro, tenho insistido em alguns pontos que, de certo modo, poderiam ser chamados de óbvios. Mas é preciso insistir porque eles acabam sendo esquecidos. Por exemplo, que a escola básica é importante para todos, que a alfabetização deve ser acessível a todos é o óbvio. No entanto, isso fica obscurecido por toda uma série de tergiversações as quais servem para retardar a consecução desse objetivo, contemporizar e prolongar as desigualdades vigentes. (SAVIANI, 2011. P. 86).

Este projeto está situado dentro de um contexto pedagógico estabelecido nesta pedagogia. Trata-se do já citado “Currículo em Movimento”, estabelecido pela Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. Segundo ao documento:

O Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, opção teórico-metodológica que se assenta em inúmeros fatores, sendo a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal um deles. Isso porque o Currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. A democratização do acesso à escola para as classes populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF. (2018, P. 30).

Acredita-se que, a abordagem da ação artístico-pedagógica investigada na pesquisa encontra respaldo na sistematização destes saberes considerados históricos (Diversidade e Teatro Épico de Bertolt Brecht), pela legislação educacional local. Portanto, abordar estes saberes como conhecimento sistematizado nas aulas artísticas escolares do CEM 02, contempla as influências pedagógicas já mencionadas anteriormente na formulação da ação artístico-pedagógica que se pretende pesquisar.

3.3 A estrutura metodológica da proposta artístico-pedagógica

As formas utilizadas para a condução das aulas teatrais no Projeto Brecht na Quebrada, partiu da abordagem dos eixos transversais como conteúdo. São derivadas da absorção de um conjunto de elementos entendidos como procedimentos metodológicos. Muitos deles são absorvidos e ressignificados, a partir de uma estética teatral, em seu encontro com a teatralização da problematização de questões surgidas da diversidade étnico-racial e de gênero na comunidade. Desta maneira, a maior parte dos caminhos didáticos são fluídos de elementos teatrais do teatro épico brechtiano. Tal tipagem teatral, por si só, já está contemplado nas bases comuns curriculares da educação básica, enquanto conteúdo.

A influência de Brecht nesta pesquisa é trazida para o desenvolvimento de uma prática teatral de cunho social. Faz parte de um formato metodológico do qual conduz as aulas artísticas no CEM 02 de Ceilândia. Tais recursos são: a narrativa na estruturação dos jogos teatrais e nas improvisações cênicas; construção dramatúrgica e de encenação fundamentadas no épico; recursos de distanciamento na atuação, na “espectação” e na concepção cênica; coringamento entre os aluno-atores dos personagens experimentados nos jogos teatrais, nas cenas e nas encenações teatrais; o “gestus social” proposto como exercício cênico, e na encenação; experimentações das peças didáticas; os debates coletivos dos textos utilizados no projeto e das cenas trabalhadas.

Estes elementos são usados neste trabalho como recursos metodológicos teatral escolar. Eu considero a maior parte destas ações metodológicas como recursos caracterizadores na obra brechtiana. Selecionei desta forma, partindo da minha didática e da percepção da realidade do contexto escolar. Há o entendimento que são fundamentais na ação pedagógica.

A princípio é importante realçar, que no tratante pedagógico da área artística, no que diz respeito às Artes Cênicas, na linguagem teatral, o estudo do dramático é diferente do épico. No currículo de arte para a educação básica, estas duas concepções coexistem enquanto conteúdo disciplinar. São formas diferentes que requerem diferentes abordagens pedagógicas:

Figura 10 – Forma dramática e épica do teatro

<i>A forma dramática do teatro</i>	<i>A forma épica do teatro</i>
É ação,	É narração,
Faz participar o espectador na ação,	Faz do espectador um observador — mas
Consome-lhe a atividade, Desperta-lhe sentimentos. Vivência.	Desperta-lhe a consciência crítica, Exige-lhe decisões, Visão do mundo.
O espectador é jogado dentro de alguma coisa.	O espectador é colocado diante de alguma coisa.
Sugestão.	Argumento.
Os sentimentos são conservados tais como são.	Os sentimentos são elevados a uma tomada de consciência.
O espectador está no interior da ação, participa.	O espectador está de frente, analisa.
Supõe-se que o homem é algo conhecido.	O homem é objeto de uma análise.
O homem imutável.	O homem se transforma e pode transformar.
Interesse apaixonado pelo desenlace.	Interesse apaixonado pelo desenvolvimento da ação.
Uma cena em função da outra. Progressão.	Cada cena para si.
Desenvolvimento linear.	Construção articulada.
Evolução contínua.	Desenvolvimento retilíneo.
O homem como um dado fixo.	Salto.
O pensamento determina o ser.	O homem como uma realidade em processo.
Sentimento.	O ser social determina o pensamento.
	Razão.

Fonte: Teatro Dialético (1967) de Brecht Brecht, página 59.

Interessa neste processo, do ponto de vista artístico-pedagógico, a narração como uma das características do teatro épico. No caso das aulas desenvolvidas no projeto, o elemento narrativo torna-se o primeiro processo metodológico utilizado. Para o desenvolvimento dos jogos teatrais e as improvisações cênicas durante as aulas semanais, eu solicitei aos alunos, que eles desenvolvessem textos e situações narrativas de forma individual, em duplas e em pequenos grupos, sempre no final de cada aula, também pelo grupo criado no Whatsapp, a partir da problematização da diversidade étnico-racial e de gênero.

Estas criações são utilizadas de forma subsequente a cada próximo encontro, após a roda de conversa no início da aula, depois do alongamento-aquecimento corporal-vocal. Há também o trabalho com narrativas de histórias verídicas sobre racismo, feminicídio, violência de gênero extraídos por parte do docente e dos discentes coletadas nas mídias virtuais e impressas.

A contribuição das narrativas da temática da diversidade não é exclusiva apenas dos alunos inseridos diretamente no processo, também partem de pessoas externas da comunidade escolar, dos outros discentes do colégio, também dos professores da escola, no momento de bate-papo após apresentação ou demonstração cênica, e pelas entrevistas realizadas pelos alunos-atores enquanto exercício pedagógico. Todo este material levantado é lapidado na prática teatral das aulas, discutido e debatido de forma coletiva em aula.

A seleção das narrativas se deu pelo meu consenso junto aos alunos. Desta forma, tornou-se estrutura dramaturgicamente e a encenação do trabalho teatral. A narração é usada como entendimento do tipo teatral em questão, como debate do conteúdo diversidade étnico-racial e de gênero, como treinamento cênico dos atores e como fio condutor da estrutura da obra artística desenvolvidas na coletividade. Ela é entendida como um processo dialógico entre os que fazem e aqueles que “espectam” a ação teatral na comunidade escolar. O resultado apresentado na prática teatral é proposto para ser constantemente refutado. Assim acredita-se que esta práxis coletiva, escola-comunitária, torna-se por isso um processo dialético. São exemplos os trabalhos cênicos já desenvolvidos: “Quebras: histórias contadas”, realizada no primeiro semestre de 2021; “No Ritmo da Música” e “A Vida Através dos Olhos”. As análises destes processos e dos seus resultados estarão disponíveis no capítulo 4 de forma esmiuçada.

O distanciamento brechtiano, citado por muitos autores, inclusive muitos deles utilizados como referência teórica neste trabalho, também é visto como um recurso metodológico para o desenvolvimento deste processo de ensino-aprendizagem, posto a ser utilizado no decorrer das aulas. O recurso faz parte do desenvolvimento do teatro chinês e posteriormente no teatro alemão. É um marco na elaboração do teatro épico anti-aristotélico. Segundo Brecht:

O que é distanciamento?
 “Distanciar” um fato ou caráter é, antes de tudo, simplesmente tirar desse fato ou desse caráter tudo o que ele tem de natural, “conhecido, evidente, e fazer nascer em seu lugar espanto e a curiosidade (BRECHT, 1967, p. 137).

O distanciamento, a nível pedagógico, ocupando este lugar de espanto e curiosidade, permite uma reflexão e uma criticidade em relação aquilo que está sendo representado ou experimentado cenicamente durante as aulas, e nas apresentações dos trabalhos, tanto por parte dos alunos do projeto, quanto para os demais.

O aluno-ator na sua prática teatral, ao mesmo tempo que representa um personagem ou uma situação, por exemplo, no momento que se distancia do ato de representar quebra a ação cênica, se coloca no lugar reflexivo sobre aquilo que representou. Como exercício no jogo teatral e nas improvisações, o distanciamento é um recurso no qual proporciona aos alunos o domínio cênico da atuação representativa e da quebra desta representação. No entanto, é proposto que ao se distanciar da ação cênica (os alunos-atores ao saírem do que está sendo representado) eles acrescentem suas opiniões pessoais daquilo que acabam de representar. Este fator é em si uma característica muito pedagógica. Este recurso está presente na estrutura da encenação.

Os alunos além de representarem os personagens das histórias narradas levam para a cena sua percepção pessoal sobre o que atua, ou sobre o que seu colega de cena está atuando. Acredita-se que esta quebra proporciona ainda mais um protagonismo do discente. Para o espectador a intenção é que o distanciamento destas histórias narradas e representadas, sobre a discussão da diversidade étnico-racial e de gênero na sua problematização, permita um ato ativo de reflexão que os coloquem em uma situação para além da contemplação da história apresentada em si. O intuito é que a tríade ator, texto e público seja estabelecida pelo caráter reflexivo de se distanciar. Tal pretensão é nutrida numa concepção didática crítica.

Os alunos-atores nas vivências cênica-pedagógicas das aulas experimentaram a troca das personagens ou situações cênicas. Este critério não se trata de uma seleção de atores em seus respectivos personagens. Esta é mais uma ação metodológica da qual se estrutura este projeto. O aluno ao vivenciar da sua maneira e com a sua capacidade de apreensão do que lhe é proposto fornece elementos de criação que são únicos, ao qual, na medida que vai se pondo de forma cênica na frente dos outros alunos, estabelece um processo de ensino e aprendizagem em relação aos demais alunos que representaram a mesma ação proposta, embora imbuídos cada qual das suas especificidades. Trata-se do “coringamento”. É o ato, a nível teatral em relação aos atores, neste caso alunos-atores, vivenciarem a mesma situação cênica, ou seja, mudam os mesmos personagens.

No coringamento se troca informações distintas sobre um mesmo elemento. No decorrer dos jogos cênicos e nas improvisações das narrativas coletadas todos os discentes vivenciam os personagens representados. Desta forma didática há um processo de ensino- aprendizagem coletiva que permite a autonomia e a liberdade discente de propor e de receber durante todo o processo da prática teatral escolar.

Tal procedimento não está recluso às aulas artísticas. Nas propostas de encenação este elemento faz parte da estrutura. Um exemplo prático disso é a figura do narrador, desenvolvida para que todos os alunos ocupem a posição do ato de narrar as histórias representadas. Também, os personagens centrais estão propostos para ser representados por alunos-atores no decorrer da apresentação da obra artística.

O “coringamento” como ação metodológica, uniu-se aos demais elementos deste fazer teatral, como a narração, o texto épico e o distanciamento. Ele ajuda a quebrar a ilusão cênica na busca de uma reflexão sobre aquilo que está sendo representado. Nesta premissa, ajuda os atores entrarem e saírem da situação do qual representam enquanto personagens e atores. Na perspectiva do espectador estabelece-se a quebra de identificação com as personagens e os atores que as representam, também na contemplação passiva da história contada, permitindo-

os que reflitam sobre a temática social do que está sendo abordada de forma teatral. Neste caso é o embate da diversidade étnico-racial e de gênero, oriunda da comunidade escolar do CEM 02 de Ceilândia.

Outro procedimento utilizado para conduzir as aulas em sua abordagem conteudista do eixo contemporâneo transversal (Diversidade) é o “Gestus Social”. Aqui ele é entendido e ressignificado didaticamente para as vivências pedagógica e artísticas, processualmente utilizados ao longo das aulas de Arte sobre o prisma desta pesquisa. Como ele é pilar do universo estético de uma concepção e do fazer teatral, cabe aqui trazer uma definição para posteriormente relacioná-lo ao ensino artístico escolar. O que vem a ser o Gestus Social teatralmente falando? Segundo Brecht:

“O que é um Gestus Social?

Nem todos os Gestus são sociais. A atitude de espantar uma mosca não é um Gestus social, ainda que a atitude de espantar um cachorro possa sê-lo, por exemplo, se representar a batalha incessante de um homem maltrapilho contra os cães de guarda. Os esforços para manter o equilíbrio numa superfície lisa só resultam em Gestus social se a queda significativa um embaraço diante dos outros, isto é, uma perda de prestígio social e de valor de mercado. O gesto de trabalhar é decididamente um Gestus social, porque toda atividade humana dirigida para o controle da Natureza é uma tarefa social, uma tarefa do mundo dos homens. Por outro lado, um gestode dor, enquanto permanece abstrato e tão geral que não se ergue acima da categoria puramente animal, ainda não é um Gestus social. Contudo, é esta precisamente uma tendência comum na arte: remover o elemento social de todos os gestos. “O artista não é feliz enquanto não consegue o olhar de um animal caçado. O homem, então, torna-se o Homem: seu gesto é despido de toda individualização social; é vazio e não representa nem assume nenhuma operação entre os homens realizada por esse homem particular. O “olhar de um animal caçado” só se torna um Gestus social se revela as manobras particulares dos homens, através das quais o homem individual é degradado ao nível de besta; o Gestus social é o gesto relevante para a sociedade, o gesto que permite conclusões sobre as circunstâncias sociais” (BRECHT, 1968, p. 78-79).

Dentro do processo das aulas, na teatralização das discussões sobre as questões étnico-raciais e de gênero, o “Gestus social” é gerido coletivamente, e explanado a partir do meu entendimento e dos alunos, de gestos que significam a demonstração do racismo, do machismo e do sexismo, entendidos ao nível social. Trata-se de circunstâncias de acontecimentos sociais, principalmente locais, que demonstram opressões sofridas por estes nichos citados.

De forma pedagógica, os “Gestus social” são discutidos, experienciados nas aulas como exercícios cênicos da atuação, integrados aos gestos dos personagens representados nas encenações. Do ponto de vista do receptor, o espectador ativo ao qual é pretendido durante o processo de construção desta experiência artístico-pedagógica, o “Gestus Social” está proposto como elemento reflexivo para o público. Está associado ao distanciamento (já falado anteriormente), e está para ser discutidos nos momentos pós-apresentação dos trabalhos cênicos. Para isso se faz necessário que eu coordene, a fim de suscitar e iniciar o debate.

As peças didáticas brechtiana são peças teatrais, cujo pressuposto concebe uma percepção pedagógica da utilização da linguagem teatral, no tocante a um “ensinamento” conteudista (de potencialidade social). Dentro da sua especificidade enquanto estética teatral “...as questões são duas, e entrelaçadas; o espaço arquitetônico do teatro e, dentro dele, o público (BORNHEIM, 1992). A ideia de um público crítico, ou a ausência dele, e a fuga do edifício teatral são elementares para a utilização de peças didáticas nas aulas de Arte. Segundo Bornheim:

[...] O objetivo da peça não vai além da instrução; nada teria a ver com a arte nem deve ser montada como se fosse uma obra de arte. Não quer ser mais que um instrumento de ensino. Há uma máxima que orienta o teatro didático: fazer é melhor do que sentir. A rigorosa consequência disso é que o público seja suprimido, todos devem atuar e participar ativamente da montagem, e de tal maneira que haja alternância, que cada participante passe por diversos papéis, diversos atores façam Lindbergh, e todos tomem parte do coral. (BORNHEIM, 1992, p. 184-185).

Como parte metodológica, o interesse nas peças didáticas se dá pelo seu foco no processo de ensino através do teatro, sem a preocupação de apresentá-la ao público como resultado de processo, sem a necessidade da utilização da caixa cênica; pela práxis teatral dos alunos, a partir da temática da diversidade; por ser um desenvolvimento de ensino e aprendizagem coletiva dentro da perspectiva de montagem cênica.

Nesta pesquisa duas peças didáticas de Brecht são elencadas: “Aquele que diz sim e aquele que diz não” e “A Decisão”. De forma semestral, estas duas peças estão estruturadas para comporem as aulas do projeto “Brecht na quebrada” neste primeiro semestre letivo de 2022, nas duas turmas.

As turmas foram separadas em dois grupos, cujo objetivo é a vivência de aprendizagem e montagem cênica. Para isso, as peças serão adaptadas coletivamente trazendo a discussão da diversidade racial e de gênero na estrutura. Objetiva-se que a montagem destas peças didáticas adaptadas não sejam propostas cênicas espetaculares, mas que possam, de forma pedagógica, serem vividas como exercício cênico.

Outra parte metodológica, não menos importante, é o trabalho de leitura textual, pesquisa e explanação das concepções pessoais e coletivas de obras que dão vida aos pontos centrais desta investigação: textos de embasamento sobre a diversidade (étnico-racial e de gênero) e os que abordam a teatralidade brechtiana. Os textos são: Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: temas emergentes (idealizado pela Associação Brasileira de Estudos da Homocultura com coletiva contribuição de reflexões de diversos autores); Educação sexual na sala de aula: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças (FURLANI, 2011); Brecht para iniciantes (Michaël Thoss e Patrick

Boussignac, 1990); O capítulo V , “O Teatro Épico de Brecht”, do livro de Anatol Rosenfeld, “ O Teatro Épico”.

Todos os textos utilizados partem de uma adaptação didática destinada aos alunos de ensino médio, da comunidade escolar do Centro de ensino médio 02 de Ceilândia. Por isso, proponho a utilização de partes específicas das referidas obras, que do ponto de vista pedagógico, são caminhos de elucidação teórica e a resignificação deste conhecimento na práxis teatral. As leituras são proposições obrigatórias aos discentes. Esta etapa do processo foca na leitura do que está proposto, na pesquisa individual surgida pós-leitura, no debate coletivo e na teatralização destes entendimentos.

O trabalho com música faz parte desta estruturação metodológica. Para a abordagem pedagógica da diversidade étnico-racial e de gênero com os alunos do projeto “Brecht na Quebrada”, são utilizadas obras musicais que dialogam com a temática conteudista: “A Carne” (composição de Seu Jorge/Ulisses Cappelletti/Marcelo Fontes do Nascimento S) e “Maria da Vila Matilde” (Composição de Douglas Germano) na interpretação de Elza Soares; “Cota não esmola” de Bia Ferreira; “Olhos Coloridos”, na Composição de Osvaldo Costa, na interpretação de Sandra de Sá ; “Triste, Louca ou Má, Francisco El Hombre.

A escolha destas músicas se dá pelo valor pedagógico para este trabalho. A evidência é que a maioria delas foram abordadas em edições anteriores do PAS (Programa de Avaliação Seriada para o ingresso de alunos do ensino médio na Universidade de Brasília). Tais obras são disponibilizadas para os alunos via grupo do WhatsApp do projeto e na plataforma Google Classroom. Está definido que além das obras colocadas na pesquisa, o aluno também traz proposições musicais do seu contexto de significação, em relação ao assunto estudado.

Em suma, a proposta é utilizar o trabalho com música para pesquisar e debater a temática vigente, sendo definido como atividade de debate, de pesquisa, de criação de monólogo, a partir de uma narrativa pretérita e de atuação pelas representações de audiovisual feita pelos próprios estudantes. As experimentações surgidas no decorrer das aulas deverão compor a encenação dos trabalhos produzidos durante este projeto. Para além das composições musicais, a música também está para ser utilizada como um recurso cênico que trabalha diretamente com o distanciamento e com a narração épica. Ela auxilia nos efeitos que se pretendem estabelecer a criticidade entre os aluno-atores e o público da comunidade escolar.

3.4 Pedagogia de projeto na proposta da pesquisa

O projeto como elemento de ação pedagógica, não é um fator incomum dentro das escolas públicas aqui do Distrito Federal. Muitas escolas adotam o Projeto de Trabalho ou Temática, em detrimento, ou paralelo, à divisão cartesiana das diversas áreas de conhecimento em disciplinas escolares. Inclusive esta ocorrência é contemplada dentro do “Político Pedagógico” será abordado no próximo capítulo. “É necessário pensar os projetos dentro de uma concepção mais ampla, da qual surge então a pedagogia de projetos, que visa ampliar a percepção em função da prática” (NOGUEIRA, 2008, p.31). Ele nasce em um momento outro de pensamento e realidade educacional. Como aponta Nildo Nogueira:

Historicamente os projetos apareceram como prática educativa desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey (Hernández, 1998); porém, nos dias de hoje, eles ressurgem como proposta da prática para a mediação do desenvolvimento das habilidades e competências. (NOGUEIRA, 2008, p 31).

Mas é pensando na atualidade de educação crítica e pós-crítica, a qual influencia diretamente a proposta de pesquisa do ensino artístico em questão, que “Projeto” se encaixa nesta ação artístico-pedagógica. O processo de ensino e aprendizagem da qual se investiga, foge da estrutura de aulas convencionais na disciplina “arte”, e de sua dinâmica seriada ou semestral. Trata-se de um formato pedagógico que pretende ultrapassar a barreira da rigidez, muitas vezes, do ensino artístico. Segundo Fernando Hernández e Montserrat Ventura:

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre diferentes conteúdos em torno de problemas e hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedentes de diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNANDEZ E VENTURA, 1998, p.61).

Nas obras dos dois autores citados podemos entender que a proposição de um projeto de trabalho ou temático, possui uma concepção globalizante do conhecimento, uma ação coletiva de construção dos diversos atores escolares, uma relação horizontal entre professor-aluno, tendo como foco o aluno na sua autonomia de aprendizagem. Em ambos, há o consenso que o Projeto partiu da definição temática. No caso deste projeto teatral, a temática da diversidade étnico-racial e de gênero surgiu pelos problemas enfrentados dentro da escola, e na sua comunidade escolar e da necessidade de trabalhá-los pelo processo artístico-pedagógico. E o intuito é justamente de relatar uma proposta de prática, ensino e aprendizagem artístico crítico pela linguagem teatral, na abordagem de uma problemática nutrida da comunidade escolar (racismo, machismo, homofobia, feminicídio, entre outros). Para Nogueira:

Dentre as múltiplas possibilidades, podemos chegar à conclusão de que um projeto de trabalho ou temático que enfoque a pluralidade cultural, a história da comunidade, a origem da sua família, etc. pode ser uma das estratégias para alcançarmos o objetivo intentado. (NOGUEIRA, 2008, p.37)

3.5 A formação do processo de trabalho pedagógico

Dado as informações anteriores, é possível detalhar o “Projeto Brecht na Quebrada”. A seleção dos educandos que estão na vivência teatral se dá por afinidade e interesse em investigar a temática. A seleção ocorreu do final de 2020 até o final do ano letivo de 2022. A intenção foi a composição de duas turmas heterogêneas, que atendessem os alunos do ensino médio do CEM 02 nos turnos matutino e vespertino. A divulgação do projeto teatral ocorreu de início nas redes sociais da escola e na plataforma Google Classroom. As inscrições foram feitas exclusivamente pelo Google Formulários com o limite de 30 vagas por turno, disponibilizado pela escola.

A estrutura do Projeto “Brecht na Quebrada” está dividida em duas partes, denominadas de experiência cênica 1 e experiência cênica 2. Na primeira fase as aulas aconteceram pela plataforma Google Meet, devido às suspensões das aulas presenciais na rede pública de ensino, pelo Decreto do Governo do Distrito Federal, Nº 41913 de 19/03/2021. Através da telepresença os discentes participaram de exercícios cênicos, jogos teatrais, criação de personagens e de cenas. O material artístico-pedagógico ficou disponível no Google Classroom. Para esta primeira etapa abordou-se fragmentos de três obras específicas: Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: temas emergentes; Educação e Diversidade; Brecht para iniciantes. Além dos textos, estavam disponibilizados na plataforma: videoaulas sobre o teatro épico de Bertolt Brecht, exercícios narrativos e de interpretação teatral, exercícios vocais e físicos, construção de personagens.

Os textos foram lidos por mim e pelos alunos, e durante o encontro pelo Meet foram debatidos de forma coletiva. Como pesquisa, os discentes entrevistaram e registraram as opiniões e as narrativas de membros da comunidade escolar sobre a temática: diversidade étnico-racial e de gênero.

Outro recurso utilizado foi a pesquisa de reportagem nas mídias de casos de preconceito racial e de feminicídio, ocorridos na cidade de Ceilândia-DF. Todo este diálogo coletivo resultou na criação de uma obra artística no final do primeiro semestre de 2021, cuja a encenação está estruturada pela roupagem do teatro/audiovisual: narrativas, monólogos, cenas em duplas e em trio. Os alunos utilizaram como material de gravação os próprios celulares. Algumas cenas foram gravadas no recinto escolar e nos arredores da comunidade, mediante a

autorização legal dos pais e da escola. Todo o protocolo de segurança em relação à pandemia do Coronavírus foi respeitado. O trabalho ficou disponível na plataforma Zoom por duas semanas para a apreciação de alunos, professores, pais e comunidade escolar. O feedback dos telespectadores ocorreu mediante ao preenchimento do Formulário Google. As respostas dos formulários foram discutidas pelos alunos-atores e por mim nas últimas aulas antes do recesso escolar.

Já a avaliação também se deu de forma participativa e coletiva. Foi produzida e entregue aos pais e responsáveis, a autorização do direito do uso da imagem e voz. Este material artístico foi reproduzido em cópias para os educandos e para a escola. Todos os recursos cênicos como cenário, objetos de cena e figurinos foram propostos de forma coletiva e improvisados pelos alunos em suas cenas.

Objetivou-se um processo dialético sobre a diversidade durante toda a vivência das práticas teatrais semestrais. A relação com os outros “atores” do processo pedagógico, tal como pessoas da comunidade escolar, egressos, familiares e profissionais de educação, inseridos neste contexto, se deu pela contribuição e posicionamento coletado na pesquisa dos discentes e professor, membros das duas turmas do Projeto Teatral: Brecht na Quebrada.

A proposta é um processo dialético de investigação coletiva pela prática teatral brechtiana, na reflexão e transformação da comunidade escolar. Como aponta Freire (1987), “Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”.

Na experiência cênica artístico-pedagógica 2, assume-se um processo de ensino e aprendizagem na modalidade 100% presencial desde o início do calendário letivo do segundo semestre de 2021. Portanto, na primeira semana de aula foi divulgada para novos alunos dos dois turnos do diurno, abrindo assim, mais 20 vagas.

No dia 11 de agosto, as oficinas retornaram com 40 “pesquisadores-atores-discentes”, 20 em cada turma. Esta vivência foi subdividida em duas partes. Na primeira parte aprofundamos a pesquisa coletiva sobre o teatro de Bertolt Brecht e sobre a diversidade étnico-racial e de gênero.

Todos os jogos e atividades cênicas foram trabalhadas nas aulas com a perspectiva do teatro épico, salientando os exercícios de distanciamento, “coringamento” e as narrativas. Entende-se que tais elementos são fundamentais para se trabalhar o tipo de teatro proposto na pesquisa, o teatro.

O entendimento destes elementos e de sua aplicação nos jogos cênicos, partiu diretamente dos discentes e do docente, e foi construído e constantemente refutado ao longo dos encontros semanais. Sempre no início das aulas debatemos sobre a temática e sua teatralização pelo teatro brechtiano. Desta forma coletiva e colaborativa criamos duas obras artísticas para a participação na semana da consciência negra. Estas duas obras foram propostas pelos discentes a partir do conhecimento e amadurecimento das ideias sobre este tipo de teatro, e principalmente, sobre a Diversidade étnico-racial comunitária.

Nestas montagens os discentes puderam ter mais autonomia na criação do texto épico e na encenação. As apresentações ocorreram no dia 20 de novembro de 2021, sábado letivo. Após as apresentações tivemos um bate-papo registrado por meio de gravações. Ocorreram colocações de alguns espectadores sobre os espetáculos. O material foi visto e ouvido em conjunto no mês de dezembro, nos últimos dias de aulas. Estes dois trabalhos foram ensaiados e apresentados paralelamente às quartas-feiras, no decorrer do ano letivo de 2022, para a escola e comunidade.

A segunda parte da experiência artístico-pedagógica 2 foi dividida em dois momentos. No primeiro semestre de 2022 foi proposto a vivência cênica baseada em duas peças didáticas de Bertolt Brecht: “Aquele que diz sim e Aquele que diz não” e “A decisão”. Começamos com a leitura das obras seguidas de um debate coletivo. A partir do entendimento dos envolvidos foi proposto, de forma colaborativa, uma adaptação dos textos unindo-se à temática da diversidade étnico-racial e de gênero.

Sobre a estrutura das aulas: roda de bate-papo sobre o processo, posteriormente alongamento e aquecimento com iniciativa coletiva, exercícios cênicos e cenas improvisadas das peças didáticas. A intenção foi que um grupo sempre seja espectador do outro. No final de cada aula foi definida uma conversa sobre as propostas apresentadas pelos grupos, a fim de juntos, direcionaram o trabalho.

As propostas cênicas foram apresentadas no segundo semestre letivo de 2022 na escola, para os discentes e docentes, também fora da escola para a comunidade. Foi criado um formulário pelo Google para o feedback sobre os trabalhos, além do bate-papo pós apresentação. A avaliação do processo se deu de forma coletiva com o posicionamento de todos os membros do projeto teatral.

No segundo momento da experiência cênica 2, segundo semestre letivo do ano de 2022, começou a partir da disponibilização e leitura da parte V (O Teatro Épico de Brecht) do livro de Anatol Rosenfeld, “O Teatro Épico”. Eu fiz uma introdução do texto e contexto da obra para a melhor assimilação coletiva.

Julga-se importante esta etapa, pois nesta leitura encontramos em elementos que caracterizam o tipo de teatro trabalhado. Com a constante reflexão sobre o tema gerador foi criado um texto épico. O mesmo foi construído nas duas turmas de forma colaborativa sob a minha coordenação. A encenação se deu pela coletividade, pela criação e atuação da junção das duas turmas. As apresentações aconteceram no final do ano letivo de 2022, em meados do final de novembro na escola, aberto à comunidade.

No final de cada apresentação foi proposto uma roda de conversa entre os atores-alunos e os espectadores. No último dia de aula do projeto foi realizada uma avaliação coletiva geral de todo o processo.

A vivência cênica-pedagógica foi filmada, gravada e fotografada para o registro de análise. A intenção futura é a produção de um documentário das experiências artísticas vivenciadas nesta comunidade escolar.

4 A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

O quarto capítulo é um relato analítico de um conjunto de experiências artístico-pedagógicas vivenciadas na pesquisa de campo. O que é chamado de “experiência” é o processo de ensino e aprendizagem da prática teatral em seus variados momentos: nas aulas, nas atividades extra-classe, nas montagens cênicas, nas apresentações e na relação escola-comunidade. O período considerado da pesquisa vai do final do ano letivo de 2020 até 07 de dezembro de 2022. Esta pedagogia utiliza-se das reflexões, impressões, críticas, sensações, depoimentos, sentimentos de todos aqueles envolvidos direto e indiretamente no decorrer do projeto de ensino artístico.

Faz parte do desenvolvimento do trabalho a situação global surgida pelo coronavírus, com seu impacto na educação pública. Tivemos múltiplas realidades pandêmicas dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em suas regionais de ensino, conseqüentemente em suas escolas. Os professores precisaram rever a forma de lecionar para um novo formato de ensino virtual. O ensino de Arte, sobretudo em sua parte prática, teve que ser ressignificado para o formato virtual, depois para o semipresencial, por fim o retorno para o presencial.

A realidade pedagógica do Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia foi muito afetada. No final do ano letivo de 2020, quando foi iniciado este projeto de trabalho, as atividades pedagógicas já estavam determinadas à virtualidade, e na entrega de material impresso aos discentes⁷. Os encontros com os alunos ocorreram pelo Meet às quartas, em horários fragmentados de aulas, entre as disciplinas. Somado a isso, eram postados no Google Classroom conteúdos e exercícios. Na contramão do ensino virtual, muitos discentes se evadiram dado à situação.

Durante todo o primeiro semestre letivo de 2021 a escola ainda estava nesta realidade descrita, porém mais adaptada às circunstâncias. A defasagem do ensino, a evasão discente, a falta de convívio social foi uma realidade visível nesta unidade escolar. Mesmo com o retorno semi-presencial, com o rodízio⁸ dos educandos, os problemas inerentes ao processo de aprendizagem não foram superados.

⁷ O processo de ensino e aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal aconteceu no modelo remoto de ensino, ao qual tinham que acessar o Google Sala de Aula e o Google Meet. Os alunos sem acesso a dispositivos e a internet podiam pegar na escola remessa de material impresso com os conteúdos e atividades das disciplinas cursadas.

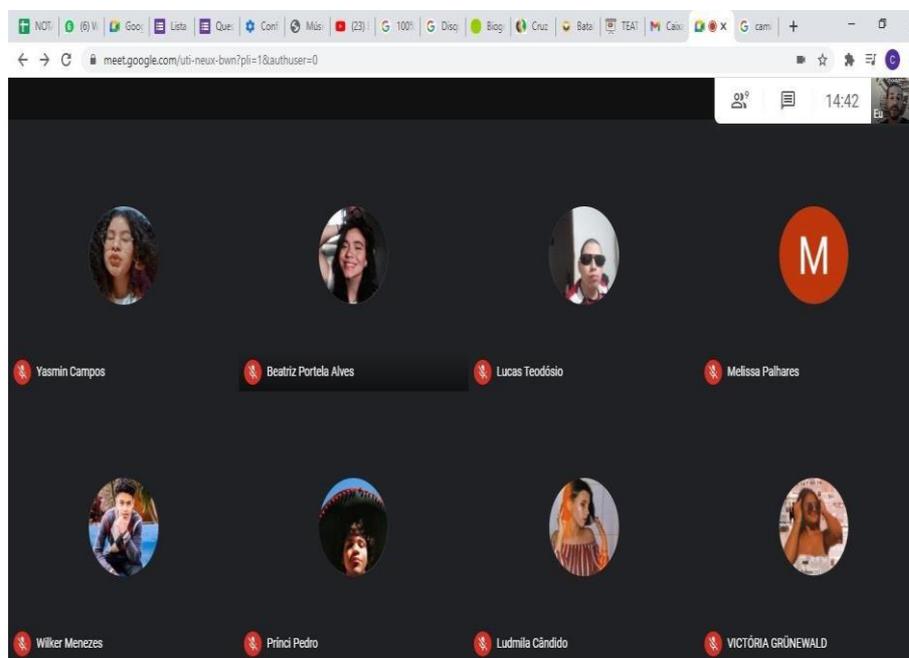
⁸ Durante o formato de ensino semipresencial, por causa das restrições sanitárias, os alunos faziam um rodízio de aulas presenciais. Por exemplo: em uma semana metade da turma estava na escola, na outra semana a outra metade em atividades online (Google sala de Aula).

Em 2022, o ano letivo começou com a volta das aulas 100% presenciais. Com o seguinte contexto: o retorno da socialização, a defasagem no processo de ensino e aprendizagem herdado dos anos anteriores e com a obrigatoriedade de implementação da nova situação educacional, o Novo Ensino Médio⁹. Tais circunstâncias problematizam a situação educacional.

Obviamente, diante deste contexto, o ensino artístico teatral deste projeto teve momentos letivos diferenciados. Fator este que impactou na estrutura e na didática das aulas, ao qual está descrita no decorrer do texto. Por isso, esta abordagem textual está dividida em experiências artístico-pedagógicas diferenciadas.

Podemos perceber pelas imagens os diferentes momentos artísticos-pedagógicos:

Figura 11- Aula virtual (novembro de 2020)



Fonte: Print do computador do autor

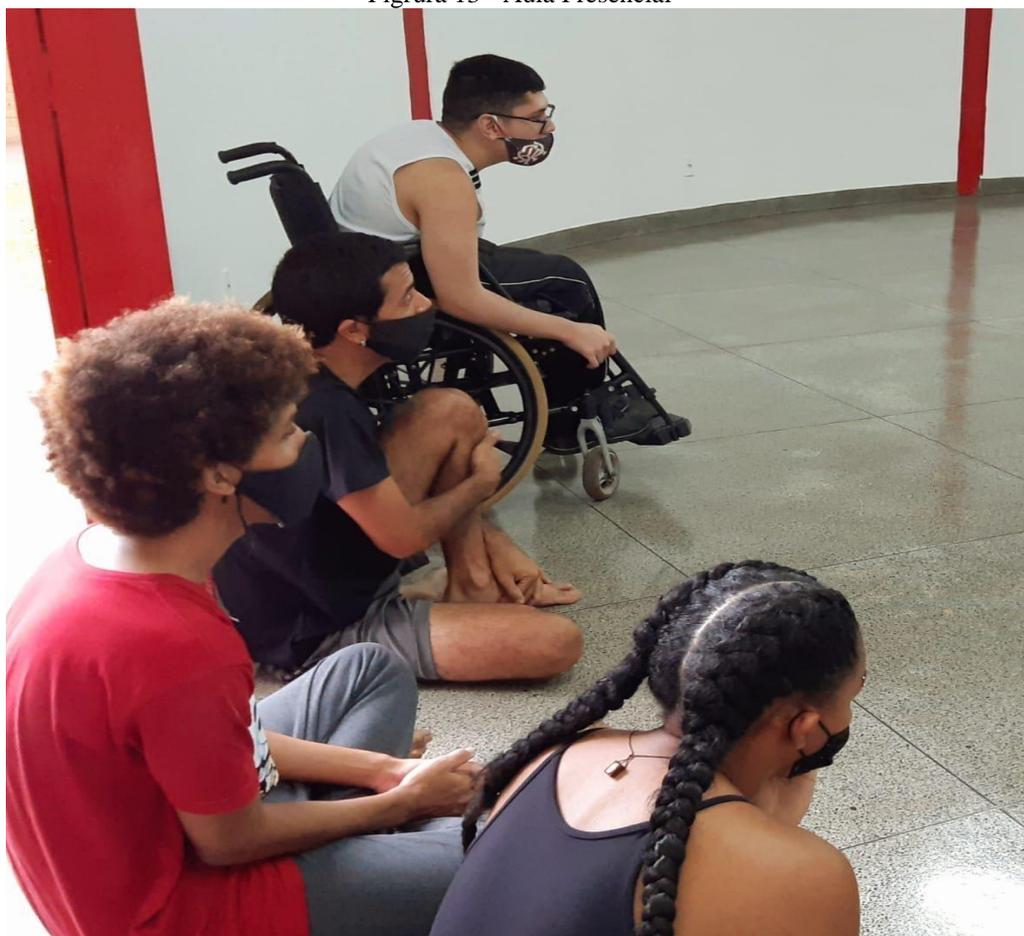
⁹ Portal do Ministério da Educação: “A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade”.

Figura 12- Encontro Presencial



Fonte: registro do autor em Maio de 2021

Figura 13 - Aula Presencial



Fonte: registro do autor em outubro de 2021

Figura 14 - Ensaio



Fonte: registro do autor em agosto de 2021

Figura 15- Aula presencial no primeiro semestre de 2022



Fonte: registro do autor em abril de 2022

4.1 Experiência artístico-pedagógica parte 1

Continuamos o trabalho pedagógico que foi nutrido dentro da disciplina Arte no ano letivo de 2019. Após as férias escolares, retornamos em fevereiro de 2020 com as atividades teatrais. A intenção era direcionar a prática teatral no formato de projeto de trabalho para os alunos e egressos que se interessassem por uma prática cênica politizada que problematizasse a diversidade nesta comunidade escolar. Os poucos encontros ocorreram aos sábados, quando em 11 de março o Governador do Distrito Federal emitiu um decreto de suspensão das aulas. A vivência teatral foi interrompida. Os encontros deixaram de acontecer.

No início de novembro de 2020, eu procurei a equipe de gestão e pedagógica da escola na intenção de formalizar a proposta de trabalho pedagógico com a linguagem do teatro. Eu apresentei, numa perspectiva de pesquisa acadêmica, o projeto que se chamaria “Brecht na Quebrada”. Embora neste momento eu ainda estivesse vivendo o processo seletivo do mestrado profissional em artes, sem a certeza que seria selecionado, a prática artística se iniciava.

Mesmo sendo um ano letivo atípico, com a consciência de que qualquer trabalho pedagógico teria de ser readequado para, a ideia era começar o projeto no formato virtual para posteriormente torná-lo presencial, baseado na melhoria da situação de saúde pública no próximo ano.

Conversei com o diretor Eliel Aquino e com a coordenadora pedagógica Simone, pelo WhatsApp, posteriormente por chamada. Nesta conversa foi colocado, por parte da escola, como estava sendo o acesso dos discentes aos atendimentos dos docentes pela plataforma Meet. Relataram toda a dificuldade das postagens de material pedagógico; a reformulação do ensino e aprendizagem na realidade virtual.

Enviei projeto em PDF para o e-mail da escola, formalizando o pedido. Este projeto obrigatoriamente deveria acontecer no formato virtual, pelas plataformas Google Classroom e pelo Meet. Mas como torná-lo de prática teatral presencial para uma prática por meio das tecnologias digitais? Até então jamais me ocorreu de vivenciar como docente um processo de ensino e aprendizagem artístico nesta modalidade. O jeito foi considerar o Meet como sala de aula e a plataforma educacional como o ambiente de postagem e acesso ao material pedagógico. A divulgação das aulas ocorreu por conta da escola em suas redes sociais. Foi desenvolvido um formulário no Google para a inscrição, conforme o Apêndice A.

Ao todo se inscreveram 77 pessoas. Quantidade possível para uma turma, devido à capacidade de acesso na plataforma online. As aulas pelo Meet tiveram início no dia 24 de

novembro e ocorreram todas quartas e sextas às 14 horas. A coordenadora criou uma turma no Google Sala de Aula, para que pudesse ser feita as postagens de material pedagógico.

Nesta etapa, o trabalho “Brecht na Quebrada” esteve associado a um projeto paralelo intitulado “Teatro e Diversidade na Escola 2ª Edição”¹⁰.

4.1.1 As primeiras experiências

No dia 25 de novembro de 2020 foi estabelecido o primeiro contato com os discentes. Pela manhã foi criado um link de acesso ao Meet e repassado aos coordenadores que se responsabilizaram de enviá-lo aos alunos inscritos. O encontro começou às 14 horas. Eram cerca de 30 alunos dos 77 inscritos. Foi utilizado um power point na sala virtual junto ao áudio do docente explanando as informações sobre o projeto, sendo que os pontos abordados foram: a minha release artístico-pedagógico e o percurso artístico-pedagógico que norteia a formulação da pesquisa; “o que é o projeto”; os objetivos; os recursos metodológicos usados; os depoimentos, as impressões e as expectativas dos discentes sobre o contato com o ensino teatral, e dele na relação escola-comunidade; explicação da prática teatral. Ao término, perguntei a todos se tinham dúvidas sobre o que expliquei.

A aula foi realizada de uma forma oral e visual, pelos slides, e falas dos presentes. Após o encerramento da videoconferência ocorreu o envio do arquivo trabalhado para a plataforma Google Sala de Aula. Foi avaliado que, embora tenham entendido a mensagem da classe deste dia, surgiram dúvidas sobre como funcionaria a parte prática desta proposta. Questão importante, que diz respeito à reflexão sobre a flexibilidade necessária para conduzir a praticidade do ensino artístico na característica de aulas remotas.

Nas duas aulas seguintes, dias 27 de novembro e dia 02 de dezembro, antes de explicar de forma mais aprofundada os pontos do trabalho, solicitei que os alunos abrissem as câmeras para o alongamento coletivo. Esta primeira prática corporal foi realizada com duração de 30 minutos. Quando terminamos foi apresentado no Meet, slides que abordavam informações referentes à diversidade (conceito, documentos e regulamentos) junto à minha explanação. Na segunda parte das aulas os alunos, por ordem alfabética, narram situações vivenciadas que tiveram relação com a problematização da diversidade. O restante destas aulas foram destinadas para explicar novamente sobre o projeto para os que possuíam dúvidas e os que não estavam

¹⁰ Teatro e Diversidade na Escola foi um projeto de arte-educação patrocinado pelo fundo de apoio à cultura do Distrito Federal criado pela artista e professora de Arte da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Daniele Santos Santana.

no primeiro encontro. O final foi destinado às impressões, pensamentos e sentimentos deles sobre a experiência pedagógica.

A avaliação docente referida a estes dias: - Alguns alunos possuem dificuldades em relação ao acesso às aulas, uns por julgarem ser muito o tempo de aula virtual síncrona¹¹, sendo que outros apontaram a dificuldade de acesso a internet e a dispositivos eletrônicos (computadores, celulares ...); a atividade do depoimento pessoal acerca da situação vivida com a temática da diversidade foi uma proposta pedagógica a ser realizada por todos, porém alguns alunos não se sentiram à vontade para utilizarem o recurso do áudio para se expressarem na reunião.

Figura 16 – Brecht na Quebrada na sala virtual



Fonte: autor, Google Cassroom, 2020

4.1.2 Experiências de dezembro

As aulas dos dias 04, 09, 11, 16 e 18 foram projetadas para abordagem do trabalho pedagógico em dois pontos:

O aprofundamento da discussão sobre a diversidade – Nas classes foram trabalhados textos, slides e vídeos. Materiais diretamente relacionados à diversidade étnico-racial e de gênero. Depois foi proposto o processo dialógico a partir das falas voluntárias dos alunos em debate. Com o objetivo de trabalhar a criticidade coletiva, no tratante da temática, e em sua relação com os problemas ligados à comunidade escolar. Com texto, trabalhamos com a unidade 2 do livro Diversidade e educação, da página 59 a 95.

¹¹ Aulas que aconteceram na rede pública de ensino do Distrito Federal em tempo real na virtualidade pela plataforma Google Meet.

Figura 17 – Unidade 2

Unidade 2

Diversidade étnico-racial

Convite ao estudo

Olá! Convido você para dar continuidade aos estudos. Estamos começando uma nova seção que tem como tema a diáspora africana e sua influência no Brasil. No entanto, não podemos esquecer dos conceitos estudados na seção anterior, pois precisaremos deles para poder entender os novos conhecimentos.

Você se lembra que vimos que existem muitos tipos de educação. As educações que foram abrangidas foram:

- Informal: aquela que aprendemos com a vida. Aprendemos com a convivência com os mais velhos.
- Educação formal: aquela que é aplicada nas escolas, depende de um professor, da escola, da sala de aula e é baseada no conhecimento científico ocidental.
- Educação não formal: vem de outros saberes diferentes dos conhecimentos científicos, não depende de um professor profissional, mas depende de monitores em espaços específicos.
- Educação popular: seu grande estudioso e difusor foi Paulo Freire. Essa educação parte do conhecimento dos alunos, é conscientizadora e libertadora.

Depois falamos sobre cultura, que tem a ver com modo de viver, de estar, interpretar e dar sentido ao mundo. Entendemos que a sociedade é multicultural e que essa multiculturalidade está contida no Brasil devido aos inúmeros povos que migraram para formar o povo brasileiro. Também ficamos sabendo que ser uma sociedade multicultural não significa que nela há igualdade. Existem

Fonte: Digitalização do livro Diversidade e Educação (unidade 2)

Nos slides continham conceitos e as leis sobre a temática vigente. A lista de materiais trabalhados no formato de audiovisual estavam as seguintes obras: uma videoaula, um vídeo gravação de um simpósio na área e um curta-metragem. ¹².

O desenvolvimento da prática teatral - Nos encontros via meet como primeiro procedimento de aula foram feitas atividades ligadas a percepção corporal, com alongamentos, exercícios de respiração. Nos primeiros 30 minutos de cada aula foi solicitado aos discentes que fizessem o alongamento coletivo, seguido do trabalho de respiração e aquecimento vocal. O professor demonstrava em seu corpo para que os alunos experimentassem em si mesmos. Nos outros 30 minutos era realizada a culminância do desenvolvimento da prática teatral. Foi trabalhado exercícios de composição de histórias narrativas. Para esta atividade foi colocado que para a criação de histórias sempre deveria remeter ao pretérito em terceira pessoa, com a descrição das personagens, do ambiente, e o desenvolvimento do conflito. Os discentes podiam apresentar seus trabalhos utilizando tanto as câmeras quanto o áudio de seus aparelhos. Estas atividades foram requeridas pelo professor durante o término da condução da parte prática do dia. (BRECHT NA QUEBRADA, CEM 02, 2022).

¹² MOLINA, Vitor Aparecido. **Reflexões sobre o racismo: religiosidade afro-brasileira e educação**. Youtube, 20/05/2021. Disponível em: <https://youtu.be/uOth-229Up8?list=PLhQLcONeZPISG1SrTC6JyiGikOe0Xta9Q>. Acesso em 24 abr. 2023; PROGRMA NAÇÃO TVE. **Vista Minha pele**. Youtube, 20/05/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FRq4fkkm5Iw>, Acesso em 24 abr. 2023; NETO, José Sales. **O xadrez das cores** (Completo). Youtube, 20/05/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NavkKM7w-cc>; <https://www.youtube.com/watch?v=S7BGkp2cSw>, Acesso em 24 abr. 2023

Estruturei as aulas para serem trabalhadas a reflexão teórica do tema Diversidade Étnico-Racial e de Gênero, e na parte prática a inicialização do trabalho do corpo cênico do educando. Ao todo foram 15 horas de experiência artística-pedagógica trabalhados de forma síncrona. Na primeira hora de cada classe a parte teatral. Na segunda hora os trabalhos com os materiais de apoio. E na terceira, o diálogo coletivo.

O ensino do conteúdo “Diversidade” baseou-se na construção processual do conhecimento da coletividade sobre este assunto, trazida pelas atividades pedagógicas teóricas e práticas. Medieie construi horizontalmente o canal de diálogo crítico, que recaiu sobre a atividade artística de pessoas interna (professor/alunos) e externa (teóricos, profissionais, especialistas e artistas) à esta experiência artístico-pedagógica. Por tanto, as falas, os pensamentos, as impressões e as vivências/experiências de todos nas aulas, são considerados como conhecimento.

A aprendizagem deu-se de forma coletiva. No diálogo, quando aprendemos com o posicionamento do outro, pelos seus relatos compartilhados. Quando um aluno colocava na roda seu entendimento sobre o tema, suas experiências e o outro ou os outros refletiam, entendiam sobre, ocorria não apenas “o aprender com o outro”, mas “o aprender juntos”. À medida que o conhecimento é constantemente dividido entre todos, o aprendizado é somado e refutado numa aprendizagem coletiva.

A avaliação destas aulas não foi feita unilateralmente por mim. Para a análise consta os relatos das das percepções artístico-pedagógicas do professor através do diálogo trocado com os discentes.

Para mim, a avaliação é especificamente qualitativa. Considerei de forma igualitária os aspectos positivos e negativos desta modalidade de ensino. Desde o começo, já me coloquei no lugar de flexibilidade o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a realidade síncrona em si só, já é um desafio. Meu olhar esteve flexibilizado para todo andamento dos encontros educativos síncronos na abordagem conteudista, na didática utilizada, nos materiais coletados e nos exercícios desenvolvidos e no acompanhamento da aprendizagem do grupo. Tudo foi planejado com sensibilidade em relação ao contexto educacional vivido.

Isso não significa dizer que não tenha ocorrido a defasagem de ensino. Por ser uma realidade nova, muitos alunos não conseguiram acompanhar as aulas, seja por motivo da falta de privacidade ou local impróprio em suas residências, seja pela falta de recursos ou pela desistência dos estudos naquele momento. As ausências online dos estudantes ficou cada vez mais evidentes. Nestas 7 reuniões o fluxo de assiduidade oscilou significativamente. Em um

contexto coletivo de aprendizagem estes problemas interferiram diretamente na qualidade do ensino artístico do projeto. Para o aluno Wilker Menezes:

“Nossa, eu nunca tinha estudado nada pela internet, é muito diferente. Não faço ideia de como vai funcionar, as pessoas não abrem as câmeras. Todos as aulas aparecem pessoas novas e as que estavam na aula passada não estão nessa. Poxa, quero muito que esse projeto dê certo, é uma ótima oportunidade para nós. Estou doido para que essa situação passe para a gente fazer se encontrar na escola para fazer nosso teatro” (BRECHT NA QUEBRADA, CEM 02, 2020).

Contudo, a turma como um todo progrediu diante do que foi mediado. Outra avaliação realizada foi sobre o método desenvolvido para tratar o conteúdo. A explanação dos textos e dos slides, a absorção dos vídeos e as atividades de debates estiveram articuladas para o aprofundamento crítico dos participantes. E, eu afirmo que houve uma progressão pedagógica neste curto período letivo, no que diz respeito ao aproveitamento do conteúdo. Na parte prática, eu percebi uma dificuldade pedagógica dos alunos em praticarem, por exemplo o alongamento. Nos exercícios cênicos narrativos também ocorreram a oscilação de participação, uma vez que a obrigação de participação cedeu lugar à espontaneidade.

As avaliações feitas pelos educandos deu-se na última classe após a minha solicitação. Houve a dissonância de como percebiam a proposta, de como foi a experiência e sobre o que foi vivenciado. No início eu pedi uma avaliação da turma sobre o processo artístico-pedagógico. Fiz as anotações no meu diário de campo. Registrei algumas frases corriqueiras proferidas por eles. Entre elas: *“ Não consigo fazer nada de corpo aqui em casa ”* (Camilly Victória Santos Severino); *“ Os vídeos utilizados são bons de entender sobre a diversidade, mas são extensos e cansativos. Sentir falta de ser praticado mais o teatro ”* (Fernando Gomes Dos Santos); *“ É difícil acompanhar as narrações apenas pelo áudio, sem ver as pessoas que estavam narrando ”* (Joice da Silva Pimentel); *“ Consigo compreender melhor o que é a diversidade étnico-racial e de gênero. Aqui na escola e lá na minha quadra existe muita diversidade ”* (Yasmim Almeida Soares).

Através do diálogo avaliativo estabelecido entre docente/discente e as percepções geradas, eu avalio que o trabalho teórico com o conteúdo ocorreu de maneira significativa, uma vez que grande parte dos envolvidos nesta experiência escolar puderam absorver as informações do assunto resignificando seu saber. Este conhecimento permite que eles, a partir das pluralidades vivenciadas, façam uma associação com seu espectro social.

A relação da teoria (o estudo da diversidade) com a prática teatral só foi alcançada nos exercícios cênicos de narração criados pelos alunos a partir da conexão com objeto de estudo. Mas a correlação entre estas partes poderia ter sido mais coesa. De uma forma geral, relato que esta etapa obteve um caminho de construção crítica.

4.1.3 Janeiro e fevereiro de 2021

O calendário escolar de 2020, conforme o Anexo A, foi alterado por conta das restrições impostas para o combate ao Coronavírus. Ele estendeu-se até janeiro de 2021. Logo após o mês do recesso escolar, em fevereiro, começou o ano letivo da rede pública de ensino do Distrito Federal. A organização do trabalho pedagógico durante o primeiro semestre continuou da mesma forma do ano anterior.

Embora as aulas no CEM 02 voltaram no dia 04 de janeiro, às atividades artístico-pedagógicas deste projeto de trabalho retornaram no dia 13 de janeiro. Nós continuamos o processo durante o recesso escolar. Ainda dentro da realidade das aulas remotas, utilizando-se da virtualidade como o meio do diálogo pedagógico. Contudo, o material analítico de pesquisa ainda deriva-se do processo de ensino e aprendizagem nutrido das aulas síncronas e atividades assíncronas.

Nas experiências pedagógicas passadas nós conseguimos problematizar a diversidade étnico-racial e de gênero nesta unidade escolar. No mês de janeiro e fevereiro aconteceram 14 encontros síncronos pela plataforma Google Classroom. Todos pensados para o desenvolvimento da teatralidade do conteúdo. Este foi o ponto mais relevante para o desenvolvimento didático na continuidade do processo de ensino e aprendizagem deste projeto.

As aulas síncronas, via plataforma Google Meet, tiveram duração de 3 horas diárias. Os encontros eram quarta e sexta, das 14:00 horas às 17:00, seguindo os dias letivos do calendário escolar. Na primeira hora foram realizadas atividades de prática teatral: o alongamento, o aquecimento e técnicas vocais. Estes momentos de trabalho corporal foram estimulados com a linguagem musical, a partir de obras musicais selecionadas por mim e pelos alunos (conforme a página 60).

No segundo horário trabalhamos com a apreciação das cenas criadas e gravadas pelos discentes. Para isso, solicitei aos alunos que produzissem cenas de 10 a 20 minutos. Elas deveriam ser relacionadas ao racismo e a violência contra a mulher. A sequência das apresentações foram definidas livremente entre eles, a medida que iam colocando o nome pelo Chat do Meet. Isso ocorreu na primeira aula. E a cada dia de aula foram exibidas de duas a três cenas. Conforme podemos acompanhar nas imagens nos trabalhos abaixo:

Figura 18 – Cena 1 (Lucas Teodósio)



Fonte: Vídeo enviado pelo aluno e convertido pelo autor no formato JPG.

O aluno Lucas fez um relato dizendo como foi para ele criar sua cena, e das outras feitas pelos seus colegas do grupo. Segundo ele:

“Foi muito difícil para mim criar uma cena como essa aqui em casa. Não tem muito espaço aqui cheio de gente. Meu celular não grava muito bem também. Apesar disso foi muito bom porque utilizei os espaços da minha casa. Eu pedi ajuda dos meus primos para serem personagens da minha cena. (kkkkkk) Eles amaram participar. Fiz duas cenas, uma do racismo e a outra da inclusão porque sou cadeirante” (BRECHT NA QUEBRADA, CEM 02, 2021).

Outro aspecto a ser considerado nestas aulas de teatro online, assim como no projeto é a inclusão. O aluno a cima, que possui uma necessidade especial por ser cadeirante, relatou em outros momentos as suas dificuldades das quais perpassam pela condição física, de por exemplo, as atividades ligadas ao trabalho corporal e as criações das cenas por conta da sua locomoção. Este fator me fez repensar a dinâmica das aulas e as exigências das atividades extraclases, a fim de tornar o projeto mais inclusivo e participativo.

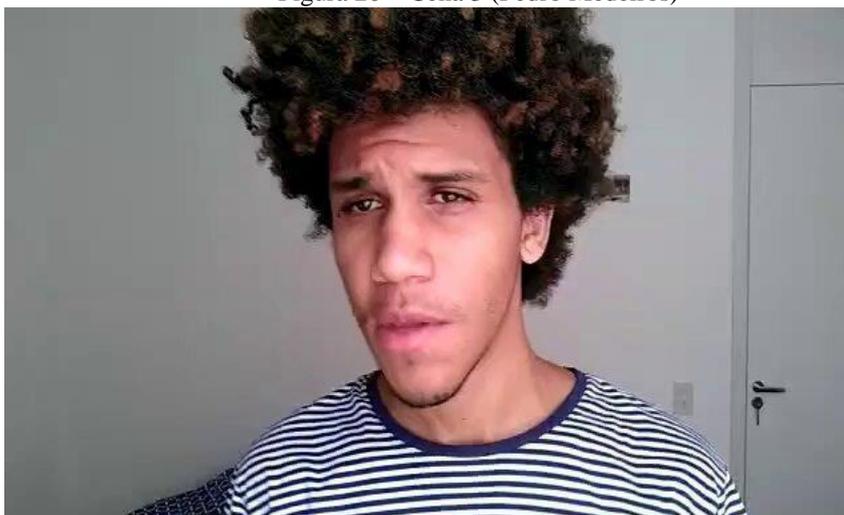
Outros alunos também apontaram questões relativas a uma realidade que jamais tinham experienciado. É o caso de Vittoria Grunewald Matos, que diz: *“Nunca imaginei que eu pudesse criar algo artístico na minha casa e usando meus irmãos para serem personagens, ainda mais falando sobre o feminicídio”*. E complementa Pedro: *“Também utilizei o que tinha aqui, até o gato e o cachorro fizeram parte. Nem parecia que eu estava fazendo teatro, me senti no cinema”*.

Figura 19 – Cena 2 (Vittória)



Fonte: Vídeo enviado pelo aluno e convertido pelo professor em formato JPG.

Figura 20 – Cena 3 (Pedro Medeiros)



Fonte: Vídeo enviado pelo aluno e convertido pelo professor em formato JPG.

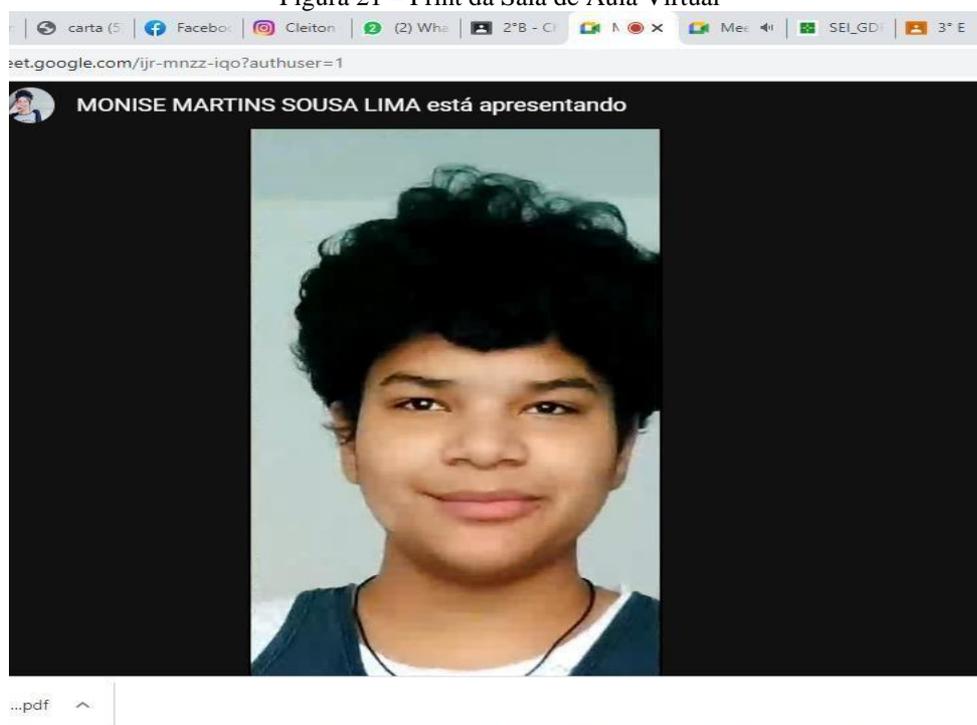
Conforme os relatos, eles utilizaram os múltiplos espaços de suas residências para a criação das cenas. Estes lugares foram ressignificados para a composição cênica. Lugares como a cozinha e a sala, foram cenários e contextos de suas narrativas. De forma poética “tornaram-se corpos teatrais”. Suas roupas, antes cotidianas, transformam-se em figurinos. Seus celulares e câmeras possibilitaram a captação da cena. Eles subverteram o isolamento social provocado pela “Covid19¹³”, criando em suas moradias arte, falando sobre o racismo e a violência contra a mulher, a partir das suas experiências.

¹³ A Covid19- Doença infecciosa provocada pelo coronavírus, denominado como SARS-CoV 2.

No terceiro horário trabalhamos com o debate a partir das leituras cênicas de reportagens midiáticas (casos de violência de gênero e racismo ocorridos na comunidade escolar), trazidos pelos educandos como exercício de pesquisa. A proposta da atividade era a criação narrativa ficcional adaptada das fontes de notícias extraídas da internet. Para a realização do exercício foi disponibilizado a utilização do áudio e da câmera na conferência.

Logo após os trabalhos serem apresentados, eu iniciei a mediação. Fiz uma leitura cênica, principiando o diálogo com a turma. Os debates destas aulas foram propostos como atividade reflexiva e dialógica, no qual o sujeito educando possuía uniforme ao outro o lugar de fala nesta etapa deste processo de ensino e aprendizagem.

Figura 21 – Print da Sala de Aula Virtual



Fonte: Print realizado pelo professor durante a aula pela Plataforma Google Meet

As atividades assíncronas foram suporte de apoio para o desenvolvimento do processo pedagógico. Estavam diretamente associadas com as dinâmicas e demandas dos encontros das quartas e sextas nos meses de janeiro e fevereiro. Por meio dela foi estruturada a ligação pedagógica do próximo ciclo de experiências artístico-pedagógicas (de Maio a Julho). Estas atividades objetivaram a autonomia estudantil diante do seu processo de aprendizagem artística.

Eram de natureza diversa. Exercícios de criação artística, exercício de leitura de textos e vídeos para assimilação de conhecimento. Toda produção artístico-pedagógica dos alunos foi inserida na dinâmica dos encontros da turma pelo Meet. Para realização do trabalho, os alunos

puderam acessar as instruções que estavam em formato de PDF, e em vídeo gravado, ambos disponibilizados nas plataformas Google Drive e Google Sala de Aula.

Eu selecionei um material pedagógico específico (texto e vídeos) para iniciar a abordagem educativa sobre o teatro brechtiano. Os textos foram: Brecht para iniciantes, de Michaël Tross e Patrik Boussignac¹⁴; página 59, do livro Teatro Dialético (1967) de Brecht. Os vídeos foram: o documentário, “A vida de Bertolt Brecht”¹⁵ e o filme “Brecht”¹⁶.

Foram 14 encontros telepresenciais. Os dois primeiros reservados para o esclarecimento pedagógico. Fiz uma explanação visual e oral nos dias 14 e 16 de janeiro. Utilizei um material de powerpoint para explicar o planejamento, a estrutura das aulas, os objetivos, a metodologia e os recursos metodológicos. Frisei a importância do estudo do material de apoio, contado como atividades pedagógicas assíncronas. Avisei que serviria para a transição das aulas de fevereiro para março.

Demonstrei, passo a passo, como fazer o download dos materiais que estavam disponibilizados no Google Sala de Aula. Assim como mostrei a forma de se fazer o Upload das atividades de pesquisa que solicitei (as reportagens sobre casos de racismo e violência de gênero na Ceilândia). Eu printei a ordem de apresentação dos trabalhos cênicos que foram ordenadas no chat e postei no Google Sala de Aula. Eu analisei este ciclo de experiência através de dois pontos de vista: o desenvolvimento do processo educativo na virtualidade e a teatralização do conteúdo.

O processo evolutivo deste tipo de ensino neste período pandêmico evoluiu de maneira lenta. Houveram muitas desistências de alunos no decorrer destes 4 meses do projeto. Os motivos são os mesmos relatados na avaliação anterior. A oscilação de alunos, entre desistências e frequências, interferiram no processo de ensino aprendizagem da turma.

As lacunas geradas pela não contribuição das experiências e dos conhecimentos a serem trazidas por estes alunos, do qual eu esperava, impactam na dinâmica das aulas, consequentemente na construção coletiva do conhecimento. Um exemplo foi a reorganização dos trabalhos cênicos estabelecidos nas primeiras aulas.

¹⁴ O livro físico foi escaneado pelo docente e disponibilizado pelo mesmo com o intuito meramente pedagógico. O profissional de educação da pesquisa selecionou esta obra por acreditar que ela dialoga diretamente com seus alunos de Ensino Médio pela linguagem fácil do texto. Ele é um livro pequeno em formato de quadrinhos.

¹⁵ Material extraído do youtube para fins pedagógicos. Documentário de Joachim Lang (2006) Brecht – Título Original, “kunst-zu-leben”. Mostra a vida, a obra e a trajetória do artista Bertolt Brecht, através de imagens, entrevistas exclusivas, e os depoimentos de pessoas próximas da vida desse pensador. Narrado por Peter Fitz, ator de cinema alemão.

¹⁶ O filme, BRECHT (2019), com roteiro e direção de Heinrich Breloer. Os alunos assistiram ao filme pela plataforma de streaming Amazon Prime Video na conta da Amazon do docente. Ele marcou uma aula com seus alunos no dia 18 de fevereiro de 2021 pelo Google Meet, compartilhando a tela do notebook que estava exibindo o filme.

Por ser uma nova situação já era esperado as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, dos 20 alunos restantes no projeto até o dado momento, evoluíram em seus processos educacionais formativos neste modelo, em relação à participação das aulas, as contribuições de suas experiências e nas suas criações cênicas. Busquei de forma pontual me capacitar para a utilização da plataforma virtual de ensino através de cursos e da pesquisa individual pela internet. Assisti a muitos vídeos de capacitação para utilizar os recursos do Google Meet e Google Sala de aula.

A prática artística, em comparação com o ciclo da experiência anterior, foi bastante trabalhada. O desenvolvimento da linguagem teatral em função da diversidade era o objetivo principal. As produções discentes foram demonstrações da absorção e da utilização da práxis conteudista por parte deles. Conforme os alunos avaliavam estas práticas, eu fui fazendo minhas anotações. Referiu-se ao conflito entre o teatro e a linguagem do audiovisual. Dado importante para o aprofundamento do ensino teatral deste projeto.

4.1.4 Experiências artístico-pedagógica do primeiro semestre de 2021

O 1º Semestre de 2021 da Secretaria de Educação do Distrito Federal foi composto por 100 dias letivos. Iniciou-se no dia 08/03 e finalizou dia 16/07, conforme o Anexo B. As aulas do projeto “Brecht na Quebrada” iniciou no dia 10 de março e finalizou no dia 30 de Junho. Foram 31 dias de atividades artístico-pedagógicas, entre aulas síncronas, atividades assíncronas (entrevista com membros da comunidade, criação de monólogo e gravação de depoimento, gravações de cenas) e a exibição-mediação do público.

O objetivo deste ciclo de experiência foi a continuidade do desenvolvimento da prática teatral dos alunos a partir da continuidade dos estudos e discussão sobre a diversidade, e o aprofundamento de estudo do teatro épico de Bertolt Brecht. Este diálogo resultou na criação de uma obra artística, entre o linear do teatro e da linguagem do audiovisual. Antes do começo das aulas ajustei o formulário de inscrição (Apêndice A). Ele foi disponibilizado pelo CEM 02 em seus meios de comunicação. Não houveram novas inscrições. O ano letivo começou com o quantitativo de 10 alunos, e ao longo dos meses houveram 4 desistências, ficando 6 discentes até o final do primeiro semestre de 2021. Os dias de aulas continuaram os mesmos, quarta e sexta. Todavia, outros dias da semana foram utilizados para o desenvolvimento do trabalho. Neste ciclo foram realizadas aulas síncronas, atividades assíncronas e gravação de cenas. Na primeira semana letiva de março (dias 10 e 12) eu apresentei o plano de trabalho semestral para

a turma. Estas aulas foram explanativas. Eu, com auxílio de slides, fui explicando de forma minuciosa, todas as etapas pedagógicas a serem produzidas nos meses subsequentes:

- Avaliação dos Ciclos Anteriores – Foi compartilhado as anotações avaliativas produzidas pelo profissional e as anotações feitas por ele a partir da avaliação da turma sobre as aulas.
- Atividades Assíncronas - Foi falado da importância das atividades assíncronas para o processo do ensino e aprendizagem deste projeto. Mostrei a estrutura da entrevista a ser desenvolvida por eles com um membro da comunidade, considerando como uma atividade extraclasse;
- Objetivo das Aulas – De forma clara, os alunos foram informados sobre o objetivo central deste ciclo de aulas. Foi dito que tal objetivo era a produção gradativa de criação artística, a partir da absorção e resignificação dos conteúdos estudados;
- Os conteúdos – A problematização da diversidade étnico-racial e de gênero na comunidade escolar. O teatro Brechtiano. O teatro e a linguagem do audiovisual;
- A Estrutura – De março até a primeira metade de abril, a fundamentação teórica acompanhada da realização de atividades assíncronas. Na segunda metade de abril e durante o mês de maio a produção, gravação e “telespectação” da obra artística. Em junho os exercícios teatrais, os debates e a avaliação do processo.
- Recursos Metodológicos – Aulas teóricas, entrevistas, música e prática teatral.
- Recursos pedagógicos – Aparelhos eletrônicos (computadores, celulares, câmeras, captadores e gravadores de áudio, e tripé) e recursos visuais (slides, textos, diário de bordo e diário de pesquisa).
- Avaliação – Avaliação coletiva (professor e aluno) e a avaliação da obra artística.

4.1.4.1 De Março a Abril

Neste período ocorreu a instrumentalização teórica: da diversidade étnico-racial e de gênero (obra textual e legislação); do teatro épico e dramático, nas suas diferenças. O livro “Educação e Diversidade”, de Ivete Miranda Previtalli e Hamilton E. Santos Vieira foi colocado em arquivo PDF na plataforma Google Sala de Aula. A leitura obrigatória foi dividida por unidade. A primeira unidade a ser lida até dia 24 de março, com os apontamentos dos discentes, discutidos na aula deste dia. A segunda unidade ficou para ser lida até dia 07 de maio¹⁷, com os apontamentos dos alunos. Já o conteúdo ligado a área teatral eu o explanei nas aulas síncronas, também através de fontes do Youtube¹⁸, transmitidas via compartilhamento

¹⁷ A unidade 1 do livro “Educação e Diversidade” de Ivete Miranda Previtalli e Hamilton E. Santos Vieira fala sobre os aspectos teóricos da questão da diversidade. A unidade 2 fala sobre a diversidade étnico-racial.

¹⁸ SECRETARIA DE CULTURA E ECONOMIA CRIATIVA. **Conceito de teatro épico em Bertold Brecht** Links extraídos do Google. Youtube, 20/05/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NOFGO6x6Uzk> h <https://www.youtube.com/watch?v=-2yHq4eaGY>. Acesso em 24 abr. 2023; TV GUIA DO ATOR. https://www.youtube.com/watch?v=F0pLGq2a_F4&t=658s

pelo Google Meet. Os alunos tiveram até o dia 14 para realizarem as entrevistas com membros da comunidade escolar do CEM 02 (conforme documento no apêndice).

A dinâmica das aulas foi dividida entre os momentos de explanação sobre os conteúdos, o debate coletivo e o momento de registro dos alunos¹⁹, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Aulas

DIA	CONTEÚDO	ATIVIDADE	DURAÇÃO
Dia 10 de Março	Apresentação do Plano Semestral	Explanação	3 h
Dia 12 de Março	Teatro Brechtiano	Telespectação: A vida e obra de Brecht Registro	1 h30min30min
Dia 17 de Março	Teatro Brechtiano	Telespectação: A vida e obra de Brecht	3 h
Dia 19 de Março	Teatro Brechtiano	Telespectação: O filme “Brecht”	3 h
Dia 24 de Março	Diversidade étnico-racial (Desdobramentos do livro -Unidade 1)	DebateRegistro	2h30m30m
Dia 26 de Março	Teatro Brechtiano	ExplanaçãoRegistro	2h30m30m
Dia 31 de Março	Teatro Brechtiano	VídeoDebate Registro	2h1h 30min
Dia 07 de Abril	Diversidade étnico-racial (Desdobramentos do livro - Unidade 2)	DebateRegistro	2h30m30m
Dia 09 de Abril	Teatro Brechtiano	VídeoDebate Registro	2h1h 30min
Dia 14 de Abril	Diversidade étnico-racial e gênero	Exibição das entrevistas Registro Atividade artística	2h1h 30min
Dia 16 de Abril	Teatro vs Audiovisual	Vídeo DebateRegistr O	2h1h 30min

Fonte: Elaboração do autor.

A aula do dia 16 levantou e suscitou alguns questionamentos e provocações acerca da linguagem teatral e do audiovisual. Pela colocação de muitos alunos: “*qual a diferença das cenas que fizemos nas aulas de teatro pelo Meet das cenas que gravamos em nossas casas?*”(Pedro Medeiros), “*Podemos falar que fazemos teatro virtual?* (Ludmila Cândida)”, “*Na verdade a gente está fazendo teatro e cinema ao mesmo tempo!*” (Lucas Benício). O

¹⁹ Momentos finais das aulas aos quais os discentes puderam registrar e produzir suas percepções, sensações e pensamentos sobre o material estudado em forma textual.

questionamento entre estas linguagens artísticas é um fator pedagógico interessante para os alunos em seus processo de ensino. Questionar e entender a forma que estamos praticando a vivência teatral, e colocando-as e comparando-as entre a linguagem teatral e a cinematográfica mostra que os discentes nutriram-se dos conhecimentos necessários para o entendimento das características das quais as distinguem. Por isso assumimos a utilização das linguagens mencionadas.

Outro aspecto pedagógico interessante que reverberou muito até o momento é a realidade das aulas remotas na prática artística em nossas aulas de Arte. Nota-se que o conhecimento sobre esta prática nasce de uma realidade pedagógica antes não vivenciada nas escolas públicas do Distrito Federal. É algo sendo construído no processo dialógico entre professor/alunos neste trabalho.

4.1.4.2 De Abril a Junho

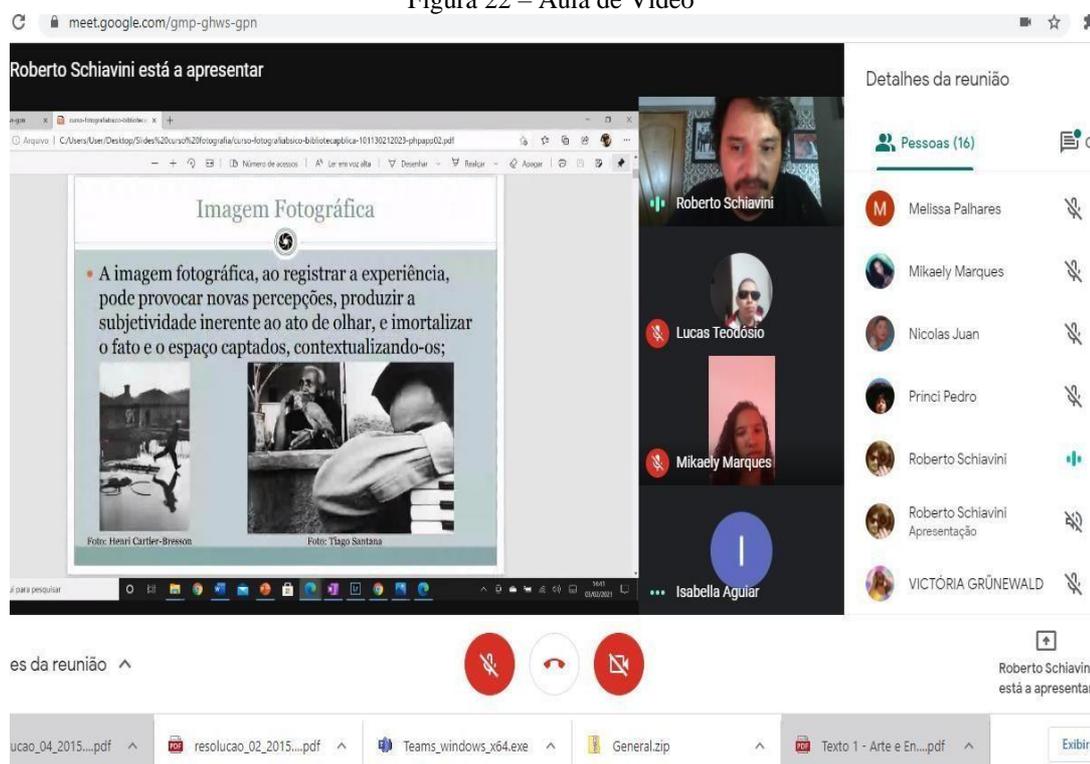
Estas aulas foram planejadas com encontros presenciais e os encontros síncronos pelo Google Meet. Esta condução partiu da necessidade de usarmos parte do horário das aulas em aulas presenciais. Para isso houve uma articulação do professor pesquisador com a escola e com os pais. Foi criado um formulário de autorização (Apêndice B) para que os alunos pudessem ir até o CEM 02 de forma escalonada gravar cenas. Com as autorizações em mãos e cumprindo todas as medidas sanitárias de combate ao Coronavírus foi possível transitar entre os encontros virtuais e os presenciais. Esta medida surgiu da decisão de trabalharmos uma obra que utilizasse da linguagem teatral e cinematográfica, que portanto fez-se necessário utilizarmos o espaço da escola e seu redor.

Dia 23 de Abril, pelo Google Meet, eu apresentei por meio do compartilhamento da tela, o modelo de entrevista a ser feito por eles aos membros desta comunidade escolar (Apêndice C). Foi solicitado aos discentes que problematizassem a diversidade étnico-racial e de gênero na comunidade escolar, a partir dos seus pontos de vista, considerando tudo o que já havia sido trabalhado referente à temática. Eu propus que gravassem os depoimentos e solicitou a entrega no prazo de uma semana. Nos dias 28 e 30 de abril a condução pedagógica aconteceu através da abordagem pedagógica de profissionais de audiovisual.

A aula do dia 28 de Abril ocorreu pedagogicamente planejada para a instrumentalização dos alunos sobre elementos técnico da imagem e utilização de câmeras para a concepção de

cenas. O professor Roberto Schiavini²⁰ foi convidado para ministrar a aula pela plataforma Google Meet. Para isso, ele elaborou o material em slides. Neste material havia os princípios básicos da linguagem da fotografia e da cinematografia. Avalio que os conhecimentos gerados neste dia possam estar inseridos na prática dos alunos, em suas produções.

Figura 22 – Aula de Vídeo



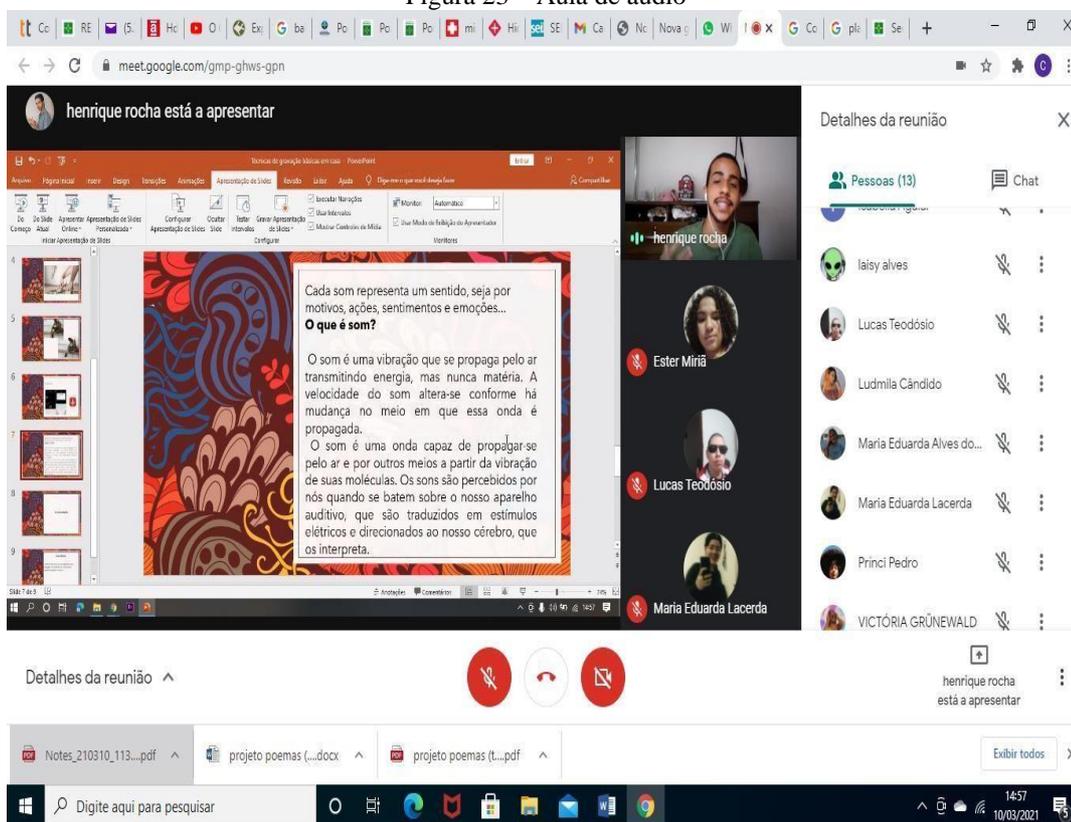
Fonte: Captação de tela feita pelo o autor.

Já no dia 30 de abril trabalhamos com sonoplastia. Essa aula eu conduzi. A condução se deu por conta de Henrique Rocha²¹. Ele abordou os elementos básicos da composição sonora, captação de áudio em aparelhos telefônicos e aplicativos de captação de áudio para celulares. A aula foi expositiva e oral, conforme podemos ver na imagem.

²⁰ Roberto Schiavini é professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Desenvolve trabalhos na área de fotografia.

²¹ Profissional da área de sonoplastia convidado.

Figura 23 – Aula de audio

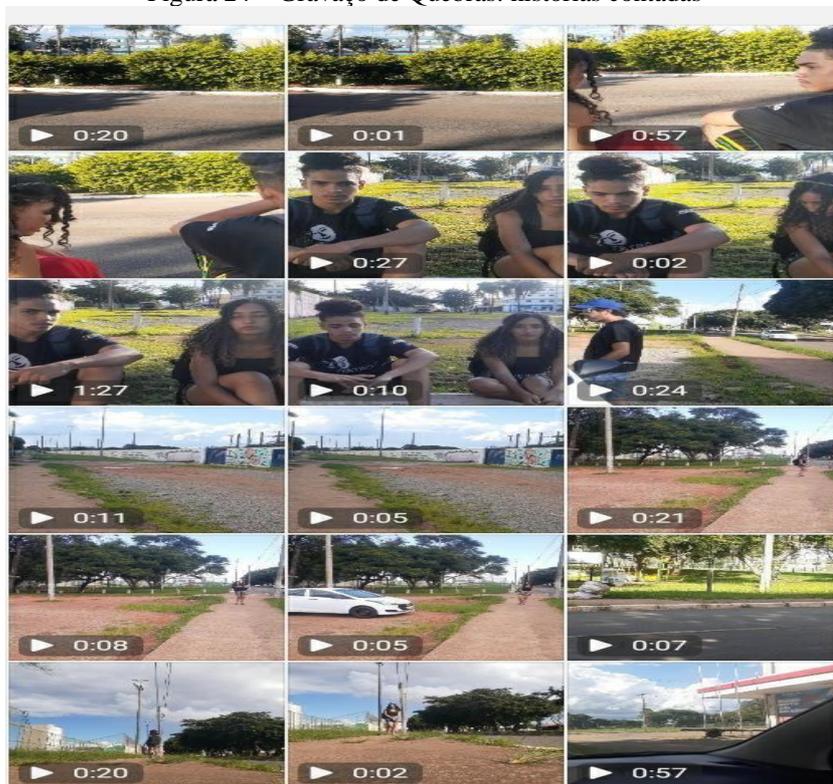


Fonte: Captação de tela feita pelo autor

A aula do dia 07 esteve destinada ao debate da unidade 2 “Diversidade étnico-racial”, do livro de Ivete Miranda Previtalli e Hamilton E. Santos Vieira, conforme foi colocado no começo do capítulo. Este momento pedagógico tornou-se elementar, já que consolidou a imersão do conhecimento sobre o tema no momento oportuno do qual os alunos estavam na criação de cenas.

No restante das semanas às quartas foram planejadas para os encontros presenciais, mediante a minha condução. Sempre às sextas assistíamos e debatíamos as cenas gravadas nas quartas. Deste modo contribuimos de forma coletiva para o processo da montagem cênica e o crescimento artístico-pedagógico da turma.

Figura 24 – Gravação de Quebras: histórias contadas



Fonte: Cenas gravadas do lado de fora do CEM 02 de Ceilândia-DF pelo autor

Criei a concepção cênica a partir de diferentes materiais levantados pelos alunos. Com isso, foram utilizadas parte das produções cênicas dos discentes nos ciclos artístico-pedagógicos anteriores, principalmente as criações cênicas destas aulas específicas surgidas dos relatos de histórias contadas pelos membros da comunidade escolar, assim como os depoimentos pessoais dos alunos.

O roteiro foi elaborado por mim. O foco da história narrativa deu-se pela abordagem pedagógica sobre o racismo e a violência contra a mulher (feminicídio), a partir da percepção dos alunos sobre a ocorrência de casos na Região Administrativa de Ceilândia, especificamente, na comunidade escolar do CEM 02. Chegamos nesta proposição pela problematização da Diversidade Étnico-Racial e de Gênero.

O protagonismo discente tornou-se um olhar crítico e posicionado sobre a realidade evidente vivenciada. Nasceu dos estudos artísticos a obra “Quebras Histórias Contadas”. Para este trabalho, a partir do entendimento da turma, nós levamos para a composição da obra os elementos extraídos do teatro brechtiano. São exemplos: a narração épica, o “coringamento” e o distanciamento dos atores e da plateia pela quebra da ilusão cênica. O trabalho em questão foi disponibilizado nos dias 23 a 25 de junho, na plataforma virtual Youtube, através de link compartilhado no Google Sala de Aula da escola, e em sua rede social. Os telespectadores

contribuíram de forma pedagógica pelo Google Formulário criado por mim. Por este formulário puderam opinar sobre o trabalho artístico e principalmente sobre o conteúdo encenado.

Outro aspecto pedagógico que envolveu o aprendizado dos alunos foi a participação de artistas locais autodeclarados negros, na referida obra do parágrafo anterior. Houve um diálogo e uma identificação dos alunos para com os artistas e dos artistas para com eles. O conhecimento e a experiência acerca da linguagem das Artes Cênicas foram abordados por estes dois bailarinos por meio da oralidade, assim como as narrativas de vidas e posicionamento sobre a diversidade étnico-racial. Os alunos também falaram e se posicionaram diante dos mesmos temas. De forma artística, estes profissionais produziram conhecimento e arte dançando suas percepções e sentimentos a respeito do racismo e violência contra a mulher. Na obra eles aparecem dançando solo, em dupla e dando depoimentos. É o caso da participação na obra da professora e bailarina Jéssica Rayanne, que diz:

“Como mulher negra, professora e artista, acho muito necessário que falamos de forma artística da violência contra a mulher, do racismo. A arte também é responsável pelo combate ao racismo e ao feminicídio. Fazer parte de uma obra da qual eu possa dançar essas temáticas me deixa contemplada enquanto artista e professor” (BRECHT NA QUEBRADA, 2021).

No último dia de aula do 1º semestre de 2021 (30 de junho), nos encontramos pelo Meet. Nesta aula assistimos novamente a obra "Quebras Histórias Contadas". Analisamos os pontos positivos e negativos da nossa criação.

Segundo às falas dos alunos: *"nós conseguimos transmitir nossas ideias, visões e sentimentos sobre o racismo e a violência com nós mulheres"; "acho que ao verem as cenas que fizemos o público se identificou com elas"; "o tempo que nosso espetáculo ficou disponível no Youtube foi pouco, quem mais viu foi o povo da escola"; "algumas cenas gravadas escolhidas poderia ter sido outra, por exemplo a que gravei sobre o preconceito racial que sofri pela abordagem policial na quadra quando estava jogando bola com os moleques"; deveríamos ter usado mais o tempo da aula para produzir mais cenas em conjunto"; penso que quem assistiu com certeza vai refletir sobre essas questões "*.

Logo em seguida os alunos puderam absorver a avaliação do público sobre o espetáculo. Eu selecionei 3 formulários preenchidos e os disponibilizei para a leitura e comentários dos discentes. Eles perceberam que os telespectadores se identificaram com as cenas da obra, e que elas ocorrem constantemente em Ceilândia no dia-a-dia. Perceberam que as pessoas julgam ser necessário abordagem na escola de problemas sociais. Os alunos também puderam colocar os seus pontos de vista sobre outros momentos do processo vivenciado neste semestre letivo. Avaliaram que as aulas virtuais escalonadas foram menos desgastantes e mais proveitosas,

dando portanto, tempo para estudarem o material pedagógico e usarem suas cenas. E que as pessoas convidadas para ministrarem aulas contribuíssem muito para que eles pudessem entender, criar e gravar suas cenas.

A aluna Vitória fez uma profunda reflexão:

“Essas práticas vão auxiliar na construção da ética e moral dos futuros cidadãos contribuintes para a sociedade, com atividades e discussões durante todo o processo de ensino- aprendizagem proporcionem aos alunos uma sensibilidade, reflexão e conscientização sobre o racismo, discriminação, preconceito e a importância da representatividade. Todas as diversidades que formam o país precisam sentirem-se aceitas e respeitadas dentro da escola, pois ela é um ambiente para todos. O processo de pesquisa verificamos juntamente a construção de representações sociais associados à masculinidade e feminilidade, bem como de estereótipos de gênero, raça e etnia durante a escolarização foi utilizando nas vivências dos alunos de como eles presenciavam o dia a dia deles” (BRECHT NA QUEBRADA, CEM 02, 2021).

Na minha avaliação, a organização didática do cronograma foi crucial para a absorção dos alunos sobre o teatro épico, do entendimento da linguagem teatral e cinematográfica, da diversidade enquanto conteúdo de ensino. Com isso, eles tiveram mais propriedade de proporem e produzirem artisticamente. A divisão do primeiro momento voltado para o embasamento teórico, seguido do momento de produção artística, permitiu o amadurecimento pedagógico da turma.

Os diferentes instrumentos metodológicos como as aulas expositivas, os debates, os vídeos, os textos e a entrevista (Apêndice E) com membros da comunidade e a produção artística, foram fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Houve uma construção coletiva do conhecimento sobre os assuntos ligados aos problemas sociais vividos pela escola-comunidade (problemas relacionados à diversidade étnico-racial e de gênero). O diálogo pedagógico entre escola e comunidade, entre aluno e professor ocorreu no momento em que todas as vozes foram estudadas e debatidas, posteriormente colocadas em cena, retornando para o grupo a partir do preenchimento dos formulários.

Na minha avaliação, conseguimos trabalhar com um ensino artístico, em uma escola pública periférica, com um fazer cênico politizado e social. É importante ressaltar que conseguimos desenvolver um trabalho de excelência, mesmo diante das consequências educacionais impostas pela pandemia. Até mesmo, foi possível contribuir para o seu combate, uma vez que evitamos a aglomeração de pessoas na apreciação do trabalho cênico, já que o público pôde assistir na segurança de suas casas. Por outro lado, faz-se necessário escrever que muitos alunos não tiveram a chance de participarem das atividades artísticas por problemas diversos, sendo que um deles estava ligada à falta de acesso aos recursos digitais para acompanharem as aulas online.

4.2 Experiências artístico-pedagógicas parte 2

Nesta etapa das vivências, o conjunto de experiências artístico-pedagógicas parte 2, tornou o grupo formado pelos alunos do projeto mais coeso. Coeso, no que diz respeito ao processo autônomo do aluno de se interessar, de debater, de aprender, de propor e de produzir artisticamente, assim como a percepção aguçada sobre a temática estudada. Uniforme também na união e na ajuda para com os demais nos encontros presenciais e virtuais. Até o dado momento foi possível que eles vivenciassem intensamente, artística e pedagogicamente, questões étnico-raciais e de gênero em sala de aula. Uma experiência potente, ao qual puderam ressignificar, dialogar e refletir as relações sociais dentro da escola, e na comunidade. Como relataram nos debates e conversas em roda. Este momento de amadurecimento se deve ao fato deste grupo de trabalho, cujo muitos se fazem presentes desde o início do processo de pesquisa”.

A leitura acima foi feita por mim após a primeira aula pós recesso escolar. No primeiro dia letivo do segundo semestre de 2021. Eu esclareci e decidi pelo retorno das vivências das aulas 100% presenciais neste segundo semestre. Deixando o espaço dos ambientes pedagógicos virtuais (já mencionados anteriormente) para serem utilizados estrategicamente como apoio pedagógico

Em comum acordo com a direção e coordenação da escola, decidimos juntos pela abertura de mais uma turma para o projeto. Assim, contemplando alunos do primeiro ano do ensino médio, oriundos do turno vespertino nas vivências promovidas no contra-turno ao qual eles estudam. Para isso, o procedimento de inscrição e divulgação para as vagas ofertadas foram as mesmas utilizadas (Formulário do Google, divulgação nas páginas da escola e a divulgação feitas pelos coordenadores nas turmas). O grupo já existente, estudantes do segundo e terceiro ano, também os egressos (comunidade) permaneceram com os encontros semanais no período vespertino, como já foi exposto.

Outra corroboração pedagógica foi o desenvolvimento de um trabalho artístico de ambas as turmas para o dia 20 de novembro, dia da consciência negra (Instituído pela Lei 12.519/2011. São realizadas nas escolas públicas da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, ações pedagógicas neste). Por isso o foco neste momento passa a ser o processo de criação das duas turmas. Foi determinado a abordagem da questão étnico-racial nas produções artísticas.

Com o princípio da autonomia, da criatividade, da proatividade, da coletividade e do protagonismo, projetei para este semestre letivo dos discentes, a partir da temática que já estava sendo desenvolvida e dos estudos a cerca de elementos do teatro brechtiano, a criação e a

condução de montagens cênicas, com o respaldo da minha mediação. Portanto, por se tratar de um processo de ensino e aprendizagem, a partir de duas montagens teatrais, foi projetado que eles estivessem a frente da criação da dramaturgia, da encenação, da seleção de atores para os personagens, da criação de cenários, da sonoplastia e da caracterização. Tudo realizado pelos alunos. Para mim, a coordenação e avaliação..

Em seguida, foi considerado a experiência artístico-pedagógica do primeiro semestre do ano letivo de 2022. No qual o trabalho recaiu sobre a adaptação com a temática étnico-racial e de gênero de peças didáticas de Bertolt Brecht²². Com intuito na aprendizagem pela prática teatral, sem a necessidade da apresentação de um resultado para a escola e a comunidade.

Por fim, no segundo semestre de 2022, foi retomado o desenvolvimento da obra artística produzida no primeiro semestre de 2021, enquanto processo de ensino e aprendizado pela prática artística. A ideia esteve no aprofundamento dos elementos teatrais brechtiano selecionados para o desenvolvimento da condução prática desta experiência artístico-pedagógica. SomSomou-se a esta premissa, a utilização da linguagem musical.

De modo geral, foram utilizados como registro de escrita: os áudios gravados durante as vivências, as pesquisas feitas pelos discentes, o diário de bordo do professor e o Google formulário de autoavaliação.

Os mecanismos pedagógicos utilizados outrora com mais incidência, neste momento foram anexados em mídias, docs e links nos respectivos grupos das duas turmas.

4.2.1 Segundo semestre de 2021

O projeto neste momento acontece com duas turmas em turnos diferentes. Em uma delas, como já descrito, é notório o amadurecimento artístico-pedagógico, o aprofundamento das discussões étnico-raciais e de gênero, assim como a absorção dos elementos estudados do teatro épico brechtiano.

Para a nova turma, foi disponibilizado todos os textos e vídeos trabalhados anteriormente. O contexto da temática e o tipo de fazer teatral foi abordado nas primeiras aulas. O objetivo foi o maior esclarecimento sobre o processo, a pesquisa, e principalmente sobre o que está sendo trabalhado nas aulas deste projeto. Foi percebido que muitos não tinham, ou

²² As peças didáticas fazem parte de uma fase de produção específica de Bertolt Brecht. São um conjunto de peças com destinados aos atores, sem o enfoque da plateia. Neste processo o foco é o aprendizado crítico e social dos atores.

tinham pouco contato, com a linguagem teatral e o estudo sobre a diversidade. A turma teve todo respaldo para que pudesse acessar todo material levantado.

Nas aulas seguintes houve a introdução sobre a “Lei 12.519/2011”, e como ela é usada de forma pedagógica no sistema educacional local. Em seguida, foi explanado a relação entre a temática desta legislação com o objetivo da pesquisa. De forma teórica e explicativa, com auxílios de slides, nestes primeiros momentos não ocorreram a prática artística.

Nos 11/08 e 13/08, em roda de conversa, eu detalhei como seria o processo de montagem dos espetáculos. A divisão está estruturada da seguinte forma:

- De 13/08 a 31/08 - Construção colaborativa da dramaturgia; jogos teatrais e improvisionais ligados à narrativa, exercícios de corporais e vocais; expressividade;
- De 01/09 a 29/09 - Levantamentos de cenas de coautoria dos alunos; pesquisa e coleta coletiva para a sonoplastia; encenação feita pelo professor com participação ativa do aluno Pedro Medeiros;
- De 01/10 a 29/10 – Ensaio; levantamento coletivo do cenário e figurino; definição da sonoplastia;
- De 03/11 a 17/11 – Ensaio; ajuste das das peças teatrais; lapidação das cenas; preparação corporal e vocal;
- Dia 18/11 e 19/11 – Ensaio geral;
- Dia 20/11 – Apresentações;
- Dia 24/11 e 26/11 – Avaliação do processo.

4.2.1.1 A dramaturgia

A partir do conteúdo trabalhado (Diversidade Étnico-Racial e de Gênero) e da culminância do dia da consciência negra, a dramaturgia foi construída de forma coletiva pelos alunos. Ao longo do mês de agosto os discentes trouxeram materiais de pesquisa para a elaboração do texto teatral. A primeira parte destas aulas foram rodas de conversas sobre as pesquisas trazidas sobre casos de preconceitos raciais ocorridas no universo midiáticos (programas de auditório, propagandas e show de talentos). Houve uma divisão de pequenos grupos entre eles, onde puderam exercer a escrita de cenas narrativas. Posteriormente, foi trabalhado o corpo cênico com alongamento, aquecimento corporal e vocal, jogos teatrais e improvisacionais a partir da escrita feita por eles.

Na turma A (formada pelos alunos veteranos), a concepção da história encenada partiu da coletividade, sendo que foi desenvolvida e finalizada pelo aluno Pedro Medeiros, que de forma altruísta captou as ideias da coletividade, expressando-se de maneira contributiva. Nas palavras dele:

“Lembro do dia no qual tive a ideia da trama de uma peça que iria ganhar o título de “No Ritmo da Música” o Professor Cleiton estava nos motivando a compor nossa própria história. Uma história própria do grupo Brecht na Quebrada, e nós realmente queríamos fazer algo grande. Ele nos deu alguns minutos para pensar em algo. Então eu comecei a pensar. “E agora? Que ideia vou ter para um roteiro de uma peça?” Foi então que comecei a pensar em algo que gosto muito. Músicas dos anos 60, e os cantores da década também. Sou apaixonado por assistir e saber sobre cantores dos anos 60, principalmente os cantores negros da época” (PROJETO BRECHT NA QUEBRADA, 2021).

Este é o resumo da história de “No Ritmo da Música”: a história se passa nos anos 2000 sobre um grupo de alunos participantes de um programa de atividades culturais e artísticas, o “jovem de inclusão”, tendo como professora a jovem Ágatha. Eles almejam a profissionalização artística. A primeira cena se passa na escola onde é mostrado os múltiplos talentos destas pessoas, e é lá na escola que eles ficam sabendo de um show de calouros, decidindo participarem. As cenas seguintes mostram as facetas preconceituosas e gananciosas de Gregory, ao ser convidado por um dono de emissora de televisão para a realização de “quadro” de show de talentos, que nesta edição, abertas a pessoas “diversas”.

Todavia Gregory sabota a professora do jovem de inclusão, colocando Hellen (apresentadora branca do canal 6). Durante o programa os participantes reclamam das atitudes preconceituosas da apresentadora e o porquê da exclusão de Ágatha. O resultado do concurso, ganhado por um concorrente branco com mau desempenho artístico gera nos participantes um clima de revolta e protesto. O dono da emissora, Gregory e Ágatha agem de forma preconceituosa e truculenta, levantando a revolta do público de auditório e dos telespectadores que acompanham o programa.

Na Turma B, os discentes pesquisaram em momentos extraclasse e trouxeram para as vivências pesquisas sobre histórias de vida de mulheres negras para serem trabalhadas nos grupos. Contudo, tiveram muita dificuldade no desenvolvimento de uma história narrativa. Por isso, achei mais prudente escrever a dramaturgia. Nesta perspectiva a aluna Emilly Carvalho acentua que *“no começo foi um pouco complicado, já que todo mundo tinha muitas ideias e a gente não tinha conseguido conciliar muito bem, mas chegamos ao um consenso, deu certo”*.

A Vida Através dos Olhos - A história mostra a trajetória de vida de Clara (Mulher Negra), narrada através dos seus olhos. As cenas relatam os diversos momentos fragmentados de forma aleatória: a infância, adolescência e a fase adulta. Conta as dificuldades e preconceitos sofridos por ela ser mulher negra, que ao voltar para sua cidade natal é alvo de um destino fatal.

O desenvolvimento textual das duas turmas esteve ligado com a experimentação cênica. Em todas as aulas foram criadas dinâmicas ligadas a utilização da escrita como exercício cênico. Entre eles houveram a expectativa das cenas criados em grupos, trios e duplas.

4.2.1.2 Cenas, sonoplastia e encenação

A mesma dinâmica foi adotada neste mês de setembro. Os alunos, a partir da dramaturgia já construída, traziam para os encontros materiais sonoros. O trabalho de pesquisa e a abordagem deste levante foi realizada em grupos de trabalho, solicitado para os momentos extraclasse e desenvolvido em aula. As propostas elaboradas nos grupos foram dialogadas e decididas na coletividade.

Logo após ao trabalho corporal, a aula ficou exclusiva para o levantamento de cenas. As primeiras cenas foram propostas pelos discentes e supervisionadas por mim. À medida que criavam as cenas e apresentavam, eu fazia minhas ponderações e anotava em meu diário de bordo. Sempre antes do término do horário era reservado meia hora de aula para discutirmos sobre as cenas.

A encenação passou por momentos distintos nas subsequentes turmas. Os alunos participaram diretamente desta criação. Considerei o trabalho realizado por eles, a encenação, que se aliou ao tipo teatral estudado. Na turma B eu fui mais ativo.

Turma A - O engajamento da turma proporcionou muita autonomia e protagonismo no ato de criar. O trabalho exemplar feito por eles tornou o processo mais intenso e denso. Apesar da pouca ou média experiência com a criação teatral, eles tiveram desenvoltura nesta execução. A contribuição dos alunos que já dominam o universo da edição e composição foi fundamental para a afinação do espetáculo criado.

Também foi assim as propostas de cenas, sempre com muita qualidade técnica, e dialogando diretamente com a dramaturgia e a sonoplastia. A turma também contribuiu significativamente com a construção da encenação. Foi designado ao aluno Pedro Medeiros a responsabilidade de finalizar a encenação em parceria com o docente.

Turma B – Por se tratar de uma turma com alunos iniciantes e iniciados, o trabalho de construção das cenas e da encenação ficou sobre minha responsabilidade. Todavia, sempre foi dialogado na coletividade o que era composto ao longo das vivências. A sonoplastia foi exclusivamente realizada por eles, cabendo a mim apenas a supervisão.

4.2.1.3 Figurinos, cenários e ensaios

Os figurinos e os cenários foram os elementos trabalhados por menos tempo. Seguindo a mesma dinâmica com rodas de trabalhos, com as pesquisas individuais e coletivas, e com o debate coletivo. Foram feitos diante da objetividade que se exigia para o dia e local da apresentação do dia da consciência negra, no qual dividia a programação com outras apresentações.

O tempo maior de trabalho durante o mês de novembro de 2021 foi destinado aos ensaios das duas turmas. No final, debatíamos e escutávamos sobre o processo e sobre a qualidade dos ensaios. Os apontamentos feitos pelos alunos e por mim foram anotados nos diários de bordo e na gravação de áudio, a fim de ser implementado no ensaio subsequente.

Nos dias 18 e 19 de novembro ocorreram o ensaio geral nas turmas A e B. Cada turma no seu respectivo turno. Para isso, com a autorização da equipe pedagógica do CEM 02, foi reservado o espaço do auditório. Neste mesmo dia experimentamos todos os recursos cênicos: o som, o cenário, objetos cênicos, os figurinos, a iluminação e a encenação. Cada espetáculo nestes dois dias forma ensaiados 4 vezes. Sempre no final eu fazia a avaliação oral. Dia 19 deixamos todos os elementos das peças arrumados e organizados para a apresentação do dia 20 de novembro.

4.2.1.4 Apresentações

Os espetáculos no “Ritmo da Música” e “A Vida Através dos Olhos”, atividades semestrais produzidas pelo projeto Brecht na Quebrada integraram a programação de atividades pedagógicas programadas pela escola para o dia da consciência negra, dia 20 de novembro. A organização e a falha dos equipamentos de som necessários destinados para a utilização neste dia dificultaram a concentração e as apresentações dos alunos. O tempo e o horário das apresentações ocorreram de forma desorganizada. É evidente que por se tratar de espetáculos teatrais, onde a duração e o barulho de alunos entrando no auditório a cada momento, interfere diretamente na qualidade do que está sendo apresentado.

A equipe pedagógica, na medida do possível, forneceu apoio para a realização destas apresentações. Foram registrados através do recurso de fotos e vídeos feito por eles e por mim.

No Ritmo da Música²³ – A peça teve a duração de 1 hora e meia. Os alunos apresentaram de forma excelente, apesar das interrupções por parte da plateia. É considerado que eles são alunos-atores, não dominam por completo o fazer teatral. Já para os espectadores não houve uma orientação para a plateia. Considerando este fator, na apresentação houveram conversas, entradas e saídas de pessoas no auditório, e interrupções significativas. O horário estabelecido para a apresentação não foi cumprido devido a demanda da escola, já explicitado acima.

A vida Através dos Olhos²⁴ – O espetáculo teve duração de 35 minutos. Foi considerado o pouco contato de muitos com a linguagem teatral. O tempo de envolvimento deles com a temática e com os elementos brechtianos abordados no fazer e na montagem teatral foram determinantes no resultado da peça. Os problemas no auditório citados ocorridos na outra turma também se fizeram presentes nesta. Esta problemática interferiu na qualidade da peça à qualidade do que foi mostrado.

Para a discente Gabriella da Silva:

“Não tivemos microfone então algumas pessoas que estavam sentadas, mas ao fundo do auditório não conseguiram escutar o que estávamos falando no palco, tiveram alguns atrasos com o som pra soltar as músicas pois precisávamos que uma das pessoas que estava atuando fosse trocar e acabamos nos atrapalhando com a troca de personagens” (Brecht na Quebrada, CEM 02, 2021).

4.2.1.5 Avaliação do processo artístico-pedagógico

A avaliação do processo artístico-pedagógico ocorreu da seguinte forma: por mim, mediante minhas anotações ao longo dos meses de aulas, e as anotações sobre o resultado das apresentações; pelos depoimentos escritos via Google Formulários sobre as peças, solicitados aos espectadores; pelas falas registradas e gravadas dos alunos durante as vivências; pelo diálogo coletivo nas turmas, pós apresentações, nas aulas finais do projeto do segundo semestre letivo de 2021.

O processo de ensino e aprendizagem semestral foi estabelecido na praticidade artística. Os fatores objetificados, já mencionados no começo do subcapítulo, são cruciais para a avaliação docente. Portanto, a avaliação por mim foi feita encima da autonomia, da criatividade, da proatividade, da coletividade e do protagonismo dos alunos. Contudo, a minha avaliação refere-se ao caminho pedagógico percorrido até o momento pós apresentação, não excluindo as obras artísticas apresentadas, tão pouco depositando sobre ela o maior grau de importância.

²³ A peça foi registrada pela equipe pedagógica pela professora Simone no link: <https://www.youtube.com/watch?v=EAP0Q80zNa0&feature=youtu.be>

²⁴ Os registros feitos pela escola do espetáculo “A vida Através do Olhos” foram danificados.

Turma A – Avalio que a proatividade e protagonismo dos discentes contribuíram de forma significativa para o levantamento de material cênico, o engajamento da temática da Diversidade Étnico-Racial. Na base do diálogo eles: interagiram entre eles, contribuindo com a troca de conhecimento sobre a discussão do racismo e o seu combate; estabeleceram um entendimento em comum sobre os elementos do teatro épico brechtiano (a narração épica enquanto condutora da concepção cênica, o distanciamento, a musicalidade e os recursos de propaganda enquanto quebra da ação cênica).

A divisão em grupos de trabalho para a criação dos elementos da linguagem teatral como o cenário, figurino, a dramaturgia, a sonoplastia e as cenas, proporcionou a inserção da narração épica. Analiso que o ato de pesquisar e produzir em grupos fragmentados, de posteriormente mostrar entre eles, e em seguida discutir coletivamente, possibilitou um processo de ensino prático, horizontal e autônomo. Uma vez que estes elementos foram colocados dentro das cenas criadas por eles e por mim, e significa que os alunos assimilaram a função da encenação teatral.

A concepção do espetáculo cênico e apresentação fez com que eles estivessem ativamente aprendendo com a prática teatral, da qual esteve inserida a parte conteudista (racismo) e a estética teatral (elementos do teatro brechtiano). A reação dos espectadores (alunos, professores, diretores e servidores da escola) e as falas direcionadas aos alunos-atores depois da apresentação são aprendizagens adquiridas.

As dificuldades de espaço físico para as aulas e ensaios, a organização da escola no dia da apresentação fazem parte do aprendizado que tiveram. Uma vez que o conflito e as adversidades fortalecem o interesse e engajamento deles pelo o processo artístico-pedagógico que assumiram.

Nos dias 24/11 e 26/11 fizemos uma avaliação coletiva sobre todo o trajeto pedagógico que eles tiveram. Também foi lido alguns formulários preenchidos pelos espectadores. Coloco aqui algumas falas de alguns deles, que representa um consenso coletivo:

Na avaliação do aluno Breno Oliveira:

“O convite para participar da peça no ritmo da música em 2021 apareceu muito do nada , sempre fui muito fã de artes de todos os tipos e queria muito participar do projeto mais infelizmente na época eu tinha uma semana muito Corrida e acabou que não dava pra participar então fui levando a vida , até que apareceu o convite para fazer uma pequena participação na peça eu obviamente aceitei por gosta muito de arte e chegando no meu primeiro ensaio tive várias impressões bacanas uma ótima recepção da galera e do professor e ao entender a temática e a ideia da peça o recado que a galera queria abordar sobre a temática étnico-racial acabei percebendo que era algo incrivelmente necessário, quando eu conheci a peça observando o trabalho da galera percebi que tinha como passar uma mensagem através das artes de uma forma um pouco mais descontraída acabei me apegando a isso e resolvi que não iria mais sair do projeto pois era algo maravilhoso e querendo ou não abordava um tema muito importante para a sociedade e apresentar a peça em um dia muito importante que é a consciência negra foi mais importante ainda trazer uma temática necessário

num dia necessário então pra mim foi uma experiência ótima entender e participar da peça e me levou a querer participar mais e mais do projeto com essa temática e claro com essa galera” (BRECHT NA QUEBRADA, CEM 02, 2021).

Já a professora/coordenadora da escola, Simone Santana, também espectadora da peça, avaliou com estas palavras:

“Essa é minha observação sobre o projeto Brecht na Quebrada, e a apresentação da turma dentro de um trabalho pedagógico sobre a consciência negra. Trabalho realizado pelo professor Cleiton, coordenador do projeto. Vamos começar pela organização dos ensaios, né. É, os meninos foram escolhidos, dentre os que se interessavam pelo projeto, depois disso foi feita reunião. Os meninos fizeram vários ensaios, né, na escola. E houve a apresentação. Lembrando que os ensaios sempre na presença do professor com a colaboração da equipe pedagógica. Os alunos iam ensaiar em turno contrário. Bom, o dia da apresentação foi no mesmo dia em que tiveram outras apresentações, além dessas. Dentro dos trabalhos apresentados neste dia. O trabalho do teatro dos meninos foi muito bom, inclusive foram chamados para apresentarem em outros horários e momentos, para que os outros alunos pudessem ter essa abordagem do preconceito, de diferenças raciais, que nos traz no dia a dia. Eles apresentaram com bastante confiança. Teve também o processo de inclusão. Um aluno cadeirante participou com bastante ênfase. Foi bastante aclamado. Os meninos participaram de maneira geral, sabendo bem o contexto do que estavam apresentando, e isso passou para o público, né? O público gostou bastante. Participou junto com eles. E... O final foi bastante interessante porque eles realmente trouxeram para o público a perspectiva do que eles queriam apresentar, né? E fez com que a plateia realmente, se interessassem bastante, prestasse atenção até o final, e se sentisse comovido. Foi tudo bem organizado pelo professor e pelos alunos participantes. A escola teve sua participação também. Que venha outros projetos como esse!” (BRECHT NA QUEBRADA, CEM 02, 2022).

Turma B – Parto da análise que esta turma é composta de alunos que não estavam familiarizados com a linguagem teatral, tão pouco com o teatro brechtiano. Também antes deste momento, eles não haviam tido um aprofundamento da discussão racial tão importante a este projeto. Uma vez que a delimitação do tempo, mesmo com o fornecimento de todo material de apoio para o estudo sobre a temática conteudista e a forma teatral trabalhada, não foi o suficiente para que eles fossem mais autônomos e protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem. Por este motivo a minha mediação foi um elemento extremamente necessário para o desenvolvimento educacional da turma. Por um outro lado, avalio que a busca coletiva nas pesquisas que eu passei, o desenvolvimento das cenas por eles e orientados por mim, o interesse, a disponibilidade e entrega deles foram elementares no desenvolvimento da aprendizagem da turma. A criação dos grupos de trabalho, assim como a criação dos elementos da linguagem teatral fizeram com que eles entendessem o funcionamento do teatro. Eles compreenderam que um espetáculo pode ser conduzido pela narrativa, que ele pode suscitar a criticidade deles e do público pela temática social, auxiliados pelos elementos do “distanciamento” e do “coringamento”, extraídos deste tipo teatral.

Gabriella da Silva, integrante do projeto, reflete sobre variados momentos de vivências artístico-pedagógica da seguinte forma:

“Foi uma experiência nova muito boa e diferente das peças que eu já tinha apresentado que a gente montou tudo desde o roteiro a cenário e figurino sem contar os aquecimentos até chegar o dia da apresentação que eu aprendi muito. No geral a conscientização do público em relação ao racismo os assédio que a mulher sofre principalmente a mulher negra que muito sexualizada por conta do período de escravidão mesmo e as dificuldades que pais que trabalham fora tem por precisar deixar os filhos com avós ou pagar pessoas pra isso. Poderia ter sido bem pior mas foi muito bom pq a todo momento e todos estavam dando ideias e soluções pra tudo que precisávamos e sobre a atuação a gente teve alguns problemas em relação a entrada e troca de personagens mas no final deu tudo certo Não tivemos microfone então algumas pessoas que estavam sentadas mas ao fundo do auditório não conseguiram escutar o que estávamos falando no palco, tiveram alguns atrasos com o som pra soltar as músicas pois precisávamos que uma das pessoas que estava atuando fosse trocar e acabamos nos atrapalhando com a troca de personagens” (BRECHT NA QUEBRADA, CEM 02, 2021).

Por fim, segue abaixo algumas fotos em diferentes momentos das aulas, que foi registrado por mim no decorrer das vivências:

Figura 25 - Vivências



Fonte: Compilação do autor

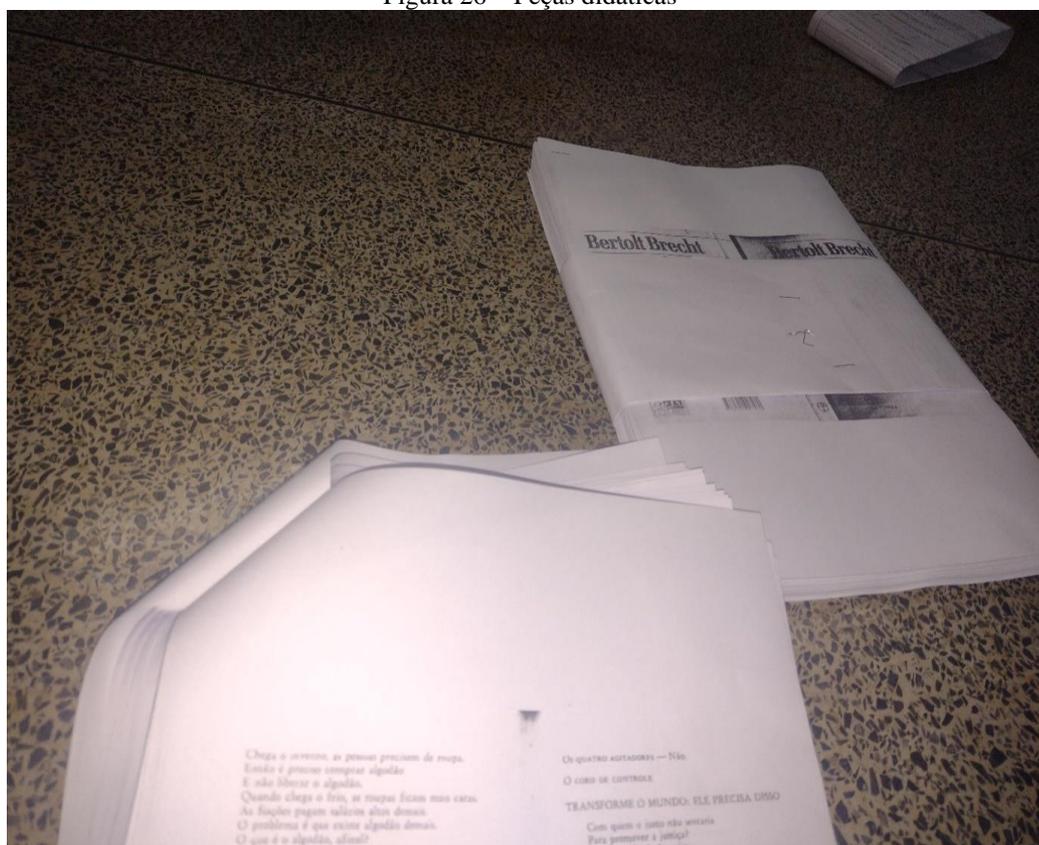
Elas refletem a dinâmica dos diversos espaços utilizados para o desenvolvimento das aulas. Refletem a multiplicidades de pensamentos, reflexões, questionamentos nutridos pelos alunos múltiplos deste projeto.

4.2.2 Peças didáticas de Brecht

No recesso escolar eu pude rever minhas anotações, os registros dos áudios e dos vídeos. Ao aproveitar esta pausa nas aulas pude aprofundar minhas análises. Desta forma, procurei ler outras peças didáticas refletindo se seriam melhor aproveitadas pelos os alunos. Pensei na facilidade da abordagem e na adaptação. Embora eu já tivesse selecionado as obras, me coloquei na possibilidade de trocá-las. Mas ao estudar as obras anteriormente escolhidas, percebi que iam ao encontro da praticidade e da facilidade de entendimento por parte dos alunos.

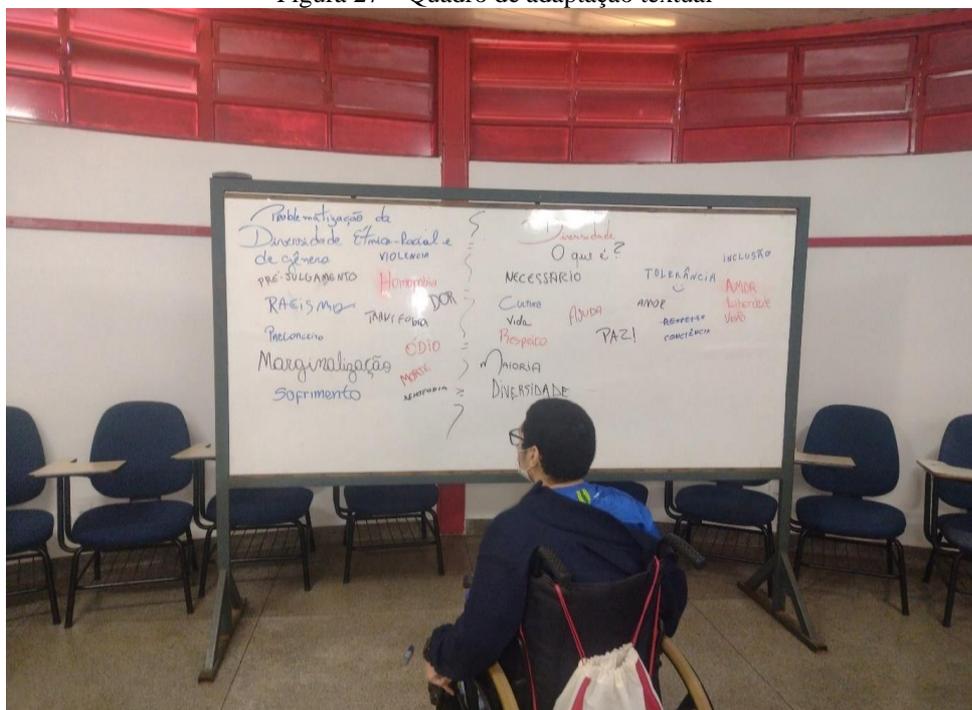
As aulas do primeiro semestre de 2022 deste projeto começou no dia 02 de março e finalizou 29 de junho. O foco e o objetivo, como ilustrado nas imagens abaixo, foi o trabalho de adaptação de duas peças didáticas de Brecht: “A Decisão” e “Aquele que diz e aquele que diz não” com a temática da Diversidade Étnico-Racial e de Gênero. Por livre escolha das turmas a definição ficou da seguinte forma: Turma A (Aquele que diz sim e aquele que diz não) e Turma B (A Decisão).

Figura 26 – Peças didáticas



Fonte: Registro do autor

Figura 27 – Quadro de adaptação textual



Fonte: Registro do autor

Na primeira e segunda semana apenas dois discentes da turma B compareceram. Mesmo com o apoio da equipe pedagógica da escola, divulgando e convidando novos alunos para ingressarem no projeto, não houve interesse por parte de novos integrantes. Por este fator, eu resolvi permanecer apenas com a turma A. Desta forma, os relatos das experiências artístico-pedagógico foram exclusivamente da turma A. Foram usados como procedimentos de registro para análise desta etapa, o diário de bordo, os registros de áudio e vídeo, também as fotografias. Esta coleta ocorreu durante momentos variados.

4.2.2.1 Os primeiros encontros

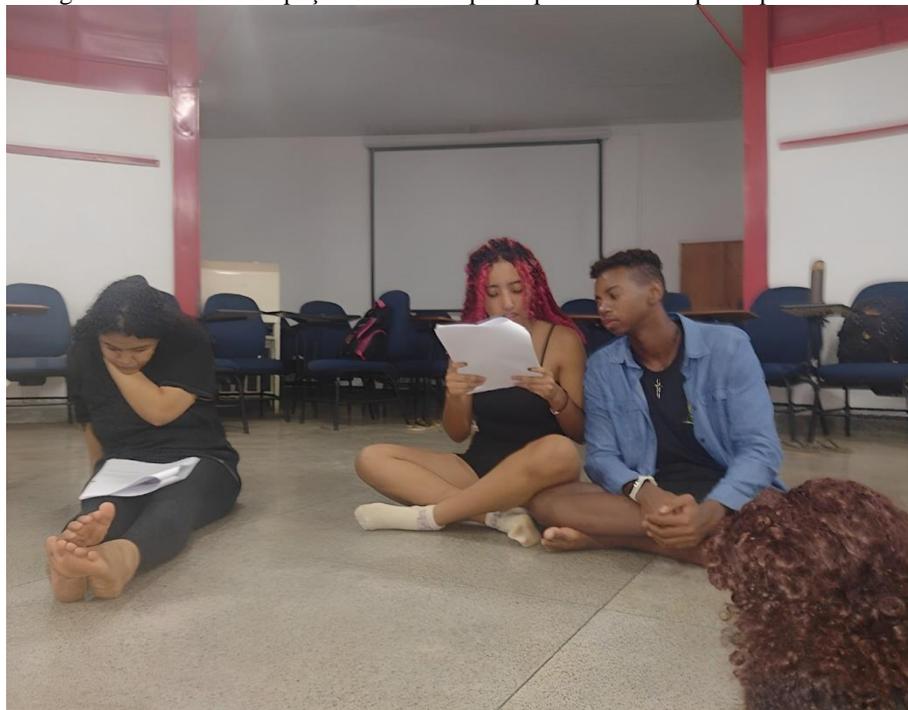
Os primeiros encontros foram pautados para a explanação da peça didática. O conceito e a exemplificação do que é a peça didática, como conceitua Brecht e aos autores que o pesquisam, como já foi escrito nesta dissertação, foram simplificados para a melhor compreensão dos alunos. Estabeleci que não apresentaríamos a peça, que o valor dela estava na aprendizagem adquirida em atuá-la e em se engajar socialmente. Portanto, não nos preocuparíamos em demonstrar um produto artístico para a escola e a comunidade, apenas no processo de atuação.

Solicitei aos coordenadores que disponibilizassem para o projeto 25 cópias do texto “Aquele que diz sim e aquele que diz não”. Ele também foi colocado no formato PDF no grupo do WhatsApp.

Com o título original (*Lehrstück*), esta peça reúne a narrativa de duas histórias com dois finais diferentes com a presença significativa do “coro”. Nela é debatido a questão social e política do direito de contestar os costumes sociais de um povo. A personagem do menino aceita ir a uma expedição de estudantes. Sua intenção é atravessar as montanhas para buscar remédios e salvar a vida de sua mãe que agoniza adoentada por conta de uma epidemia. Este jovem acaba por adoecer durante o trajeto, o que faz com que nos costumes e tradição de seu povo seja jogado do precipício pelos outros membros, ocasionando sua morte para não prejudicar a expedição. Mas, porém, a mesma tradição permite a ele decidir se “sim”, aceita ou “não”, este fato trágico.

Durante todo o mês de março, a metade das aulas eram dedicadas para o trabalho de leitura da obra, seguido do debate coletivo. Neste momento os discentes puderam colocar suas impressões sobre o contexto textual, e sua associação com o contexto social vivenciado por eles. Juntos criaram um ambiente de assimilação coletiva.

Figura 28 – Leitura da peça didática “Aquele que diz sim e aquele que diz não”



Fonte: Registro do autor

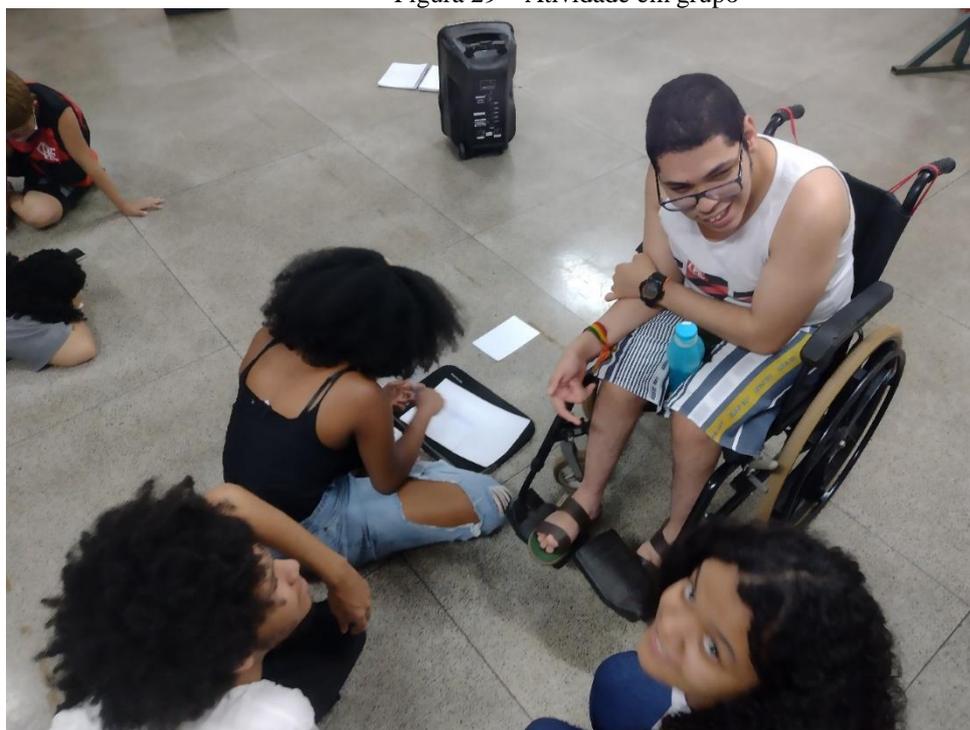
Na segunda metade foi trabalhado exercícios corporais, e jogos teatrais a partir de histórias narrativas, no qual os alunos-atores vivenciavam situações que precisavam dizer sim ou não em cenas improvisadas.

4.2.2.2 A adaptação textual

Reservamos para o mês de abril a adaptação da obra trabalhada. O primeiro comando da atividade foi para que eles criassem dois grandes grupos e discutissem sobre estes três pontos específicos:

1. Como adaptar a mensagem da peça com a temática Étnico-Racial e de Gênero?
2. Como adaptar o conflito da história para um conflito de natureza étnico-racial e de gênero?
3. Como adaptar o desenlace da história para um desenlace de natureza Étnico-Racial e de Gênero?

Figura 29 – Atividade em grupo



Fonte: Registro do autor

Nos grupos, eles criavam estas adaptações e nos momentos finais trocavam os escritos, um grupo lia a criação do outro. Eram sempre situações diferentes, histórias diferentes, atendendo o comando por mim estabelecido. Eu guardava todos os escritos para serem revisitados pela turma em um momento posterior.

Os dois últimos encontros começaram com a leitura dos materiais criados, seguido da produção de duas versões finais deste trabalho de adaptação. Na última aula deste mês ficou definido após o consenso de todos a versão definitiva para a montagem teatral.

A versão dos alunos - A peça narra a história de uma família de comunidade periférica da década de 90, composta por uma família formada por um casal de mulheres homoafetivas

que criam duas crianças negras, o menino e a menina. Porém, é costume e tradição deste lugar punir com a morte ou o exílio, as pessoas que vão contra as normas, os costumes e a moral dos seus habitantes.

O menino vai mal na escola, fazendo o seu professor se deslocar para a sua casa para, de forma pedagógica propor que ele esteja no grupo de expedição de alunos no passeio escolar (exclusão das alunas) para que possa recuperar sua nota. Isso causa uma situação de desespero pelo medo da família ser descoberta sobre sua condição proibitiva, de serem o que são. Com muito trabalho eles disfarçam. Já a menina, consegue o direito de ir numa excursão concedida apenas aos homens. Durante o percurso do ônibus, o menino é vítima de homofobia. Ele e a irmã também sofrem preconceito racial. De alguma forma os colegas da escola sabem do segredo familiar. Ao chegar na trilha, na beira do precipício, os discentes vão até o professor “dedurar” a descoberta para o docente.

O professor age igualmente de forma preconceituosa, pressionando-os a dizerem se é sim ou não tal situação. A partir deste momento, pela fala do estudante o desfecho possui duas versões e consequências, quando ele diz que sim (que sua família é composta por pessoas negras e gays) e quando ele diz que não (que sua família não é contrariando a verdade contada pelos alunos).

4.2.2.3 A montagem

Nos meses de maio e junho aconteceram as criações das cenas, da encenação, a partir da obra transformada por eles. A turma foi dividida em dois grandes grupos. No início, os grupos se apropriaram da recriação textual que fizeram. Leram e debateram de ponta a ponta a história.

Depois da segunda aula o trabalho foi destinado para a criação e a vivência das cenas. Um grupo atuava enquanto o outro assistia. No final desta atividade debatiam sobre o que foi apresentado. Assim construíram ao longo das aulas a encenação baseado na decisão coletiva.

Nesta fase de experimentação cênica de atuação, foi determinado que cada aluno puxasse em uma das aulas o trabalho corporal de alongamento e aquecimento físico e vocal. A escolha se deu de forma voluntária. Em seguida praticamos: exercícios cênicos de narração e improvisação; exercícios de coringamento (troca de personagens); exercícios de troca de personagens (coringamento); exercícios de estranhamento e distanciamento (com a quebra da ação cênica e o posicionamento do aluno-ator sobre as ações cênicas das quais estavam atuando) e exercícios de coro (juntos faziam ações físicas e vocais).

O exercício de narração e improvisação, feitos em outros momentos, foram retomados e aprofundados, a fim de que eles dominem a narrativa como recurso do teatro épico trabalhado no projeto. De forma teórica, os alunos já haviam estudado este conceito e a importância deste elemento para a tipagem teatral trabalhada.

O “coringamento” permitiu que os discentes vivenciassem diferentes personagens, como por exemplo o opressor e o oprimido. Ao trabalharem com este elemento, eles se desenvolveram cenicamente enquanto atores e atrizes. À medida que experimentavam dos diversos personagens em situações conflitantes e de tomada de decisão, ocorreu o aprendizado, a reflexão social da temática abordada. Eles experimentaram viver as duas situações diferentes da história, o momento que o menino diz sim e o momento que diz não.

O “Gestus Social” foi trabalhado como exercício cênico e elaborado para compor a encenação. Ao explicar um entendimento do que seria este elemento, o coletivo buscou variadas formas de utilizá-lo nas cenas. Eles partiram do debate de quais os melhores gestos para representarem a homofobia, a misoginia, o racismo, e o machismo. Depois de definirem, lapidamos intensamente nos jogos teatrais. Estabeleci os momentos cênicos estratégicos para a utilização na cena.

O “coro”²⁵ foi experimentado nos exercícios, sendo que posteriormente compôs a peça. Por meio deste elemento, os estudantes se desenvolveram de forma corpórea/teatral. Grande parte das movimentações experimentadas e criadas, dos repertórios dos jogos e dos elementos estudados, eles conseguiram levar para a construção coletiva. Na encenação, o coro fez parte da consciência coletiva, do questionamento da moral e da consciência da personagem do menino. Todos os discentes participaram ativamente compondo-o.

Cena 1 (Narração) – Juntos, de forma jogral os alunos se posicionavam na boca de cena e reversaram-se na narração da peça. No mesmo tempo que iam narrando a peça, cena por cena, os outros alunos-atores iam executando um conjunto de “Gestus social”. Os alunos parodiaram a música com palavras referentes aos temas estudados.

Cena 2 (Casa) – Estão na casa o menino, a menina e as duas mães. Na cozinha as mães preparando o almoço. Elas falam a respeito do medo que têm do povo da vizinhança descobrir a opção sexual dos membros da família. Falam também dos sonhos, do momento que se conheceram. Os filhos estão na sala, de frente para a televisão, brincam e brigam entre eles. Assistem a um programa televisivo da época. O professor chega até a casa deles, batendo na porta. Uma das mães se esconde enquanto a menina vai recebê-lo. O professor ao entrar na casa

²⁵ Entende-se por coro um conjunto de ações físicas (movimentos e vozes) feitas harmonicamente pelas pessoas que o compõe.

pede para falar com o pai. Uma das mães recebe o mestre, que se sente desconfortável. Ele fala da condição pedagógico do filho, convidando-o para recuperar sua nota em uma excursão tradicional escolar. A menina o convence de ir junto com o irmão, apesar do professor agir de forma misógina e machista.

Cena 3 (Ônibus) – Vão no veículo o motorista, o professor, os alunos e o casal de irmãos. Durante o trajeto eles dois enfrentam o Bullying²⁶ praticado pelos seus colegas, referidos a cor de pele e da possível orientação sexual diferente da deles, a qual desconfiam que eles tenham. O docente escutando tudo aquilo não toma nenhuma providência.

Cena 4 (A excursão) – Eles caminham por horas até o professor estabelecer um tempo para que possam beber água, ir ao banheiro e comerem. A todo tempo estes dois alunos são vítimas de preconceitos, injúrias e discriminação. Durante o intervalo das atividades eles acabam concretizando a desconfiança que tinham da família dos irmãos. O que fez com o que fossem pressionar o mestre. Ele então chama o menino para conversar. A todo momento o coro emite vozes e som, passando-se pela consciência deste jovem. O professor pergunta para o menino se sua família era composta por pessoas negras e homoafetivas. A irmã tenta confrontá-lo, mas sem sucesso. Ele responde que não. Mesmo assim, baseado no poder punitivo. Então os dois são jogados do precipício.

Cena 5 (A excursão parte 2) – Trata-se da mesma cena. A diferença é o momento que o menino diz que sim. Todos ficam sem reação. O coro faz a voz de uma consciência coletiva moralista estabelecida pelas normas deste lugar. Ao dizer que sim, começa um debate, fazendo que todos ali mudem de opinião e questionem as regras e normas preconceituosas da comunidade que habitam.

4.2.2.4 Relatos avaliativos desta experiência

Estes relatos referem-se à avaliação qualitativa da vivência acima mencionada. Consta nestes escritos a minha percepção artístico-pedagógica, os registros advindos da minha percepção do coletivo e as impressões e colocações dos discentes.

Organizei a escolha das obras baseado nas duas turmas, até então existentes. A instabilidade da turma B, no segundo semestre letivo de 2021, somado ao desconhecimento e interesse de novos alunos em compor o projeto “Brecht na Quebrada” ocasionou a opção de

²⁶ Palavra oriunda do Inglês ao qual refere-se as práticas e atos de agressão física e psicológica destinado a um ou mais indivíduos não aceito em grupo.

trabalhar apenas com uma turma. Talvez, se houvesse um maior estímulo por parte da escola em colher novos integrantes, seria possível a continuidade.

“Aquele que diz sim e aquele que diz não” é uma obra curta, de fácil entendimento, cujo a mensagem de cunho social é clara e objetiva para ser trabalhada no contexto escolar. Eu a escolhi pensando no grau de maturidade artístico-pedagógica da turma, pelo seu envolvimento com o teatro épico brechtiano até o dado momento, e pela possível inserção da temática étnico-racial e de gênero a qual já estão a um bom tempo vivenciando.

O tempo que organizei para o trabalho de pesquisa, estudo e adaptação textual da turma considero como práxis teatral. Os alunos conseguiram entender e utilizar este conhecimento em grupo, e depois na coletividade. Desta forma, processual, eles se apropriaram do texto. Os diversos momentos de escritas desenvolveu a leitura, a sintaxe, a criatividade e a reflexão. Analiso que o exercício de adaptação da peça para a temática pesquisada proporcionou a ressignificação para o contexto social deles.

O estudo e experimentação da peça didática foi um laboratório prático de envolvimento e entendimento do teatro épico brechtiano. Os elementos direcionados (a ver a cima) contemplaram o estudo e desenvolvimento discente a cerca desta estética. Eles não tiveram dificuldades em colocá-los nas cenas. O que facilitou a transformação do contexto textual para o contexto conteudista (estudos da diversidade étnico-racial e de gênero escola-comunidade). Com isso, vejo que este fator possibilitou que desenvolvessem uma percepção crítica, política e social da realidade a qual estão inseridos.

A escolha feita por mim, a de não apresentarem para o público, causou algumas desistências. Alguns alunos deixaram de frequentar as aulas, porém firmaram o compromisso de regressar em outro momento do projeto. A turma então ficou reduzida em 20 participantes. Avalio que no entendimento deles há esta necessidade de apresentação. A desmotivação e indisponibilidade de alguns mostra que nem todos entenderam que encenar esta peça sem o público também é uma atividade de estar fazendo teatro.

As percepções dos alunos foram captadas pelo formulário individual e avaliativo criados por mim e pelas gravações de áudios durante o semestre. Todas as falas foram transcritas na íntegra. São recortes perceptivos de variados momentos. Não cabe aqui valorar estes relatos. São fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem artístico pedagógico.

Segundo ao aluno Lucas Teodósio “*Muito boa é mostrada os dois lados aquele que diz sim e aquele que diz não adaptamos ela para nossa vivência que é a adversidade étnico racial de gênero*”. Já para Emily este processo “*Me trouxe alguns gatilhos, já que abordamos ela com vários aspectos diferentes, mas foi bom pra minha evolução pessoal*”. Yasmim Campos

de Sá acentuou a importância deste trabalho “*Por ajudar a desenvolver o tema e ser uma das personagens principais eu pude me colocar no lugar das pessoas que sofrem com aquilo então foi uma experiência bastante reveladora e de muito aprendizado*”.

Por fim, descrevendo seu processo pessoal e percebendo a coletividade, Priscila Pereira dos Santos diz:

“Foi a minha primeira experiência de verdade com o teatro, então para realizar as atividades no início foi bem difícil, mas o professor sempre fez das suas aulas um ambiente livre para poder se expressar sem julgamentos. Sempre deixando claro que aquilo que estávamos fazendo era arte, e arte era se entregar. Quando eu lembrava disso dava o meu melhor em cada um dos exercícios cênicos que era passado (mesmo com vergonha ainda as vezes kkkk. Entrar para o teatro fez com que eu me soltasse muito e conseguisse perder bastante vergonha, e me aproximou mais da atuação, coisa que eu admirava, mas não me imaginava fazendo. A experiência foi muito boa, os alunos eram unidos e muito próximos, inclusive com o professor. E hoje ainda somos muito amigos” (BRECHT NA QUEBRADA, CEM 02, 2021).

Cada fala é uma autorreflexão pessoal, e do individual sobre o coletivo. Nela os discentes mostram suas experiências singulares, e como foram transformados. Contribuem de tal maneira para a evolução deste projeto artístico-pedagógico.

4.3 No ritmo da música

De forma coletiva decidimos pela retomada do trabalho com a peça desenvolvida no segundo semestre de 2021. O propósito foi intensificar o uso dos elementos do teatro brechtiano já trabalhados com o aprofundamento da problematização da diversidade étnico-racial enquanto conteúdo de ensino, criando assim um ambiente de maior aprendizagem.

A quantidade de alunos na turma foi reduzida para 18. O dia e horário dos encontros mudou para as quartas, das 14:00 às 17:00 horas. Alguns sábados foram solicitados a direção e equipe pedagógica, concedidos nos dias em que a escola não tem cronograma de ocupação por outras atividades, como de costume. As aulas do projeto deste segundo semestre de 2022 começaram no dia 03 de agosto e foi encerrado no dia 07 de dezembro. Desta forma finalizando a pesquisa de campo. A vivência ficou estruturada desta maneira:

- a lapidação do corpo cênico;
- os exercícios teatrais;
- a pesquisa, os grupos de trabalho (atuação, cenário, figurino, iluminação, sonoplastia e dramaturgia);
- ensaios;
- apresentações;
- a telespectação da peça gravada.

Na figura a seguir podemos visualizar melhor as atividades pelo calendário e pela legenda:

Figura 30 - Cronograma de atividades do segundo semestre de 2022



Fonte: Criação do autor pelo aplicativo Canva

Este momento de avanço do projeto foi oportuno para que eles se lapidassem corporalmente. Considero que durante estes dois anos de trabalho de progressão do corpo artístico, para além desta oficina, os alunos buscaram vivências paralelas na dança, na capoeira e em outros projetos.

Este fator contribui muito para o desenvolvimento do corpo cênico destes alunos atores. Esta troca corpórea do nosso espaço de estudo para outros, e vice-versa, aumentou a capacidade expressiva e o repertório de movimentos deles. Tornaram-se mais conscientes dos seus instrumentos de trabalho. Tiveram mais autonomia em conduzir alongamentos e aquecimentos. Evoluíram na composição cênica. Trouxeram para as vivências o universo da linguagem da dança. De forma que aprenderam uns com os outros e de forma coletiva. Claro, dentro da limitação de cada um. Como transcrito nesta frase gravada em 21 de agosto do aluno Rian *“Velho do semestre passado para esse eu sinto meu corpo bem mais ativo, me sinto bem! Esses exercícios de hoje eu consegui fazer todos. Antes eu só olhava”*.

Recém trabalhados os elementos entendidos como pertencentes ao Teatro Épico brechtiano, seu melhor aproveitamento deu-se pela profunda compreensão dos discentes durante o labor teatral. Foi experimentando, indagando e refazendo que eles passaram a dominar o recurso da narrativa épica, do estranhamento e distanciamento, do coringamento e da musicalização da cena.

O fundamental foi entenderem que tais recursos, ao estruturarem um fazer artístico e uma obra teatral, causam efeitos no palco e plateia, no ator e no público. Efeitos de natureza construtiva. Do aguçar crítico, de um incômodo construtivo, fazendo rever as questões raciais e de gênero em suas proximidades.

Por terem tido um bom aproveitamento da aprendizagem em relação a tais elementos, os jogos teatrais foram reelaborados com um grau maior de embasamento e complexidade. A intenção é que refizessem reaplicando nas cenas e na encenação.

Foram criados núcleos de trabalho divididos por elementos da linguagem teatral. A escolha foi realizada pelo interesse do discente e pelos grupos que já integravam na primeira montagem em 2021. O objetivo é de reformulação e inserção dos elementos brechtianos, e da abordagem questionadora sobre o racismo na obra teatral em questão.

O docente disponibilizou fontes de pesquisa sobre estas partes do teatro para a melhor compreensão coletiva. Estes grupos pesquisaram e melhoraram estas áreas. Utilizaram o espaço e o tempo da aula, além de se reunirem em momentos extraclasse. Como foi o caso da equipe responsável pelo figurino em visita a um brechó em Ceilândia, conforme a imagem seguinte.

Figura 31 - Núcleo de Figurino da peça No Ritmo da Música 2



Fonte: Registro do autor, Psul, 2022.

O ensaio começou na primeira aula, pois já havia a estrutura da peça já representada. Já no primeiro encontro, eles reformularam algumas cenas. No decorrer dos ensaios, sobretudo aos sábados, eles acrescentaram narrações, cenas e personagens. Na dramaturgia e na encenação houveram modificações pautadas na melhoria e na inserção dos recursos brechtianos. Colocaram na obra depoimentos pessoais posicionando-se criticamente sobre o racismo. Inserimos a dança nas performances das personagens e elencamos a musicalidade junto à narrativa, na atuação dos atores e na quebra da ilusão cênica.

Os ensaios do dia 02, 17 e 18 de novembro foram reservados para o ensaio geral. Neles organizamos o auditório, montamos a aparelhagem de som, levantamos o cenário e ensaios a obra com todos os elementos cênicos. Tivemos dificuldades para reservar o espaço, e com o apoio pedagógico da escola.

As apresentações estavam previstas para ocorrerem nos dias 03/11 e 04/11 para os alunos dos dois turnos (matutino e vespertino), nos dias 11/11 e 12/11 para a comunidade escolar, e no dia 19/11 no evento da escola em comemoração ao dia da consciência negra. Todavia, por questões burocráticas da instituição de ensino e problemas com a agenda dos integrantes não apresentamos nos dias acima destacados em vermelho. Encontramos problemas técnicos, de organização e disponibilização do espaço cênico. Houve também uma resistência por parte da direção na destinação da obra para apreciação da comunidade.

Por mais que já havíamos acordado (professor e a direção escolar), a chefia imediata se mostrou contrária ao alegar a questão da segurança da escola e de todos dentro dela por se tratar

do turno noturno em uma região violenta. Por isso o dia 12/11 foi cancelado. Na única apresentação para o público externo ocorreu a queda de energia no auditório, mas mesmo na penumbra nós prosseguimos com o teatro.

O espetáculo teve a duração de 1 hora e 45 minutos. Todos os dias foram registrados pela minha câmera. Foram contemplados aproximadamente 600 espectadores (alunos, funcionários da escola e membros da comunidade escolar). Durante estas vivências ocorreram problemas entre o projeto e a escola, entre aluno e professor, entre os discentes. Contudo, estes fatores são construtivos, no que diz respeito a aprendizagem, pois conseguimos realizar o nosso objetivo com um elevado desempenho. A evolução cênica dos alunos, o domínio do tema tratado, a receptividade e aprendizagem do público, somado a reflexão crítica de todos presentes são indícios que conseguimos alcançar objetivo de um ensino artístico-pedagógico politizado e social.

Nos encontros finais, dias 23 e 30 de novembro, assistimos aos vídeos gravados. As aulas em questão serviram para uma análise coletiva. Após a visualização do material foi projetado e lido alguns formulários de avaliação do público externo (Apêndice F). Ao término, nós debatemos e refletimos sobre o resultado.

Reúno algumas falas dos estudantes que contemplam estas últimas reuniões pedagógicas. Para o aluno Rian Côrrea “*a falta de comunicação e organização da escola foi muito grande assim como a do próprio grupo poderia ter sido melhor*”. Mas para Laisy Alves “*com todas as dificuldades, que tivemos como falta de luz na hora do espetáculo, como falta de compromisso da escola, no local de ensaio centro cultural sendo cedido para outras pessoas nas quartas feiras mesmo assim, não desistimos*”. Já Anna Carolina “*Senti muita falta, principalmente, de mais apoio e comprometimento escolar, foi difícil como um grupo no geral ter que se resolver praticamente por conta própria, infelizmente isto é algo comum no mundo artístico*”.

A reflexão da aluna Ludmila Cândida representa bem a multiplicidade das falas:

“Nós tivemos problemas com atrasos pra ensaios e localidade que a escola fornecia pra gente, as vezes acontecia de ficamos sem lugar pra ensaiar e só descobrir quando chegamos na escola, e o espaço que tínhamos era pequeno e não conseguíamos desenvolver tão bem os ensaios. quando começamos a nos apresentar tivemos mais problemas com microfones que eram fornecidos pela escola, conseguimos apenas apresentar uma vez para a comunidade e nesse mesmo dia atrasamos a apresentação por problemas com som e microfone e não o suficiente ficamos sem energia. Então foi bem difícil pra conseguimos concluir todo o projeto, mas mesmo assim conseguimos concluir com sucesso e mesmo com todas as dificuldades fizemos nosso espetáculo com êxito” (BRECHT NA QUEBRADA, CEM 02, 2022).

Penso que as adversidades surgidas no decorrer deste segundo semestre de 2022 foram fatores que favoreceram amadurecimento pedagógico da turma. Ao mesmo tempo que se viam na pressão de desenvolverem um trabalho que ressignificou todas as outras experiências anteriores numa aglutinação, encaravam com maturidade um cenário de desânimo, de disputa dos espaços físicos para os ensaios, da necessidade de encontros aos sábados, na ausência de apoio estrutural por parte da escola em alguns momentos. Com isso, apoiaram-se. Propuseram ensaios extras fora da escola. Buscaram solucionar as dificuldades com elementos da encenação. Melhoraram a performance cênica. Não desistiram do projeto no momento que todas as circunstâncias proporcionavam a não conclusão desta última vivência. Contavam com a vontade, a força e o engajamento de levar o trabalho cênico social para os espectadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as constatações colocadas nestes relatos finais passaram pelo diálogo estabelecido entre os atores educacionais (comunidade, escola, servidores, professores e alunos) que experienciaram²⁷ as vivências artístico-pedagógicas do projeto “Brecht na Quebrada” validando-as por meio das suas opiniões e falas. As minhas análises escritas partiram das reflexões sobre as percepções em comum, que foram feitas pelas diferentes pessoas contempladas no projeto. Como podemos acompanhar nas falas de alunos, professores e membros da comunidade nos capítulos 3 e 4 (páginas: 44, 76, 77, 78, 79, 86,90, 91, 95, 96, 99, 101 e 102).

Foi considerado os dois anos de atividades do ensino e prática teatral, que ocorreram em formatos distintos. A análise precisou ser separada por ciclos de experiências. Fizeram parte da realidade educacional local, provocada no primeiro momento pela suspensão das aulas presenciais nas escolas públicas por consequência das restrições em combate a pandemia, e posteriormente pela volta semipresencial e depois 100% presencial. Nestes ciclos fiz adaptações significativas na proposta do processo de ensino e aprendizagem, na dinâmica das aulas, na minha condução e na prática artística. Inclusive a imersão da linguagem do audiovisual no projeto não estava prevista para acontecer no projeto.

Para este trabalho, tais momentos trouxeram readequações na proposta inicial. Embora inesperado, esta situação proporcionou um desafio e conseqüentemente uma superação. Conforme os relatos feitos pelos alunos no capítulo 4, quando voltamos para a vivência presencial, eu tive que reformular as atividades de ensino para o formato presencial.

Um aspecto fundante desta experiência esteve na minha participação ativa nas vivências cênicas. Não apenas como professor, coordenador e pesquisador, mas também como artista compondo a prática teatral lado a lado com os discentes. Nos jogos cênicos, nos exercícios corporais e nas obras artísticas levantadas e apresentadas eu participei vivenciando as atividades enquanto participante. Não me restringi em apenas comandar as atividades.

Constatee que ao ter me colocado na atividade proposta me aproximei do universo do discente. Portanto, o processo educacional foi horizontalizando quando me coloquei também no lugar de aprendiz. Tornei assim, uma relação de ensino baseada na ideia de que todos podem ensinar e aprender. Ou seja, a aprendizagem foi adquirida pelo diálogo entre as partes envolvidas. Percebi que ao me colocar no fazer teatral, criei uma aproximação maior com os

²⁷ Experienciaram: no sentido de vivenciar uma experiência significativa, estética e produtiva.

alunos. Isto contribuiu para o desenvolvimento da a união e o do protagonismo por parte deles. Observo parte do objeto pesquisado.

O ensino artístico, na estrutura do projeto de trabalho, possibilitou um desenvolvimento do educando, aos quais na realidade seriada (ensino fundamental com duas aulas por semana de no máximo 50 minutos cada), semestral (ensino médio com aulas de Arte ofertadas em um semestre, com 4 aulas semanais) e do novo ensino médio (a disciplina Arte não é ofertada em todas as séries), não contemplaria. As salas de aulas tradicionais, a falta de espaço para as atividades artísticas, o excesso da teorização dos conteúdos e a falta da prática, somado ao pouco tempo de aula são determinantes para o desenvolvimento no ensino de arte. Nesta razão, a forma escolhida ocorreu de forma diferenciada, possibilitando este ensino. A arte deste projeto de trabalho possuiu outro foco educacional. Não esteve baseado no cumprimento curricular sugerido ou obrigatório, nem na absorção quantitativa dos conhecimentos epistêmicos. Não se fundamentou na promoção do aluno para outra série, ou na preparação para provas de seleção, como o Enem.

Porém, para que este modelo acontecesse, a escola esteve aberta a este outro modelo de ensino e aprendizagem. A escola forneceu todo respaldo de tempo, espaço e orientação. Todavia, era preciso que a equipe formalizasse este trabalho na proposta de ensino institucional, colocando-a no Projeto Político Pedagógico. Faltou trabalhar esta possibilidade junto à equipe pedagógica e aos alunos, apontando os resultados obtidos no desenvolvimento do educando.

Este trabalho reconheceu a escola como parte de um contexto social. Colocou-a em diálogo com a comunidade. Estas experiências proporcionaram um diálogo construtivo entre ambas, mas eu reconheço que precisava ser revisto e reestruturado. Os conteúdos estabelecidos pelas matrizes curriculares e a abordagem dos mesmos pelos docentes muitas vezes não dialogam com a realidade vivenciada pelo aluno, segundo a colocação dos alunos e da minha análise. Neste sentido, foram colocados como conteúdo, os problemas sociais vivenciados na comunidade. Da mesma forma pensou a moradora e ex-professora do CEM 02, Jennifer Rosa Lima Oliveira:

“Acredito que todo o ensino na escola pública deve promover a reflexão sobre temas de cunho social e político. O ensino de artes não deve fugir disso. É fundamental promover um ensino que não siga a lógica apenas do que é erudito e distingue uma elite intelectual e cultural dos demais. Tratar de problemas sociais e políticos pode, inclusive, tornar o ensino mais contextualizado e formar estudantes aptos a intervir em sua realidade” (BRECHT NA QUEBRADA, GOOGLE FORMULÁRIO, 2022).

Foi trabalhado com o racismo e a violência de gênero para solucionar os problemas sociais inerentes à comunidade do CEM com a atividade teatral. Estas atividades artísticas aproximaram os membros comunitários das atividades escolares, que antes eram mais

frequentes nos momentos do conselho escolar e da reunião de pais. A escola relatou um interesse de pessoas da comunidade nos projetos artísticos que estavam ocorrendo nos anos de 2020, 2021 e 2022.

Afirmo que este projeto proporcionou um diálogo reflexivo através do ensino artístico entre a escola e a comunidade, quando abordagem de conteúdos com temáticas sociais, que são legalmente contemplados. Ou seja, uma aprendizagem crítica. Como relatou a moradora Ana Carla Oliveira da Silva “[...] *as críticas sociais trazidas e sendo colocadas em pautas na arte, revelam um intuito muito interessante através do fazer a arte, que pode engajar uma comunidade num todo*”.

Todavia, em partes, não foi possível atingir este objetivo. Houve restrição por parte da chefia a participação da comunidade em determinado momento do projeto. Foi usado como justificativa a segurança escolar no dia que a comunidade foi convidada para as apresentações dos alunos. Por minha parte, percebi que poderia ter tido uma abertura maior por parte da escola, não apenas permitindo o acesso das pessoas que estavam programadas para participarem, mas também apoiando pedagogicamente as atividades externas deste trabalho.

Apesar de toda a dificuldade, estas vivências ocorreram com a participação ativa dos moradores da redondeza nos momentos que contribuíram com as pesquisas feitas pelos alunos através das entrevistas, pelos formulários respondidos acerca do trabalho artístico sobre o racismo e a violência de gênero desenvolvido na escola, também pela espectação e telespectação das obras criadas. A comunidade contribuiu na problematização dos temas trabalhados junto à escola, por iniciativa desta pesquisa.

Embora uma das críticas feitas à disciplina de Arte da educação básica do DF tenha sido sobre a abordagem predominantemente teórica dos conteúdos clássicos sem a práxis do espectro social, este projeto utiliza Brecht (que é um conteúdo epistêmico) como forma metodológica. O estudo do teatro épico de Brecht, contemplado como currículo da “Linguagem de Arte: Teatro”, neste documento em questão (Currículo em Movimento da SEDF), estruturou parte do arcabouço de ensino deste trabalho. Foi usado como teoria e prática. Como afirma Peixoto (1981, p.20) “o conteúdo e a forma no teatro brechtiano seguem inseparáveis, reforçando qualquer efeito em sua nomenclatura como um equívoco, ainda mais um efeito tão gasto”. Este modelo tornou o ensino artístico prático, didático e politizado, cujo grau de interesse maior é a solução dos problemas ocorridos antes e durante a trajetória das vivências.

Avalio que a teatralidade brechtiana potencializou o processo de ensino e aprendizagem artístico na escola. Este modelo teatral, no desenvolvimento da diversidade étnico-racial e de gênero, enquanto conteúdo de ensino, tornou-se uma proposta educacional rica, que ainda não

havia acontecido na realidade do ensino de Arte nas escolas públicas de Ceilândia-DF. Nutrida do objetivo de trabalhar tais conteúdos de forma politizada e crítica, esta estética cumpriu o seu propósito ao discutir os problemas referentes às questões étnico-raciais e de gênero nesta comunidade escolar. A partir dela os envolvidos puderam desenvolver a reflexão, a crítica e apontar os caminhos para a superação dos problemas sociais da comunidade escolar, que segundo Margarete Pereira de Mato (moradora local) esta ação trouxe “*Conscientização e introdução da sociedade dos temas em questão*”.

A contribuição desta proposta nesta unidade escolar melhorou a atividade de ensino artístico. Como aponta Jennifer Oliveira:

“Acho fundamental a existência de projetos que lidem com essa temática, pois é necessário constante reflexão sobre o assunto. Tratar disso por meio da arte torna o processo mais interessante aos estudantes, visto que a experiência em sala de aula já demonstrou que há um certo entusiasmo quando ocorre atividades com teatro, música, dança, fotografia, desenhos, entre outros” (BRECHT NA QUEBRADA, GOOGLE FORMULÁRIO, 2022).

Nota-se que houve um alcance amplo e significativo. Para desenvolver-se ainda mais pedagogicamente, a sugestão é que estas atividades permaneçam na unidade escolar, sendo melhor respaldadas por parte da escola.

Pelos resultados obtidos, este trabalho poderia ter ocorrido em qualquer escola pública do Distrito Federal com características semelhantes ao do CEM 02. Tais características ligadas aos problemas decorrentes da Diversidade Étnico-Racial e de Gênero. A discussão étnica, de raça e de gênero foi cabível nesta instituição pública de ensino pelo interesse e a necessidade dos alunos, da escola e minha como docente, em combater casos de racismo e da violência contra a mulher ocorridas na escola e fora dela, pela atividade artística.

Por isso, este projeto pode ser aplicado em qualquer escola pública de ensino médio do Distrito Federal, e readaptado para as escolas de ensino fundamental de anos finais (6º ao 9º ano). Um alcance de multiplicação desta proposta seria uma interpelação junto a Secretaria de Educação do Distrito Federal para difundir a proposta.

Brecht na Quebrada: uma experiência artístico-pedagógica foi uma experiência transformadora na vida dos alunos. Parte deles continuaram o fazer artístico no projeto “Jovem de Expressão de Ceilândia²⁸”. Outros alunos ingressaram no ensino superior. É o caso dos

²⁸ É uma iniciativa do Instituto CNP Brasil, em parceria com A Rede Urbana de Ações Socioculturais, RUAS. O programa está presente na cidade de Ceilândia e tem como objetivo promover a saúde de jovens entre 18 aos 29 anos, realizando ações de terapia comunitária, prevenção à violência, ao crime e ao uso de drogas, tendo como objetivo o incentivo de práticas saudáveis e empreendedoras entre a juventude.

alunos Pedro Medeiros (jornalismo - Faculdade Metropolitana), Emilly Carvalho (Dança-IFB) e Breno Oliveira (Letras Português/Inglês pela Unicesumar). Isso mostrou que as aulas de Arte proporcionaram um desenvolvimento individual e social dos participantes. Nutriu e estigou a reflexão, a iniciativa, o protagonismo e autoproteção como seres sociais e profissionais dos participantes. Estimulou a busca pelo conhecimento e o fazer artístico.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. O que é teatro épico? (segunda versão). **Ensaio sobre Brecht**. Tradução de Claudia Abeling. São Paulo: Boitempo, 2017.
- BORNHEIM, Gerd Alberto. **Brecht: a estética do teatro**. Graal, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: **Proposta de Práticas de Implementação**. [S. l. s. n.], 2019^a
- DESGRANGES, Flávio. Arte como experiência da arte. **Lamparina: Revista de ensino de teatro, Belo Horizonte**, v. 1, n. 1, p. 50-56, 2010.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**; Harriet Simon/Tradução Vera Ribeiro. -São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DISTRITO FEDERAL, **Currículo em Movimento da Educação Básica, cadernos: Pressupostos Teóricos – SEEDF**, 2020.
- FORTE, Marcelo. Processos metodológicos na investigação de um professor-artista. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais, UFSM/RS**, v. 12, p. 5-19, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1966 (coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo: **Pedagogia do oprimido**, 17 a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GOBBE, Juliana. **O teatro político de Brecht no processo de formação humana**. Orientador: Prof. Dr. Dermeval Saviani. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Campinas, SP. 2016.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares.**: A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MOLINA, Vitor Aparecido. **Reflexões sobre o racismo: religiosidade afro-brasileira e educação**. Youtube, 20/05/2021. Disponível em: <https://youtu.be/uOth-229Up8?list=PLhQLcONeZPISG1SrTC6JyiGikOe0Xta9Q>, Acesso em 24 abr. 2023
- NETO, José Sales. **O xadrez das cores** (Completo). Youtube, 20/05/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NavkKM7w-cc>, Acesso em 24 abr. 2023.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. São Paulo: Érica, 2005.
- PEIXOTO, Fernando. **Brecht: uma introdução ao teatro dialético**/ Fernando Peixoto.– Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Coleção Teatro; v.6).
- PISCATOR, Erwin. **Teatro Político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

PREVITALLI, Ivete Miranda; VIEIRA, Hamilton E. Santos. **Educação e diversidade**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

PROGRAMA NAÇÃO TVE. **Vista Minha pele**. Youtube, 20/05/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FRq4fkkm5Iw>, Acesso em 24 abr. 2023.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo, Perspectiva, 1985.

ROSENFELD, Anatol. **Brecht e o teatro épico**. Editora Perspectiva SA, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani-.11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Educação Distrito Federal**. 2021. Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2021/09/ppp_cem_02_ceilandia.pdf. Acessado em 16 de Abril de 2022.

SECRETARIA DE CULTURA E ECONOMIA CRIATIVA. **Conceito de teatro épico em Bertold Brecht**Links extraídos do Google. Youtube, 20/05/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NOFGO6x6Uzk> h <https://www.youtube.com/watch?v=-2yHq4eaGY>. Acesso em 24 abr. 2023;

TV GUIA DO ATOR. **Brecht e o teatro épico**. Youtube, 20/05/2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F0pLGq2a_F4&t=658s Acesso em 24 abr. 2023

VALLIAS, André. **Bertolt Brecht poesia [recurso eletrônico]** / introdução e tradução André Vallias. - 1. ed. - São Paulo : Perspectiva, 2019. Edição do Kindle.

ANEXO A

Proposta Pedagógica do CEM 02 de Ceilândia

março/2021

IDENTIFICAÇÃO

O Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia, escola da rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, vinculado à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, identifica-se pelos dados a seguir:

1. Nome da Instituição	Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia
INEP	53007492
2. Endereço completo	QNM 14 – Área Especial Bairro: CEILÂNDIA NORTE CEP: 72210140
3. Telefone	(61) 3901 3734
WhatsApp Business Oficial	(61) 39013744
WhatsApp Business - Gestão	(61)
E-mail institucional	cem02.ceilandia@edu.se.df.gov.br
Instagram	cem_02_deceilandia
Facebook	@cemdoisdeceilandia
4. Localização:	Zona Urbana
5. Gerência Regional	Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia
6. Data de criação da Instituição Educacional	Inst. nº 07-Pres., de 11/06/74 (DF nº 104, de 11/07/74 e A.N. da FEDF – Vol. III)
7. Autorização: Deliberação do Conselho Estadual de Educação	es. nº 18-CD, de 2º/08/73 (DF nº 137, de 06/07/73 e A.N. da FEDF, Vol. I) e o Parecer nº 35-CEDF, de 10/05/74 (Boletim nº 9-CEDF) aprovaram a criação desta escola.
8. Reconhecimento: Deliberação do Conselho Estadual de Educação	Port. nº 17-SEC, de 7/7/80 (DODF nº 129, de 10/07/80 e A.N. da FEDF – Vol. I)
9. Turno de funcionamento	Matutino/ Vespertino
10. Modalidade da Educação Básica Ofertada	Ensino Médio Regular – Semestralidade

ESPAÇO FÍSICO

Item	Espaço físico	Quantidade
01	Área total	52000 m ²
02	Área construída	
03	Número de salas de aula	29
04	Biblioteca	01
05	Laboratórios (Química, Física e Biologia)	03
06	Laboratório de informática	01
07	Sala de professores	01
09	Sala de coordenação pedagógica	01
10	Sala de orientação educacional	01
11	Sala de atendimento a alunos ANEE (DAs)	03
12	Sala de Itinerância	01
13	Sala de atendimento a alunos ANEE (Generalista)	01
14	Copa para ANEEs	01
15	Sala de direção	01
16	Sala de supervisão pedagógica	01
17	Sala de supervisão administrativa	01
18	Sala de Assistência Pedagógica	01
19	Depósito	03
20	Auditório	01
21	Cozinha	01
22	Sala de Mecanografia/ Central de Provas	01
23	Sala de Educação Física	01
24	Sala de apoio (conservação e limpeza)	01
25	Sala de Projetos	01
26	Banheiros para professores	02
27	Banheiros para alunos	04
28	Banheiros para PNE	01
29	Pista de Atletismo	01
30	Sala de multimídia	01
31	Quadra de esporte sem cobertura	01
32	Quadra de esportes com cobertura	02
33	Estacionamento	02
34	Sala do Grêmio Estudantil	01

ANEXO B



Junho	Julho	Agosto	Setembro																																																																																																																																																																																				
<table border="1"> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td></tr> <tr><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td></tr> <tr><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> <tr><td>30</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	S	T	Q	Q	S	S		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						<table border="1"> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr> <tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td></tr> <tr><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	S	T	Q	Q	S	S			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				<table border="1"> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr> <tr><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td></tr> <tr><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td></tr> <tr><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td></tr> </table>	S	T	Q	Q	S	S						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	<table border="1"> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr> <tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td></tr> <tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	S	T	Q	Q	S	S							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30												
S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																																																		
	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																		
6	7	8	9	10	11																																																																																																																																																																																		
12	13	14	15	16	17																																																																																																																																																																																		
18	19	20	21	22	23																																																																																																																																																																																		
24	25	26	27	28	29																																																																																																																																																																																		
30																																																																																																																																																																																							
S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																																																		
		1	2	3	4																																																																																																																																																																																		
5	6	7	8	9	10																																																																																																																																																																																		
11	12	13	14	15	16																																																																																																																																																																																		
17	18	19	20	21	22																																																																																																																																																																																		
23	24	25	26	27	28																																																																																																																																																																																		
29	30	31																																																																																																																																																																																					
S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																																																		
					1																																																																																																																																																																																		
2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																		
8	9	10	11	12	13																																																																																																																																																																																		
14	15	16	17	18	19																																																																																																																																																																																		
20	21	22	23	24	25																																																																																																																																																																																		
26	27	28	29	30	31																																																																																																																																																																																		
S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																																																		
1	2	3	4	5	6																																																																																																																																																																																		
7	8	9	10	11	12																																																																																																																																																																																		
13	14	15	16	17	18																																																																																																																																																																																		
19	20	21	22	23	24																																																																																																																																																																																		
25	26	27	28	29	30																																																																																																																																																																																		
	15 dias letivos	22 dias letivos	18 dias letivos																																																																																																																																																																																				
Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro 21																																																																																																																																																																																				
<table border="1"> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td></tr> <tr><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td></tr> <tr><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td></tr> </table>	S	T	Q	Q	S	S					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		<table border="1"> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr> <tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td></tr> <tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> <tr><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	S	T	Q	Q	S	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						<table border="1"> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr> <tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td></tr> <tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> <tr><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	S	T	Q	Q	S	S							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						<table border="1"> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td></tr> <tr><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td></tr> <tr><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td></tr> </table>	S	T	Q	Q	S	S											1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																																																		
				1	2																																																																																																																																																																																		
3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																																		
9	10	11	12	13	14																																																																																																																																																																																		
15	16	17	18	19	20																																																																																																																																																																																		
21	22	23	24	25	26																																																																																																																																																																																		
27	28	29	30	31																																																																																																																																																																																			
S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																																																		
1	2	3	4	5	6																																																																																																																																																																																		
7	8	9	10	11	12																																																																																																																																																																																		
13	14	15	16	17	18																																																																																																																																																																																		
19	20	21	22	23	24																																																																																																																																																																																		
25	26	27	28	29	30																																																																																																																																																																																		
31																																																																																																																																																																																							
S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																																																		
1	2	3	4	5	6																																																																																																																																																																																		
7	8	9	10	11	12																																																																																																																																																																																		
13	14	15	16	17	18																																																																																																																																																																																		
19	20	21	22	23	24																																																																																																																																																																																		
25	26	27	28	29	30																																																																																																																																																																																		
31																																																																																																																																																																																							
S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																																																		
				1	2																																																																																																																																																																																		
3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																																		
9	10	11	12	13	14																																																																																																																																																																																		
15	16	17	18	19	20																																																																																																																																																																																		
21	22	23	24	25	26																																																																																																																																																																																		
27	28	29	30	31																																																																																																																																																																																			
18 dias letivos	19 dias letivos	17 dias letivos	21 dias letivos																																																																																																																																																																																				

Fevereiro - 12 dias letivos
 Março - 8 dias letivos

1º semestre: 10/02 a 25/09
 2º semestre: 06/10 a 29/01/2021

- Período de Acolhimento/Ambientação dos Estudantes – 22/06 a 10/07
- Retomada dos Dias Letivos, Não Presenciais – 13/07
- Sábados letivos – 08/08, 17/10, 07/11, 12/12 e 09/01/2021
- Planejamento Pedagógico da Comunidade Escolar/ Dia Letivo Temático – 18/08 e 05/11
- Feriados – 07/09; 12/10; 02/11; 15/11; 20/11; 30/11; 25/12 e 1º/01/2021
- ◀ Término do 1º Semestre – 25/09
- Semana Temática Letiva – 28/09 a 02/10
- ★ Escolha de Turma – 05/10
- ▶ Início do 2º Semestre – 06/10
- Sugestões de sábados para recomposição dos dias móveis – 10/10, 24/10, 31/10, 14/11, 28/11, 05/12 e 18/01/2021
- Antecipação do Dia do Professor (Decreto nº 52.682/1963 – 15/10) – 13/10
- Dia Letivo Móvel – 21 e 22/12
- Recesso Escolar para Estudantes e Professores (Lei nº 5.105/2013) – 23 a 31/12
- ◀ Término do 2º Semestre – 29/01/2021
- Dia do Estudante – 11/08
- Dia do Patrimônio Cultural (Lei Distrital nº 5.080/2013) – 17/08
- Semana da Prevenção ao Uso de Drogas no DF (Lei Distrital nº 1.433/1997) – 14 a 18/09
- Semana de Educação de Jovens e Adultos/Semana da Educação Profissional – 15 a 19/09
- Patrono da Educação – Paulo Freire (Lei Federal nº 12.612/2012) – 19/09
- Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência (Lei nº 11.133/2005) – 21/09
- Dia do Secretário – 30/09
- Semana Nacional do Livro e da Biblioteca (Decreto nº 84.631/1980) – 23 a 29/10
- Semana Distrital da Orientação Profissional/1º Emprego (Lei Distrital: 5.953/2017) – 26 a 30/10
- Dia de Luta contra a Medicalização da Educação e da Sociedade (Lei Distrital nº 5.933/2017) – 11/11
- Dia Distrital do Gestor Escolar (Lei Distrital nº 6.179/2018) – 12/11
- ★ Dia Nacional da Consciência Negra (Lei nº 10.639/2003) – 20/11
- Semana Maria da Penha (Lei Distrital nº 6.325/2019) – 23 a 27/11
- ★ Dia do Orientador Educacional (Lei nº 5.564/1968) – 04/12



Calendário 2021 Semestral

Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

Portaria nº 498
28 de dezembro de 2020



JANEIRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

FEVEREIRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

MARÇO						
D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

ABRIL						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

MAIO						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

JUNHO						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

JULHO						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

AGOSTO						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

SETEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

OUTUBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

NOVEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

DEZEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

- Férias: 1º/02 a 02/03/2021
- Feriados: 16/02, 02/04, 21/04, 1º/05, 03/06, 07/09, 11/10 (antecipação do Dia do Professor 15/10), 12/10, 02/11, 15/11, 30/11 e 25/12
- ★ Apresentação dos Professores: 03/03
- Encontro Pedagógico: 03 a 05/03
- ▶ Início do 1º Semestre: 08/03
- ▲ Planejamento Pedagógico da Comunidade Escolar/Sábado Letivo Temático Remoto: 13/03, 29/05 e 23/10.
- Dia Letivo Móvel: 04/06, 06/09, 1º/11 e 29/11
- ▶ Término do 1º Semestre: 16/07
- Recesso Escolar para Professores: 17/07 a 1º/08, 24/12 e 26 a 31/12
- Recesso Escolar para Estudantes: 17/07 a 02/08, 24/12 e 26 a 31/12
- ★ Apresentação dos professores/distribuição de turmas: 02/08
- ▶ Início do 2º Semestre: 03/08
- ▲ Distribuição de carga horária: 15/12
- Movimentação dos professores: 20 e 22/12
- ▶ Término do 2º Semestre: 23/12
- Sábados letivos remotos: 13/03, 27/03, 10/04, 24/04, 08/05, 29/05, 19/06, 10/07, 23/10, 06/11 e 18/12
- Semana Distrital de Consscientização e Promoção da Educação Inclusiva aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Lei Distrital nº 5.714/2016) – 08 a 12/03
- Semana da Consscientização do Uso Sustentável da Água nas UE/SEEDF (Lei Distrital nº 5.243/2013) – 22 a 26/03
- Semana da Educação Para a Vida (Lei nº 11.998/2009) – 03 a 07/05
- Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Lei Federal nº 9.970/2000) – 18/05
- ▶ Dia Nacional da Educação Ambiental (Lei nº 12.633/2012) – 03/06
- ◆ Simulado DF – 29/06 e 01/07
- Dia do Estudante – 11/08
- Dia do Patrimônio Cultural (Lei Distrital nº 5.080/2013) – 17/08
- Semana da Prevenção ao Uso de Drogas no DF (Lei Distrital nº 1.433/1997) – 13 a 17/09
- ★ Patrono da Educação - Paulo Freire (Lei Federal nº 12.612/2012) – 19/09
- Semana da Educação de Jovens e Adultos/Semana da Educação Profissional – 20 a 24/09
- Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência (Lei nº 11.133/2005) – 21/09
- Dia do Secretário – 30/09
- Antecipação do Dia do Professor (Decreto nº 52.682/1963) – 11/10
- Semana Nacional do Livro e da Biblioteca (Decreto nº 84.631/1980) – 23 a 29/10
- Semana Distrital da Orientação Profissional/1º Emprego (Lei Distrital nº 5.953/2017) – 25 a 29/10
- Dia do Merendeiro Escolar – 30/10
- Dia de Luta contra a Medicalização da Educação e da Sociedade (Lei Distrital nº 5.933/2017) – 11/11
- Dia Distrital do Gestor Escolar (Lei Distrital nº 6.179/2018) – 12/11
- ★ Dia Nacional da Consciência Negra (Lei nº 10.639/2003) – 20/11
- Semana Maria da Penha (Lei Distrital nº 6.325/2019) – 22 a 26/11
- Gestão Democrática – 24/11
- Dia do Orientador Educacional (Lei nº 5.564/1968) – 04/12

1º Semestre: 08/03 a 16/07 (100 dias)
2º Semestre: 03/08 a 23/12 (100 dias)

"Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo."
Paulo Freire

APÊNDICE A

11/11/2020 17:50

Brecht na Quebrada

Brecht na Quebrada

O projeto de pesquisa Brecht na Quebrada oferece de forma gratuita uma experiência teatral, no formato online, para estudantes e egressos do CEM 02 de Ceilândia (ensino médio).

Horário dos encontros:

CEM 02: Quartas e Sextas (14h)

Plataforma: Google Meet

OBS: Os horários podem sofrer alterações, a depender da disponibilidade dos grupos.

***Obrigatório**

1. **E-mail: ***

2. **CPF: ***

3. **Nome Completo: ***

4. **Escola: ***

Marcar apenas uma oval.

CEM 02

Outra:

5. **Telefone / whatsapp: ***

11/11/2020 17:50

Brecht na Quebrada

6. **Nome Social (se aplicável):**

7. **Idade: ***

8. **Nome do/a responsável (se menor de 18 anos):**

9. **CPF do/a responsável (se menor de 18 anos):**

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

APÊNDICE B

Brecht na Quebrada

O projeto de pesquisa Brecht na Quebrada desenvolvido no CEM 02 de Ceilândia pelo professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal, matrícula 0237301-7, mestrando profissional pela UnB, solicita a autorização dos pais e responsáveis do aluno(a)

_____, CPF:

_____, para a gravação de cenas na escola, mediante o cumprimento de todas as medidas sanitárias de combate ao Coronavírus. Eu,

_____, CPF:

_____, responsável pelo aluno(a) acima citado, autorizou a sua ida à escola para a gravação de cenas referente às aulas artísticas do projeto Brecht na Quebrada.

Assinatura do Responsável

Brasília, _____ de Maio de 2021.

APÊNDICE C

24/06/2021 22:16

BRECHT NA QUEBRADA - QUEBRA HISTÓRIAS CONTADAS.

BRECHT NA QUEBRADA - QUEBRA HISTÓRIAS CONTADAS.

O que você achou da peça? Para o retorno pedagógico aos nosso alunos convidamos você que assistiu a obra "QUEBRA HISTÓRIAS CONTADAS"

***Obrigatório**



1. O QUE VOCÊ ACHOU DA OBRA QUEBRAS HISTÓRIAS CONTADAS? *

2. SOBRE QUAL ASSUNTO É FALADO? *

3. DE QUE FORMA ELA CONTRIBUI PARA A QUESTÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E RELAÇÃO DE GÊNERO ? *

4. AS HISTÓRIAS DESSE FILME/TEATRO ACONTEM EM SUA COMUNIDADE ESCOLAR? *

5. OS PROBLEMAS ENFRENTADOS NA COMUNIDADE ESCOLAR PODEM SER TRABALHADOS NAS AULAS DE ARTE DA ESCOLA? *

24/06/2021 22:16

BRECHT NA QUEBRADA - QUEBRA HISTÓRIAS CONTADAS.

6. NO QUE PODEMOS MELHORAR? (SUGESTÕES, DICAS, CRÍTICAS E ELOGIOS) *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

APÊNDICE D

BRECHT NA QUEBRADA – ESTRUTURA DA ENTREVISTA

- **Quem é você?**
- **Onde reside?**
- **Você ou alguém de sua família estudou no CEM 02?**
- **Qual a importância da escola para a comunidade?**
- **O que pensa a respeito das aulas de Arte no CEM 02**
- **O que é a diversidade étnico-racial e de gênero para você?**
- **Já presenciou alguma cena de racismo, xenofobia ou violência de gênero na comunidade?**
- **Conte com o máximo de detalhes possíveis uma história que vivenciou/presenciou ou ficou sabendo sobre o racismo ou a violência contra mulher que ocorreu na sua comunidade (usar sempre o pretérito).**

APÊNDICE E

ALUNOS / ATORES:

- COMO FOI ESTAR NESTE PROCESSO DE VIVÊNCIA TEATRAL DEFORMA ONLINE EM PLENA PANDEMIA?
- O QUE VOCÊ PENSA E SENTE A RESPEITO DA PANDEMIA?
- CONSIDERANDO TODAS AS EXPERIÊNCIAS QUE VOCÊ TEVE COM O TEATRO, QUAL A DIFERENÇA NESTE FORMATO ONLINE? COMO FOI FAZER TEATRO ONLINE?
- QUAL A DIFERENÇA DO TEATRO ONLINE PARA A LINGUAGEM DO CINEMA?
- O QUE VOCÊ ENTENDEU DA DIFERENÇA ENTRE O TEATRODRAMÁTICO E O TEATRO ÉPICO?
- FALE ME MELHOR DO SEU ENTENDIMENTO SOBRE O TEATRO ÉPICO E COMO ELE FOI CONSTRUÍDO NESTE PROJETO?
- O QUE VOCÊ ENTENDEU SOBRE BERTOLT BRECHT E O TEATROÉPICO, E COMO OS ELEMENTOS DESTE TIPO DE TEATRO
- CONSTRUÍRAM NOSSO CURSO?
- COMO FOI TRABALHAR COM BERTOLT BRECHT DISCUTINDO TEMAS SOCIAIS VIVENCIADOS NA ESCOLA E NA COMUNIDADE ESCOLAR
- COMO A VIOLÊNCIA DE GÊNERO E O RACISMO? QUAL A IMPORTÂNCIA DISSO?
- COMO VOCÊ VER A APROXIMANDO DA ESCOLA COM A
- COMUNIDADE ATRAVÉS DA TEATRALIZAÇÃO DE TEMÁTICAS SOCIAIS?
- COMO FOI OS POUCOS MOMENTOS PRESENCIAIS NESTE PROJETO?
- O QUE VOCÊ ACHA DE PARTICIPAR DE UMA PESQUISA DE MESTRADO EM SUA ESCOLA/COMUNIDADE QUE VAI DISCUTIR A
- DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO ATRAVÉS DO TEATRO DE BERTOLT BRECHT?
- ANALISE SUA EXPERIÊNCIA NESTA PRIMEIRA ETAPA DO PROJETO.

APÊNDICE F

11/11/2022, 23:50

NO RITMO DA MÚSICA - AVALIAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

BRECHT NA QUEBRADA (PEÇA NO RITMO DA MÚSICA) - AVALIAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Esse formulário é destinado a você, membro da comunidade escolar. Deixe aqui a sua percepção avaliativa sobre o projeto "Brecht na Quebrada" peça no Ritmo da Música, do projeto Brecht na Quebrada. O preenchimento deste formulário faz parte do projeto de pesquisa em artes, pelo programa de Pós-graduação Profissional em Artes (PROFARTES-UnB). Sua opinião é importante, ela faz parte da nosso processo de ensino e aprendizagem artística.

11/11/2022, 23:50

NO RITMO DA MÚSICA - AVALIAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

1. Qual a importância da arte para trabalhar as questões étnico-racial e de Gênero *
na escola e na comunidade?

2. A peça no Ritmo da Música conseguiu abordar e te fazer refletir sobre a *
questão racial?

3. Na sua opinião, é possível trabalhar os problemas sociais da escola e *
comunidade com o ensino artístico?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

4. Qual a sua avaliação do trabalho teatral dos alunos? Como foi o desempenho? *
Qual a mensagem que eles transmitiram ao público?

11/11/2022, 23:50

NO RITMO DA MÚSICA - AVALIAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

5. O que você achou de vê uma peça narrada? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários