



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes – IdA
Programa de Mestrado Profissional em Artes
Dissertação de Mestrado

**O PROCESSO BRECHTIANO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR:
Uma prática-ação com “A Exceção e a Regra”**

Dimas Caltagironi

Brasília
2016

DIMAS CALTAGIRONI

**O PROCESSO BRECHTIANO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR:
Uma prática-ação com “A Exceção e a Regra”**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade de Brasília no Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes – da Universidade Estadual de Santa Catarina como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro.

Brasília

2016

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes – IdA
Programa de Mestrado Profissional em Artes
Dissertação de Mestrado

DIMAS CALTAGIRONI

**O PROCESSO BRECHTIANO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR:
Uma prática-ação com “A Exceção e a Regra”**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade de Brasília no Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes – da Universidade Estadual de Santa Catarina como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Artes. Área de Concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro – Orientador
Instituto de Artes – IdA/UnB

Prof. Dr. André Luis Gomes – Membro
Instituto de Artes – IdA/UnB

Profa. Dra. Luzirene do Rego Leite – Membro
Instituto de Artes – IdA/UnB

Prof. Dr. _____ – Suplente
Instituto de Artes – IdA/UnB

Aprovado em ____/____/____

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Inocêncio e Adenildes, por toda a dedicação que sempre tiveram comigo.

À minha ex-esposa, Márcia Gomes Dantas, pelo apoio incondicional e escuta ativa nos momentos de dúvidas.

Aos meus filhos amados: Rodrigo, Ricardo e Rafael.

Às minhas queridas irmãs: Dilma e Denizia.

Aos meus sobrinhos e grandes amigos: Lucas e Felipe.

Ao meu cunhado Hudson Carneiro, companheiro e grande incentivador nesta trajetória.

À José Mauro Barbosa Ribeiro, pela orientação segura, além do respeito e carinho que sempre teve comigo durante esta caminhada – papel coerente entre um grande educador e um ser humano iluminado.

À Graça Veloso, por me apresentar a Etnocologia como possibilidade de diálogo respeitoso.

À Nielson Menão, por me apresentar o Teatro em uma cidade tão conservadora como Planaltina, Distrito Federal.

À André Luis Gomes e Luzirene do Rego Leite, por aceitarem participar da minha Banca de Mestrado.

Aos professores dos Departamentos de Artes Cênicas, Artes Visuais e Música da Universidade de Brasília – UnB, e da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, em especial, pelo conhecimento compartilhado nesta trajetória de pesquisa.

Aos colegas de curso, pelo incentivo e colaboração sempre presentes.

Aos meus alunos do Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria, Distrito Federal, os quais fizeram possível o desenvolvimento deste trabalho.

Aos sempre presentes em minha vida, *in memoriam*: Vó Teté, Tio Antônio, Tio-irmão Vanin (Ary Dantas), meu cunhado-irmão Rosiron Alves de Sousa e meu amigo Toninho Mansur.

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de
hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem
sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade
consciente, de humanidade desumanizada, nada deve
parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

RESUMO

O presente estudo, após uma breve descrição sobre democracia diante as colaborações teóricas de Giovani Sartori (1994), Robert Dahl (1997) e Joseph Schumpeter (1984), teve por norte analisar, sob o enfoque de Marilena Chauí (2001), a relevância da cidadania para o contexto participativo do aluno na Gestão Democrática Escolar. Neste sentido, fundamenta a dialogicidade como categoria analítica e, através das colaborações teóricas de Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin, Bertolt Brecht, Augusto Boal e Paulo Freire, colabora com a proposição de um instrumento de participação do aluno para o Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria, Distrito Federal. Por meio de exercícios de experimentação e oficina com a peça didática “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht, propõe a integração entre pesquisa-ação e modelo de ação, apresentando uma proposta metodológica estético-social, aqui denominada prática-ação.

Palavras-chave: Gestão Democrática Escolar. Dialogicidade. Participação. Peça didática. Bertolt Brecht. Modelo de ação. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This dissertation, after a brief description of democracy on the theoretical contributions of Giovanni Sartori (1994), Robert Dahl (1997) and Joseph Schumpeter (1984) analyzes, from the standpoint of Marilena Chauí (2001), the relevance of citizenship for participatory context student in the school democratic management. In this sense, based dialogicity as an analytical category, and through the theoretical contributions of Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin, Bertolt Brecht, Augusto Boal and Paulo Freire, collaborates with the proposition of a student participation instrument for Teaching Center East 417 Santa Maria, Distrito Federal. Through experimentation and workshop exercises with the learning play "The exception and the rule" of Bertolt Brecht, proposes the integration between action research and action model, presenting an aesthetic and social methodological proposal, here called practical action.

Keywords: Democratic Management School. Dialogicity. Participation. Learning play. Bertolt Brecht. Action model. Action research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 –	Alunos deitando-se em exercícios de experimentação “alongamento”.	75
Ilustração 2 –	Alunos realizando exercícios de experimentação “alongamento” em posição vertical.....	75
Ilustração 3 –	Alunos realizando exercícios de experimentação caminhada sobre o espaço alternando ritmos e velocidades “aquecimento”.....	76
Ilustração 4 –	Aluno realizando exercício de experimentação massagem sobre o próprio corpo “relaxamento”.....	77
Ilustração 5 –	Aluno realizando exercício de experimentação de <i>gestus</i>	79
Ilustração 6 –	Alunos realizando exercício de experimentação alongamento do pescoço para gerar matriz corpórea de incorporação à participação da Gestão Democrática Escolar.....	80
Ilustração 7 –	Alunos realizando exercícios de experimentação de <i>gestus</i> através de caminhada pelo espaço.....	82
Ilustração 8 –	Alunos realizando exercícios de experimentação focado na estória do outro e atribuindo papel social à sua fala e <i>gestus</i>	85
Ilustração 9 –	Alunos realizando exercícios de experimentação de <i>gestus</i> para composição de discussão sobre o conceito de estranhamento.....	88
Ilustração 10 –	Explicação sobre a tríade dos atores sociais que compõem a Gestão Democrática Escolar.....	92
Ilustração 11 –	Alunos realizando exercícios de experimentação através da prática do pêndulo para gerar matriz sobre a importância do diálogo à participação da Gestão Democrática Escolar (primeiro momento).....	93
Ilustração 12 –	Alunos realizando exercícios de experimentação através da prática do pêndulo para gerar matriz sobre a importância do diálogo à participação da Gestão Democrática Escolar (segundo momento).....	93
Ilustração 13 –	Alunos realizando a Oficina Protocolo (O associar).....	97
Ilustração 14 –	Alunos realizando a Oficina Protocolo (Jogo do Espelho) com caminhada pelo espaço.....	99
Ilustração 15 –	Alunos realizando a Oficina Protocolo (Análise do Discurso) através de modelo de ação da peça didática “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht.....	101

Ilustração 16 – Alunos realizando a Oficina Protocolo (Efeito – V – Estranhamento) através de modelo de ação da peça didática “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht.....	103
Ilustração 17 – Alunos realizando a Oficina Protocolo (Processo Dialógico em Bakhtin) através de modelo de ação da peça didática “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht.....	105
Ilustração 18 – Alunos realizando caminhada pelo espaço como processo de aquecimento para as Oficinas de Ensaios.....	110
Ilustração 19 – Alunos realizando processo de ensaio através do modelo de ação da peça didática “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht, cujo processo foi adaptado para o contexto de Gestão Democrática Escolar.....	111
Ilustração 20 – Aluno realizando processo de ensaio através do modelo de ação da peça didática “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht, cujo processo foi adaptado para o contexto de Gestão Democrática Escolar.....	112
Ilustração 21 – Alunos realizando processo de ensaio através do modelo de ação da peça didática “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht, cujo processo foi adaptado para o contexto de Gestão Democrática Escolar (Ensaio Diretor e Secretário Escolar).....	114
Ilustração 22 – Experimentação Ensaio Cena III da Gestão Democrática Escolar Utilizando a técnica do Teatro do Oprimido.....	121
Ilustração 23 – Alunos realizando processo de ensaio através do modelo de ação da peça didática “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht, cujo modelo adaptado para o contexto de Gestão Democrática Escolar (Construção de Debate sobre Alegorias na Cena de transporte do Projeto Político Pedagógico – PPP).....	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA	17
1.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR	21
1.2 UMA EXPERIÊNCIA PÚBLICA DE GESTÃO ESCOLAR: O CENTRO DE ENSINO MÉDIO 417 DE SANTA MARIA, DISTRITO FEDERAL	28
2 A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA ATRAVÉS DO DIALOGISMO: AS PRESENCAS COMUNICATIVAS EM BAKHTIN, BENJAMIN, BRECHT, BOAL E FREIRE	37
2.1 BAKHTIN	38
2.2 BENJAMIN	40
2.3 BRECHT	42
2.4 BOAL	49
2.5 FREIRE	51
2.6 A ESTÉTICA DIALÉTICA MARXISTA FUNDAMENTANDO O PROCESSO METODOLÓGICO DA PRÁTICA-AÇÃO	53
2.7 A PRÁTICA-AÇÃO: UM CANAL DE DIÁLOGO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR	64
3 O EXERCÍCIO DE EXPERIMENTAÇÃO E AS OFICINAS DA EXCEÇÃO E A REGRA NO CENTRO DE ENSINO MÉDIO 417 DE SANTA MARIA, DISTRITO FEDERAL: O PROCESSO CRIATIVO TEATRAL COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO ATIVA DO ALUNO NA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR	72
3.1 PRIMEIRA FASE: OS EXERCÍCIOS DE EXPERIMENTAÇÃO	73
3.1.1 Alongamento	73
3.1.2 Aquecimento	76
3.1.3 Relaxamento	77
3.1.4 Relato diário do exercício de experimentação	79
3.1.4.1 1º dia de exercício de experimentação: 09 de maio de 2015	79
3.1.4.2 2º dia de exercício de experimentação: 23 de maio de 2015	81
3.1.4.3 3º dia de exercício de experimentação: 06 de junho de 2015	84
3.1.4.4 4º dia de exercício de experimentação: 20 de junho de 2015	85
3.1.4.5 5º dia de exercício de experimentação: 04 de julho de 2015	86
3.1.4.6 6º dia de exercício de experimentação: 15 de agosto de 2015	89

3.1.4.7 7º dia de exercício de experimentação: 29 de agosto de 2015	91
3.2 SEGUNDA FASE: AS OFICINAS COM PEÇA DIDÁTICA	95
3.2.1 Relato diário dos protocolos	95
3.2.1.1 1º dia de protocolo: 12 de setembro de 2015	95
3.2.1.2 2º dia de protocolo: 26 de setembro de 2015	97
3.2.1.3 3º dia de protocolo: 10 de outubro de 2015	102
3.2.1.4 4º dia de protocolo: 24 de outubro de 2015	104
3.2.1.5 5º dia de protocolo: 14 de novembro de 2015.....	106
3.2.2 Relato diário dos ensaios	109
3.2.2.1 1º dia de ensaio: 21 de novembro de 2015	109
3.2.2.2 2º dia de ensaio: 12 de dezembro de 2015.....	110
3.2.2.3 3º dia de ensaio: 19 de dezembro de 2015.....	115
3.2.2.4 4º dia de ensaio: 19 de março de 2016.....	117
3.2.2.5 5º dia de ensaio: 09 de abril de 2016	120
3.2.2.6 6º dia de ensaio: 16 de abril de 2016	124
3.2.2.7 7º dia de ensaio: 07 de maio de 2016	130
3.3 RESULTADOS	131
3.3.1 Para os alunos convencionais de sala de aula.....	131
3.3.2 Para os alunos do grupo de exercícios e oficinas	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	149
APÊNDICE “A” – GRÁFICOS	150
APÊNDICE “B” – QUESTIONÁRIO	174

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo do presente trabalho é a peça didática “A Exceção e a Regra” na construção de um instrumento de intervenção participativa do aluno na Gestão Democrática Escolar. A escolha deste tema tem a ver com a minha trajetória de vida nas artes cênicas, bem como também na educação e no serviço social.

Apesar de trabalhar com o teatro desde os 15 anos de idade e já ter remuneração provida por ele aos 16. Vi-me pressionado pela família a conquistar uma profissão que fosse mais reconhecida economicamente pela sociedade. E para isto adentrei no curso de graduação em estatística na Universidade de Brasília – UnB e posteriormente na graduação de serviço social na mesma universidade.

Em 2003, já servidor público federal e Chefe da Divisão de Estatística no Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, me senti provocado emotivamente a voltar ao universo artístico teatral e, com a peça “Luzes da Boêmia”¹, retornei ao exercício da profissão de ator, sob a direção do Diretor Plínio Mósca². Isto mexeu tanto comigo que não consegui retornar ao trabalho burocrático sem pensar nos impactos de minha decisão quando escolhi nos idos dos anos 1990 uma profissão extremamente burocrática e metódica. Então me questioneei: este tipo de serviço público que exerci até aqui é o que realmente quero fazer? Tive a resposta no momento em que uma tia mostrou-me, não sei por que motivo? Talvez por ação dos deuses do teatro, o edital do vestibular/2007, que disponibilizava vagas no noturno para o curso da graduação de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Artes Cênicas – UnB. No dia seguinte, fiz a inscrição e posteriormente já ingressei nesta nova graduação, a qual foi concluída em 2010.

Durante os primeiros semestres do curso tomei a iniciativa de realizar novo concurso público, sendo nomeado e empossado para o cargo de Especialista em Assistência Social – Especialidade (Assistente Social) e lotado no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS³ de Planaltina, Distrito Federal. Isto foi importantíssimo para a

¹ Espetáculo teatral de autoria de Ramon del Valle-inclán e produzido pelo Diretor Teatral Plínio Mósca, sendo financiado pelo Instituto Cervantes no ano de 2003, em Brasília. Nesta produção, fiz o protagonista Max Estrela.

² Plínio Mósca é Diretor, Professor e Tradutor de Teatro. Mestre em Memória Social e Bens Culturais pelo Centro Universitário La Salles – UNILASALLE. Atualmente é aluno especial no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do PPGAC-UFRGS.

³ É um equipamento público da Política de Assistência Social, coordenada pelo Sistema Único de Assistência Social – SUAS, o qual presta serviços à população na prevenção e combate às seguintes violações de direitos: abuso sexual, negligência, violência física e psicológica contra crianças, adolescentes, idosos e pessoas com deficiência, violência contra a mulher e tráfico de pessoas.

minha trajetória enquanto artista, pois, passei a trabalhar com metodologias de intervenção teatral para o atendimento às famílias e indivíduos em situação de violações de direitos. Neste local fiz o meu Estágio Supervisionado II em Artes Cênicas, utilizando as peças didáticas⁴ de Brecht como modelo de intervenção social para as mulheres vítimas de violência doméstica. É importante mencionar que trago o uso do termo intervenção para o meu trabalho com o cuidado de utilizá-lo na seguinte perspectiva:

A intervenção não é imposta às comunidades, ou aos grupos considerados, por uma força externa e, menos ainda, por um “interventor”, mas tende a ser uma forma de atuação para promover a mudança, a ser conduzida com base em uma atitude de abertura e de valores democráticos (DIONNE, 2007, p. 12).

Visto isto, em julho de 2011, junto com 17 mulheres vítimas de violência doméstica fundamos a Companhia Teatral Mulheres da Paz em ReCREASaço⁵, a qual elencou como objeto de trabalho o desenvolvimento de metodologias teatrais e encenação de peças didáticas adaptadas à prevenção das violências e das violações de direitos no território de Planaltina, Distrito Federal.

Essas alterações de caminhos me possibilitaram um novo olhar sob o teatro e sobre a sua finalidade, em especial a fim de incluí-lo como essência primordial na condução profissional e emocional da minha vida. Neste sentido, fiquei motivado a realizar novo concurso público e, em fevereiro de 2013, fui nomeado e empossado servidor da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, no cargo de professor regente da disciplina de artes e lotado no Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria, Distrito Federal – CEM 417.

Ao apropriar-me da realidade do CEM 417, percebi que dentre os principais problemas encontrados na seara da gestão escolar, o que parecia de maior relevância era a falta de iniciativa dos alunos à participação ativa na Gestão Democrática Escolar. E isto me incomodou bastante!

Diante disso conclui que seria muito complicado traçar um plano de atuação regencial para a sala de aula sem ao menos tentar intervir diante essa situação. Ou seja: como ministrar aulas de artes sem me preocupar com a formação de cidadãos de direitos? Esta pergunta

⁴ As peças didáticas são formas composicionais, que organizam diálogos e situações, permitindo a realização da função didática inscrita no objeto, mas são também formas arquitetônicas, pois são as que propiciam o acontecimento, expressam sua singularidade que é, ao mesmo tempo, a ação-contemplação da obra, constituem-se como formas de valores do homem, como formas da natureza, como formas de acontecimentos da vida em seus aspectos particular, social, cultural, histórico, político e econômico (GONÇALVES, 2008, p. 37).

⁵ A Companhia Teatral ReCREASaço é uma associação privada sem fins lucrativos, fundada em 2011 pelo Assistente Social e Professor de Teatro Dimas Caltagironi e por 17 mulheres vítimas de violência doméstica atendidas pelo CREAS de Planaltina, Distrito Federal

básica me fez pensar sobre o meu papel em sala de aula e o meu papel como educador em artes, discorrendo ser fundamental para o aluno uma formação que compreenda a interconexão que existe entre as complicações que comprometem a Gestão do Sistema Educacional⁶ e a Gestão da Escola Pública⁷.

Assim, busquei formular as seguintes questões de pesquisa: por que o aluno não participa da gestão democrática da escola? A arte-educação pode trazer uma metodologia de intervenção participativa para o aluno na Gestão Democrática Escolar?

Hoje em dia, as artes estão sendo utilizadas como metodologia em diversas outras áreas do conhecimento, presente como meio para apreensão ou vivência de conteúdos diversos, e também como área fim e específica para o aprendizado eixo de cada uma das artes. Isto é visível no exemplo da educação escolar, em que as artes estão na maioria das disciplinas como técnicas corporais, visuais, interpretativas etc., além de estarem em projetos especiais com produtos ou vivências estéticas. Mas, é também uma disciplina específica para o aprendizado teórico e prático de cada experiência artística, seja teatral, coreográfica, visual ou musical. Já nas ONGs as artes entram como metodologia na formação da cidadania, na educação de valores ou nas diversas produções temáticas, unindo-se a experiência de formações de crianças e jovens artistas (WENDELL apud VILLAÇA, 2012, p. 82).

Essa dissertação de mestrado, pautada nos questionamentos acima, tem como objetivo geral analisar a participação dos alunos nos instrumentos de gestão democrática da escola e propor aos mesmos a experiência do protagonismo através da implantação, *in lócus*, de uma prática metodológica arte-educativa, assumindo, sobretudo, a arte-educação como:

Processo pedagógico que se utiliza da ferramenta artística para uma educação dedicada ao ser humano em suas habilidades criativas, suas relações emocionais, sua manifestação potencial e sua sociabilidade. Determinando-se como um facilitador para que o conteúdo aplicado seja prazeroso, lúdico e criativo, e que ocorra transformações a nível físico e psíquico integralmente (WENDELL apud VILLAÇA, 2012, p. 82).

Diante desse objetivo geral, foram construídos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar os instrumentos de gestão democrática da escola CEM 417;

⁶ A gestão de sistema implica o ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio de diretrizes comuns. “A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência do exercício de participação e tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser constituído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola” (BRASIL, 2004, p. 25).

⁷ A Gestão da Escola Pública trata de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (BRASIL, 2004.)

- 2) Aplicar exercícios de experimentações teatrais com as técnicas de *gestus* e estranhamento de Bertold Brecht,
- 3) Aplicar oficinas com protocolos e com a peça didática: “A Exceção e a Regra” de Bertolt Brecht.

Para chegar aos objetivos propostos, adotamos no presente trabalho uma matriz conceitual interdisciplinar – dialogando com Bahktin, Benjamin, Brecht, Boal e Freire. As análises e observações sobre as informações e dados foram desenvolvidas pela perspectiva do dialogismo como categoria analítica, na medida em que esta possibilita a compreensão sobre as relações de poder gestadas nos discursos participativos dos atores sociais e que influenciam o exercício do protagonismo e autonomia do aluno na Gestão Democrática Escolar. O dialogismo é entendido aqui como:

Perspectiva crítico-dialógica não apenas instrumento ou estratégia para se alcançar resultados: antes constitui fundamento e exigência da natureza humana, da opção por uma sociedade mais justa e democrática (FREIRE apud SOUZA, 2010, p. 129).

Olhando para este foco, é preciso desconstruir processos educativos verticalizados em construção de poder, em que a educação se faz pela prática tradicional⁸, em que os instrumentos, também tradicionais de participação do aluno na Gestão Democrática Escolar, não dão conta da sua inserção.

A educação é antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (GRYZYBOWSKI apud FRIGOTTO, 2000, p. 26).

Inserir o aluno na participação da Gestão Democrática Escolar requer também a interação e integração dele com as suas práticas de sala de aula e com os processos de gestão da escola, potencializando um novo olhar do aluno, em que ele enxergue, através da arte-educação, os caminhos para a cidadania, autonomia e protagonismo. Para que isto aconteça:

⁸ Neste caso, chamo de prática tradicional os instrumentos participativos da Gestão Democrática Escolar, tais como: o Grêmio Estudantil, o Conselho Escolar e o Projeto Político Pedagógico.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 1997, p. 18).

E através da participação, o aluno passa a compreender sua importância como um ser protagonista, observando que:

O protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos [...] Assim, o protagonismo juvenil, tanto quanto um direito, é um dever dos adolescentes (COSTA, 2000, p. 126).

Para mudar a realidade de hoje, o aluno na Gestão Democrática Escolar deve ser o condutor protagonista de seu processo de participação, visto que:

A participação autêntica se traduz para o jovem num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação numa fase da vida em que ele se procura e se experimenta, empenhado que está na construção da sua identidade pessoal e social e no seu projeto de vida (COSTA apud SILVA, 2009, p. 18).

É diante deste contexto que o presente trabalho se justifica, tendo em vista que o CEM 417, através de instrumentos convencionais de Gestão Democrática Escolar, não tem obtido êxito à participação do aluno e tampouco ao desenvolvimento de seu protagonismo.

Apoiado pela pesquisa-ação e pelo modelo de ação é que busco contribuir com um instrumental de participação do aluno para a implementação da gestão democrática no CEM 417, sem desvincular-me de conhecer e reconhecer os esforços já promovidos pela atual gestão escolar.

A escolha do uso deste procedimento de pesquisa não foi aleatória, pois vincula teoria e prática da pesquisa-ação, com forma e conteúdo do modelo de ação - conceito trabalhado por Brecht em toda a sua trajetória como autor e artista - .

É por meio do exercício crítico do modelo de ação que o grupo de jogadores deve encontrar possíveis efeitos de estranhamento, ponto fundamental a todo o teatro produzido e teorizado pelo autor. O estranhamento é considerado então um instrumento didático, um conceito a partir do qual são pesquisadas e elaboradas as relações entre texto e cena, gerando a construção do conhecimento crítico (CONCILIO, 2013, p. 8).

Visto o modelo de ação estar em sintonia com a prática interventiva através das peças didáticas e da pesquisa-ação, segundo Dionne (2007, p. 24), este é “principalmente, um processo de intervenção coletiva assumida por participantes práticos”. A junção destes dois métodos pode sustentar uma nova metodologia de intervenção sobre os problemas da escola, em especial fundamentando ações práxis para o surgimento de um novo instrumento de Gestão Democrática Escolar: a prática-ação.

Quanto a isto, a minha hipótese é que a arte-educação, neste caso o teatro didático, pode ser um instrumento mais eficaz de promoção da participação e do protagonismo do aluno no processo de implantação da Gestão Democrática Escolar.

A estratégia desta pesquisa é formatada por três capítulos, a seguir: I – “A Gestão Democrática”, parte da visão de Sartori, Dahl e Schumpeter para contribuir com a proposta de Democracia Cidadã de Marilena Chauí. No mesmo capítulo trabalha com a “Gestão Democrática Escolar”, sobretudo trazendo para a pesquisa o breve conhecimento sobre os instrumentos de gestão democrática convencional – Grêmios Estudantis, Conselho Escolar e Projeto Político Pedagógico – PPP. Além disso, apresenta “A Experiência de Gestão Pública do Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria, Distrito Federal”. II – “Dialogismo e Participação na Gestão Democrática: As Presenças Comunicativas em: (Bahktin, Benjamin, Brecht, Boal e Freire)” os quais fundamentam uma matriz teórica interdisciplinar como compreensão de conteúdo para a ação participativa através do diálogo. Para este capítulo ainda trabalha “A Estética Dialética Marxista Fundamentando o Processo Metodológico da Prática-Ação”, um possível instrumental de intervenção para a participação ativa do aluno, ao passo que apresenta “A Prática-Ação: Um Canal de Diálogo na Gestão Democrática Escolar” atestando as contribuições do método hipotético-dedutivo e da pesquisa quali-quantitativa para o conhecimento do sujeito diante o objeto de análise, em especial, fundamentado conceitualmente a prática da pesquisa-ação e do modelo de ação da peça didática. III – Por fim, neste último capítulo, descrever “O Exercício de Experimentação e as Oficinas da Exceção e a Regra no CEM 417 de Santa Maria, Distrito Federal: o Processo Criativo Teatral como Instrumento de Formação da Participação Ativa do Aluno na Implementação da Gestão Democrática”, propondo exercícios de formação participativa para o aluno e analisando o processo criativo-teatral dele na sua formação protagonista, elencando as ações interventivas propostas na “Primeira fase: os exercícios de experimentação” e na “Segunda fase: as oficinas com o uso de protocolo e a peça didática” “A Exceção e a Regra”.

1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA

O primeiro capítulo tem por objetivo apresentar o conceito de democracia pelo discurso de três grandes teóricos, entre tantos que discutem este assunto. Partindo então, de algumas contribuições de Giovanni Sartori (1994), Robert Dahl (1997) e Joseph Schumpeter (1984) fazer ligações importantes quanto à justificativa de minha escolha pelo conceito democrático baseado no olhar da autora Marilena Chauí (1994), cujo conteúdo, em minha opinião, dialoga de forma mais aproximada com a vertente teórica de gestão democrática na escola pública.

Para isto, é necessário apresentar a autora Chauí (2001) sob um enfoque democrático mais próximo do eixo da cidadania, dialogando conceitualmente com importantes teóricos que discutem a educação, entre eles: Leite (2010), Luckesi (2007), Libâneo (2004), Santos (1996), Gadotti (1994), Rodriguês (1985). Adicionando a estes as contribuições de outros teóricos importantes, tais como: Ferrete, Araújo e Filho (2013), Paro (2006), e Veiga (1995).

Assim, imaginamos que existe hoje no reino do senso comum um entendimento de que por vivermos em um Estado Democrático de Direitos, sob o Regime de Democracia, o acesso a todas as informações são obtidas de forma igualitária e com foco em suas finalidades. No entanto, é perfeitamente compreensível que quando paramos para observar e analisar mais criticamente, isto não é uma verdade absoluta, pois nem as informações são obtidas de forma igualitária, tampouco assumem ganhos específicos em suas finalidades. É dentro deste cenário democrático legal, mas não legítimo, que temos pressupostos de atuação em sentido verticalizado e que invalidam ações democráticas na esfera prática, que por diversos motivos, sejam eles de origem relacionados à classe social, às relações de poder, ou até mesmo às discriminações e preconceitos, acabam impactando diretamente nos direitos civis, políticos e, sobretudo, humanos das pessoas.

Falar em democracia, ou melhor, viver efetivamente a democracia exige pensar em legitimá-la dentro de um escopo que a veja muito além do cenário político, do regime de estado eletivo, do direito a votar e a ser votado. É preciso discuti-la na relação de direitos efetivos das pessoas, de vê-la em ação nos espaços de luta e de construção da cidadania. Por isso recorreremos nesta dissertação à complementação da visão democrática da autora Marilena Chauí, a qual melhor se aproxima e traz significativas discussões sobre a democracia diante a égide de uma participação, de fato, cidadã.

No entanto, para melhor entender o contexto democrático que é adotado aqui, se faz necessário revisitar alguns teóricos da democracia, sobretudo em relação às contribuições dos estudiosos – Sartori, Dahl e Shumpeter – ao tema. Vi nestes autores atributos que vai além do discurso democrático baseado na esfera política, eixo central desenvolvido em seus trabalhos, mas também, propostas de ações interventivas que complementa e alimenta significativamente a proposição teórica desenvolvida pela autora Chauí.

O autor Giovanni Sartori (1994), por exemplo, entende que a democracia é um grande conceito baseado na política e que é preciso um esforço para entendê-lo como espaço de tomada de decisão na esfera da eleição, sobretudo afirmando que é no campo da democracia política que reina as condições estruturantes para o funcionamento de micro democracias. Para ele o conceito de “democracia possível” passa pela necessidade de solucionar problemas teóricos e práticos frente à implementação de um ideal democrático. Assim, busca distinguir o efeito da normatividade versus positividade da Teoria da Democracia de Dahl, associando a noção de grupo de referência e viabilizando uma democracia de massa, mas que não seja influenciada pela ditadura da maioria.

Para isto Sartori afirma ser interessante a constituição de comitês ou grupos, tendo estas formações pequenas, com extensão temporal durável e acesso de implantação institucionalizado. Neste contexto é propiciada a relação face a face para a tomada de decisão, cujas indicações de unidades formadoras das complexidades assumem importância fundamental na decisão frente ao fluxo de resoluções demandadas.

De acordo o autor:

[...] umas das razões para esclarecer a definição do comitê (ou grupo) é o fato de que todas as tomadas de decisões, realizadas por qualquer sociedade política, são antes examinadas, discutidas por este comitê (ou grupo) [...] (SARTORI, 1994, p. 304-305).

É nesta constituição de grupos representacionais, no espaço de micro democracia instalada e na esfera da “democracia possível”, que a Teoria Democrática de Sartori traz intervenções necessárias para o entendimento dos estudos da democracia cidadã de Chauí, vendo que esta ínfima colaboração entre Sartori e Chauí, pode, de fato, legitimar espaços de atuação efetiva na Gestão Democrática.

Entretanto, Marilena Chauí ainda pode dialogar com o autor Robert Dahl (1997) que descreve vários perfis para a democracia e neste sentido se diferencia de Sartori, pois este último vê a democracia somente possível como esboço de um modelo ideal, passando a

enxergá-la como corpo empírico de um único conceito democrático. Robert Dahl vê a democracia como possibilidades democráticas baseadas em contexto amplo, nomeada por ele de “poliarquias”. Segundo Dahl (1997), “poliarquias” são regimes relativamente democratizados, dotados de caráter inclusivo e aberto à contestação pública. Ele diferencia democracia de poliarquia, sobretudo procurando fugir das confusões semânticas. Para isto, o mesmo, sugere uma visão mais ampla de democracia, a qual seja marcada pela condição de ser empregada no atendimento às preferências do cidadão, portanto com efeito responsivo.

Quanto a esse entendimento o autor afirma que quanto maior o número de contestação e de pessoas incluídas no processo decisório, maior o nível de acesso a Poliarquia, em especial tendendo a considerar que o maior número de indivíduos, grupos e interesses passam a considerar maiores possibilidades de preferências no que tange as tomadas de decisões políticas, visto o maior nível de participação delas no processo de discussão. E é justamente nesse ponto que acontece o interesse da minha pesquisa pelo autor Robert Dahl, pois se na escola existem conflitos entre direção e aluno; entre alunos; entre professores; entre professores e diretores; e, entre professores e alunos, é muito provável que haja um menor poder de contestação do aluno, visto este ser o grupo de pior representatividade dentre as relações de poder da gestão escolar. Esta falta de poder fomenta a ausência de atitude do aluno em participar das discussões nos espaços formais de poder decisório. Esta dificuldade prejudica o aluno na defesa de seus direitos e vontades, quase sempre sendo impactado pelas situações de intolerância.

Por fim, dialogando com algumas referências da obra de Joseph Schumpeter (1984), entendemos que o autor emitiu opiniões que adentraram na capacidade valorativa entre o capitalismo e socialismo, mas descartou a democracia como modelo ideal. Ele faz uma discussão que ainda é superficial em boa medida, do posicionamento marxista de luta de classe. Entretanto, assumiu importante direcionamento para o debate da democracia diante o material histórico dialético, visto que trouxe como nascedouro da democracia o enfrentamento aos desmandos capitalistas, discorrendo categoricamente sobre os infortúnios que isto passou a trazer para a legitimação da atuação participativa das pessoas em relação ao que é posto como legalidade, sobretudo no modelo representacional.

Para Shumpeter (1984) o regime democrático gerou desvios de princípios democráticos, como exemplo ele apontou a competição pela liderança, mas afirmou, antes de tudo, que não há incompatibilidade de ação democrática no capitalismo ou socialismo. O problema é que o seu uso prático pode ser diferenciado, pois o socialismo, consciente de sua unidade no coletivo, tem até mais chance de utilizar do método democrático de modo mais

eficaz do que o colocado na prática pelo capitalismo, entretanto não é neste momento que vou levantar esta discussão.

A importância desses três autores para o estudo sobre democracia e o ganho que esta tríplice vertente teórica, respeitando entre elas as devidas diferenças de visão, assume nos arranjos políticos, na versão empírica do contexto democrático e na sua representatividade, é o que possibilita compreender que a democracia real ainda precisa ser inventada, conforme bem salienta Marilena Chauí (1994).

Neste sentido estes autores complementaram, com suas discussões conceituais, a uma abordagem democrática mais próxima de Chauí (1994), a qual discorre tão bem sobre a visão democrática cidadã. No entanto, ela levantou uma discussão de caráter democrático que foi muito além dos autores da linha conceitual política, que discutiram democracia pela questão política, mas sendo mais vista pela representatividade indireta. Eles se interessaram pouco pelo contexto socioeconômico e de bem estar social, que para mim são importantes categorias analíticas para a discussão de uma gestão, de fato, democrática.

A democracia se torna um regime político eficaz, baseado na ideia de cidadania política organizada em partidos políticos, manifestada no processo eleitoral, na rotatividade de governantes e nas soluções técnicas (não políticas) para problemas sociais. Assim, de acordo com o economista, filósofo e sociólogo alemão Karl Marx, a Democracia é uma ideologia política, formalista jurídica pelo direito da cidadania. Ou seja, defende tais direitos em meio a uma sociedade estruturada de maneira que tais direitos inexistem para a maioria da população. Democracia formal, e não concreta (CHAUÍ, 1994, p. 30).

Enfatizando a questão da falta de concretude de gestão democrática, Chauí (1994) compreende que o acesso a direitos sofre impactos diante as relações formais de acesso à política, às quais no usufruto das relações de poder, acaba possibilitando que um grupo específico sobressaia, deixando ao outro grupo uma dificuldade ou impossibilidade de acesso à liberdade e igualdade de direitos. De entender o cidadão como sujeito de direitos dentro de uma ampla correlação de forças atuantes numa certa conjuntura local. É diante desta vertente da incompletude da democracia formal e não concreta que esta pesquisa busca a colaboração dos autores Sartori, Dahl e Shumpeter, os quais respectivamente trazem para a discussão as importantes impressões na condução de uma gestão democrática: constituições de grupos; representatividades nos grupos; e, o perigo da liderança como elemento de privilégios aos condutores dos grupos.

É diante desta visão de democracia proposta pela escolha de posicionamentos teóricos embasados num entendimento colaborativo de Sartori, Dahl e Shumpeter, que busco a referência em Marilena Chauí. A autora, em minha opinião, é base de sustentação para o processo de atuação na Gestão Democrática Escolar, em especial, por ver como necessária a construção de uma democracia baseada em uma sociedade verdadeiramente histórica e dialética, cuja superação das desigualdades de acesso ao diálogo e a incompletude no exercício dos direitos civis tem que ser vencidas, para que somente assim haja participação de todos na gestão da escola. Neste contexto histórico, em particular, haverá o encontro do oprimido (aluno) com os opressores (diretores, familiares e professores), os quais se posicionarão em conflitos, mas que de forma dialogada também encontrarão os caminhos para as decisões democráticas, em especial percorrendo a estrada cheia de pedras, rumo a onde estão a inclusão e transformação social.

1.1 A Gestão Democrática Escolar

A gestão democrática na escola tem por objetivo envolver todos os atores da gestão escolar na tomada de decisões operacionais, logísticas, técnicas e pedagógicas, em especial buscando democratizar o acesso à participação ativa na gestão da escola. Alguns instrumentos são importantes para que isto ocorra, são eles: eleição para Diretor de Escola, Grêmios Estudantil, Conselho Escolar e o Projeto Político Pedagógico – PPP. Mas a participação do aluno, de fato, ainda não acontece completamente através destes instrumentos. Por quê?

Pelo motivo que esses instrumentais não contemplam a perspectiva de participação do aluno, num processo de protagonismo e em contato com outros atores sociais num mesmo espaço de atuação. Para que isto aconteça é importante ter um instrumento ou ferramenta que consolide diversos tipos de olhares, atuando num espaço dialógico, ao passo que as especificidades desses grupos não atrapalhem a comunicação interativa entre os diversos tipos de atores sociais, os quais, enfrentando juntos os desafios da escola e diluindo as relações de poder no campo decisório, garantam posicionamentos próprios, não se amedrontando pelo discurso baseado na opressão, sustentado pelas relações de poder da classe opressora (gestores e professores), e dificilmente enfrentada pela classe oprimida (alunos). Visto isto, o teatro pode ser esta ferramenta adequada à participação efetiva de todos os atores sociais na gestão democrática da escola, mas em especial do aluno, o qual, de fato, poderá fazer a discussão entre os grupos, enquanto se afirma e posiciona-se como ator de alcance democrático. O teatro é a possibilidade de ferramenta democrática para que aconteça a atuação de todos, onde

a face a face das pessoas, tão bem apontada por Sartori (1994) deve ser vista também como constructo de comunicação entre a face a face representativa dos grupos, numa possível aproximação com a proposta de poliarquias de Dahl (1997).

É obvio que os atuais instrumentos de gestão democrática para a participação dos alunos são importantes, mas é, sobretudo, fundamental reconhecê-los como insuficientes para dar conta desta participação dialógica, em que se busque a autonomia e o protagonismo como elementos essenciais para a participação num contexto democrático. É fato que as eleições para diretores de escolas não garantem a gestão democrática na escola e como salienta Paro (1996), embora a eleição dos diretores possa representar alguns avanços, não tem, por si só, condições de reverter processos tradicionais de gestão.

Na mesma lógica, pode se entender que o Projeto Político Pedagógico - PPP também é insuficiente para este dialogismo, pois ele sobrevive diante um formalismo didático onde a teoria se distancia profundamente da prática. Não é somente colocar o previsto, mas, sobretudo, é estar legitimando este previsto como ação a ser construída por todos os atores sociais da escola. Em Especial o PPP precisa estar referenciado como processo de aquisição democrática para a formação do aluno-cidadão. Para isto, “O PPP, mais que uma exigência legal, é definição das regras do jogo no âmbito da escola”, conforme bem aponta Ferreti, Araújo e Filho (2013). Isso significa que:

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995).

Aqui vale reconhecer que a gestão democrática é um principio constitucional fortalecido pela LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, também chamada de Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao seu autor o Senador da República Darcy Ribeiro (1922 – 1997) que foi filiado ao Partido Democrático Trabalhista – PDT, o qual tinha como bandeira de luta o ensino regular. Segundo Araújo, Amude e Morgado (2008) a Lei foi sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso em vinte de dezembro de 1996, trinta e cinco anos depois da promulgação da primeira LDB e, em substituição a outro projeto que tramitou no Congresso Nacional por oito anos (1988 a 1996), elaborada por educadores, entre estes, o

Deputado Federal do Partido dos Trabalhadores – PT, professor Florestan Fernandes (1920-1995).

A nova LDB, na verdade não é inovadora, em termos do que seriam os desafios modernos a educação. Introduz componentes interessantes, alguns atualizados, mas, no todo, predomina a visão tradicional, para não dizer tradicionalista. [...] É difícil fugir da constatação de que para a elite interessa, pelo menos em certa medida, a ignorância da população, como tática de manutenção do *Status quo*. [...] É necessário perceber que a teoria e a prática da educação no país são terrivelmente obsoletas. O Brasil é um dos países mais atrasados do mundo nessa parte. A LDB, não redime essa chaga, por mais que lance perspectivas inovadoras aqui e ali (DEMO, 1997, p. 67-68).

Diante disto, em minha opinião, também pode ser complementado que a Gestão Democrática Escolar não é contemplada de forma real na nova LDB e que os gestores que trabalham somente com a Lei acabam por não optarem pelo desenvolvimento de uma educação interativa e emancipadora, capaz de identificar espaços de aprendizagem compatíveis com uma educação participativa, solidária e democrática.

Isso acontece não pelo motivo da falta de tentativa para implantar instrumentos tradicionais de gestão democrática na escola, mas pela dificuldade em transpor a lei para o objeto prático. A interação não ocorre justamente pela incompletude entre teoria e prática e pela falta de perspectiva criativa quanto aos instrumentos de acesso à participação do aluno. Os instrumentais tradicionais não habilitam o aluno ao exercício dialógico e tampouco o motiva a participar de um diálogo maduro sobre Gestão Democrática Escolar.

A implantação da Gestão Democrática Escolar deve ser vista como um caminho a ser buscado, para que não seja esperada de forma imediata, mas em perfeita sintonia com o processo histórico nela localizado e, sobretudo, entendendo que:

Uma outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto. [...] A Lei Nº 9394, de vinte de dezembro de 1996 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, em vigor a partir de sua publicação no Diário Oficial da União de vinte e três de dezembro de 1996, embora não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer. A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transpor limites que marcam a conjuntura presente. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira (SAVIANI, 1997, p. 229, 238).

A Gestão Democrática Escolar deve ter como princípio a ação em conjunto dos atores sociais, dentro de um mesmo espaço de diálogo, conforme apontado acima, mas devendo ver que:

Uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade. A cara da escola decorre da ação conjunta de todos esses elementos (LUCKESI, 2007, p. 15).

Para se romper com a dificuldade de descrever como se chegar, de fato, a uma Gestão Democrática na Escola, o art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n. 9.394/1996, estabelece que os sistemas de ensino sejam quem definem as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, segundo as suas peculiaridades e conforme os princípios de:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola;
- II. Participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ademais, no Art. 15 da mesma Lei, os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares de educação básica que os integrem em progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, sendo observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Isto quer dizer que a LDB não engessou a Gestão Democrática Escolar e que deu autonomia para que a mesma acontecesse respeitando as necessidades e especificidades, tanto territoriais quanto de articulações pedagógicas, e que apenas instruiu princípios fundamentais.

Na verdade, a discussão da gestão democrática no ensino se fez presente antes mesmo do planejamento da LDB, sobretudo nos debates fora da escola e que ocorriam principalmente nos movimentos sociais dos partidos de esquerda e nos espaços de participação pedagógica dos professores militantes deste movimento. Mas, mesmo sendo ativos atuantes na busca por instrumentos de participação na gestão democrática, os professores não conseguiram perceber as necessidades específicas de cada ator social a ser contemplado neste processo e, apesar de ocorrer alguns avanços na construção do modelo democrático na escola, eles não conseguiram ajudar a propor instrumentos interventivos mais propícios à participação do aluno e da sua família. E qual o motivo disso acontecer?

O motivo é que apesar de avançarmos nos instrumentais de participação dos profissionais para a implantação de uma Gestão Democrática Escolar e de ampliarmos os acessos a recursos financeiros descentralizados, sobretudo conforme se vê aqui em Brasília, com o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF, e garantirmos, em grande medida, a escolha através do voto para o cargo de diretor e vice da escola pública. A participação do aluno para o exercício democrático não foi integralmente contemplada, pois os mesmos não se identificam com as formas de abordagem, quase sempre conteudista e predominantemente teórica.

Os alunos, através desses instrumentais, assumiram posturas muito tímidas quanto às discussões da gestão escolar. A atuação prática dele não se fez presente. A participação então ocorreu muito mais na preparação de momentos de lazer dentro da escola, através da organização de festas no Grêmio Estudantil, bem como também pelo acesso aos resultados de notas e níveis de comportamentos encontrados nas deliberações do Conselho Escolar. Isto é muito pouco enquanto participação democrática do aluno e mais ainda, como instrumento efetivo de Gestão Democrática Escolar.

Com o sentido de ganhar notório respeito e participação efetiva nas decisões da gestão da escola, estas duas ferramentas – Grêmio Estudantil e Conselhos Escolares –, não se realizam como instrumentos para a discussão sobre a participação do aluno na gestão democrática. Em grande medida pela falta de um plano pedagógico prático e ausência de métodos para atuação crítica e continuada na formação participativa dele. Por isso somem destes espaços de luta as pautas de problemas de gestão e, com isso, as ferramentas tradicionais não conseguem a participação do aluno numa esfera corresponsável de gestão participativa. Tampouco os discentes conseguem se apropriar destas ferramentas para além da recreação, do lazer e da cobrança profissional. Diante disso, o reconhecimento da família e da comunidade sobre a importância destes instrumentais de diálogo passa a ser visto somente como elementos de brincadeiras e de bases argumentativas para estabelecerem punições ou elogios aos alunos. Nada mais que isso!

A pesquisadora Leite (2010, p. 15) aponta que a gestão democrática na escola deve ser:

Entendida aqui como o processo administrativo compartilhado entre gestores e comunidade escolar, a gestão democrática é ainda um desafio às escolas, uma vez que a democracia no processo educativo tem uma história bem recente, assim como o processo de democratização política em geral, que tem no Brasil, o processo de desenvolvimento marcado por contradições e conflitos.

Embora toda a gestão democrática escolar ainda prescinda de aperfeiçoamento democrático, alguns atores sociais costumam ter voz atuante na gestão da escola, são eles: os professores, coordenadores e diretores. No entanto, a comunidade, a família e os alunos ficam à mercê das decisões que lhes são impostas, se afastando de um legítimo modelo de gestão democrática baseado na ação prática, tendendo colocar os alunos a viver somente num sentimento de faz de conta que participo.

O sentido de apontar o dedo para a referida ausência da participação do aluno na implementação da Gestão Democrática Escolar traz a necessidade de repensar que:

A função precípua da escola é criar condições para que o aluno, por meio da assimilação do conhecimento sistematizado, disponha de instrumental necessário para o exercício pleno da cidadania e o alcance da autorrealização humana (RODRIGUES, 1985, p. 103).

A gestão democrática na escola tem que enfrentar os desafios de uma educação predominantemente voltada para a assimilação de conteúdos didáticos e avançar na formação de vida do cidadão. Para isto, ela deve buscar uma educação integral, a qual o acesso à participação sobre os problemas da comunidade, da escola e de seus colegas, seja vistos como objeto de diálogo e intervenção solidária. Assim,

Para que a existência de uma gestão democrática na escola se torne realidade, com a participação efetiva de todos, é preciso promover a união da comunidade escolar. Segundo Paro (2001) a gestão da escola pública só vai mudar e tornar-se democrática, de fato, se a comunidade escolar estiver consciente da força de ação e de sua união (MENDES, 2012, p. 5).

Dentro desta lógica, a participação ativa do aluno é peça-chave para o estabelecimento de uma escola democrática, sobretudo entendendo que a sua vivência fora dos muros de dentro da escola, a sua inserção escolar dentro de concepções que o afastem dos procedimentos autogeridos de forma individualizada e com ações preconceituosas, e as ações de qualificação do ambiente escolar, se traduzam em verdadeiros valores cidadãos. É preciso expandir o direito à equidade sem perder a força de combate à influência negativa da desigualdade.

Neste sentido, é que precisamos lutar por uma gestão democrática na escola a qual veja que:

A participação é o meio para assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais (LIBANÊO, 2005, p. 328).

Um modelo de sociedade política baseado na participação deve ter a escola como parceira, assumindo a função de valorizar a constituição de grupos representativos e participativos, entendendo, que apesar das diferenças entre eles, o diálogo é a ferramenta necessária para que se chegue a tão sonhada democracia possível.

A política de direção unilateral instalada nas escolas precisa ser derrubada, pois os discentes, que são a sua grande maioria, raramente têm voz e voto na tomada de decisão da gestão escolar. Os alunos se tornam coadjuvante do processo de gestão democrática, quando na realidade deveriam ser protagonistas. É preciso que o aluno se organize para que ganhe dimensão representativa nos espaços de gestão, sobretudo atendendo a formação de grupos de interesses diversos, onde também se haja representatividade dos diversos grupos específicos, denominados de minorias, por exemplo, entre estes, as diversas categorias de gêneros e identidades de gêneros, as quais, quase sempre, não são garantidas nestes espaços de diálogo e nem são aceitas com igualdade de direitos. Precisamos com isso, sair da participação de “cada um no seu quadrado”⁹.

É com a formação de grupos de alunos e com a participação destes nos instrumentos de gestão que a intolerância ganha visibilidade, pois a ação dos discentes em um mesmo espaço de luta que os demais grupos, podem mostrar as pressões estabelecidas pelas relações de poder e pelo supremo domínio dos grupos mais poderosos, que neste instante, num espaço comum a todos, acionam e demonstram conteúdos que reafirmam a repressão. Neste espaço solidário, a igualdade de direitos pode ser ativada e grupos específicos de alunos podem se identificarem como força conjunta para a ação do diálogo, defendendo as suas representatividades, numa proposta, de fato, democrática. É neste local de diálogo que poderá haver o aumento da contestação pública e tendências às Poliarquias, conforme salienta Dahl (1997).

Visto deste ponto de vista, devemos notar a importância das contribuições dos autores Sartori e Dahl para a concepção democrática elaborada por Marilena Chauí, sobretudo quanto ao grau de relevância de ambos para a discussão da gestão democrática e do canal de comunicação que estabelecem entre si. Apesar de assumirem a democracia como uma questão

⁹ Ver como reage à dança na música de Iran Costa.

fundamentalmente política e de cunho representativo indireto, eles possibilitaram compor instrumentais práticos baseadas no elemento participativo, trazendo referências importantes na compreensão da democracia como um conceito ampliado para a oferta de ação reflexiva dos gestores, professores, familiares e alunos diante a gestão escolar. Acrescido aqui, que Schumpeter promove discussões importantes neste contexto, qual seja: a democracia é um método político e não deve acabar em si mesma.

Por ora, imagino que:

No mundo atual, a escola preocupada com o papel social tem que se preocupar com a formação do indivíduo enquanto cidadão e repensar a sua forma de ensinar os seus alunos e devem mostrar caminhos, bem como mostrar como procurar tais caminhos. A escola deve intermediar no processo de ensino-aprendizagem, deve dar suporte ao aluno para que construa suas próprias teias do conhecimento. Deve despertar no aluno, também a criatividade, a motivação pelo estudo, pelo que ele representa na sociedade e que o estudo é uma das formas de reverter às desigualdades sociais (LEITE, 2010, p. 15).

Diante dessa escola preocupada com o papel social é que adentramos na experiência de gestão pública do Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria, Distrito Federal, o qual demonstra grande interesse para execução de uma gestão democrática, mas dificuldades em sua implementação.

1.2 Uma experiência pública de gestão escolar: o Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria, Distrito Federal

O Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria, Distrito Federal, é uma escola pública fundada em 1998, resultado do planejamento do Orçamento Participativo e produto deste programa. No início ela ofertava matrícula somente para o turno noturno, mas em 1999, já com sede definitiva, passou a ofertar matrículas também para o diurno e vespertino.

Em 20 de maio de 1999 houve a elaboração do primeiro Regimento Interno, discutido e aprovado em Assembleia Ordinária e a criação da Associação de Pais e Mestres – APAM, e no ano seguinte, para o turno do noturno, foi eleito o primeiro Grêmio Estudantil, intitulado Grêmio Estudantil Renato Russo.

A Escola avançou na discussão de sua identidade pedagógica e através de reuniões¹⁰ com a comunidade escolar, em dezembro de 2001, foram formados grupos de trabalhos em

¹⁰ Foram desenvolvidas oficinas com o intuito de se definir o objetivo da escola, visto que cada professor tomava um rumo próprio. Os professores dividiram-se em dois grupos: os que defendiam que o objetivo de nossa escola deveria ser o de preparar os nossos alunos para os exames de vestibular e concursos e os que

torno das temáticas: educação e valores humanos, currículo, avaliação, disciplina e ensino regular noturno.

Na atualidade a escola tem um universo de 1700 alunos distribuídos em 48 turmas – 18 turmas no turno matutino, 18 turmas no turno vespertino e 12 turmas no noturno – do Ensino Regular. A Escola conta com um quadro amplo de servidores, com mais de 90 servidores efetivos da Secretaria de Educação, 20 na forma de contrato temporário e 10 trabalhadores terceirizados. Esse material humano fica dividido conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Material humano a serviço da escola – 1º semestre de 2013.

	Efetivos	Contrato temporário	Licenças médicas/outras
Professores	66	20	01
ACL/Técnico Adm.	24	00	00
Terceirizados	10	00	00
Cedidos	00	00	00
Orientadores	02	00	00

Fonte: Dos autores.

A estrutura Organizacional da Instituição de Ensino segue os parâmetros propostos pela Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF, como exposto a seguir: Diretor, Vice-Diretor, Supervisores e Coordenadores Pedagógicos¹¹. O número de Supervisores e Coordenadores varia de acordo com o tamanho da escola e número de turmas.

O funcionamento da IE é fixado de acordo com a lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes Básicas de Ensino, regulamentado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Ficando assim estabelecido: 200 dias letivos, dividido em dois semestres com 100 dias cada – com a possibilidade de fechamento em *déficit* de um semestre para o outro, já que a escola adotou para o ano letivo, a partir de 2013, a Semestralidade. O ano letivo é dividido em 02 (dois) semestres (Bloco I e Bloco II de disciplinas).

A escola atualmente funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno), sendo que o diurno (matutino e vespertino) é organizado em dois turnos com seis aulas de 45 minutos cada e o noturno tem cinco aulas diárias de 40 minutos. As modificações de horário e

defendiam que nossa escola deveria preparar para a vida. Após muitas discussões definiu-se que o objetivo de nossa escola é o de preparar para a vida tendo-se claro que não se pode fazê-lo sem oferecer ao aluno condições para disputar uma vaga no mercado de trabalho.

¹¹ O número de supervisores e coordenadores varia de acordo com o tamanho da escola e número de turmas.

adaptações só são possíveis se organizadas em projetos que constam na Proposta Pedagógica de 2013 (PPP/2013).

Quanto à estrutura física da escola, esta possui uma sala de laboratório de informática, equipado com 33 computadores novos, de boa configuração, próprio para trabalhos escolares e buscas na rede internacional de computadores/*internet*, uma TV de 29 polegadas, um armário de duas portas, um quadro meio branco e meio de giz e dois aparelhos de ar condicionado.

Conta com o espaço físico apropriado para o laboratório de Ciências, porém com funcionamento precário, sem reagentes para experimentos de química e biologia, e kits incompletos de física. Temos ainda, alguns equipamentos de uso comum às três Ciências que estão necessitando de manutenção.

A sala de leitura tem um acervo pequeno e com muitos livros desgastados e desatualizados, haja vista, que o acervo foi em sua maior parte adquirido via doações. Também não há profissionais capacitados para organizar e atender neste espaço. Alguns estudantes das terceiras séries, dos três turnos, estão preparando um projeto onde pretendem organizar e abrir a sala de estudos.

A sala dos professores está em boas condições e ali estão colocados os armários de uso individual, essa sala é utilizada principalmente quando os professores estão em regência, na entrada e saída dos profissionais. Outra sala, a da coordenação pedagógica, é utilizada pelos professores nos horários de coordenação, em turno contrário da regência (40h) ou em dia específico (20h). Este espaço está equipado com dois computadores seminovos para uso dos professores, e, conta ainda, com quatro armários, onde são guardados os materiais de uso comum entre os professores, sendo cada armário utilizado para as seguintes áreas: exatas; humanas; linguagens; e, coordenação e supervisão.

Tem-se no CEM 417 18 salas de aula, dessas, 04 (quatro) tem TV de 29 polegadas com DVD embutido, entre estas, uma é utilizada para as aulas de artes e conta com estrutura mais ampla, tablado e ar condicionado.

Existem dois banheiros sanitários para os professores (masculino e feminino), dois para os servidores (masculino e feminino), um sanitário para pessoas com deficiência física, além de banheiros (masculino e feminino) para cada um dos turnos, totalizando de seis banheiros, todos bem conservados e higienizados.

A Escola tem uma quadra poliesportiva com dimensões maiores que de uma quadra padrão, que, porém pode ser dividida em duas quadras de basquete ou vôlei. Conta com três corredores e um pátio central com cobertura

Existe também na IE, uma sala de mecanografia com uma máquina de xérox , para uso geral da escola, sendo liberada uma cota de 50 cópias para cada professor, por bimestre. Existem, ainda, dois Duplicadores para rodar as provas multidisciplinares e documentos da escola, sendo disponibilizada uma cota de 100 cópias por série que o professor ministra a cada bimestre.

A Escola possui em seus pátios internos dois murais móveis e seis fixos. Os professores contam com duas tabelas periódicas, alguns mapas de Geografia e História (considerados ultrapassados, pela grande maioria, dos professores). Existem duas grades móveis contendo: TV de 20 polegadas + DVD. Há ainda, uma sala de vídeo com TV de 40 polegadas + DVD + Projetor de Imagem + Caixa de Som; Quatro projetores de imagens e um computador móvel, e dois retroprojetores.

Por fim, é prudente mencionar que a Escola fornece aos estudantes a merenda escolar e ainda conta com uma lanchonete construída em um local ideal, na área verde, ampla e arejada.

A Escola CEM 417 é um dos três colégios públicos que atende a modalidade de ensino médio regular em Santa Maria, Distrito Federal, e um dos mais conceituados nesta Região Administrativa, sendo neste sentido muito disputado para a efetivação de matrículas.

Por atender a maior parte da comunidade da zona norte da cidade, o colégio tem uma clientela heterogênea culturalmente e financeiramente. Nos turnos matutino e vespertino encontram-se os estudantes com idades compatíveis com o grau de instrução (cerca de 80%), e no turno noturno encontram-se os estudantes trabalhadores, geralmente com mais idade.

Como fruto de um desenvolvimento acelerado e desordenado da cidade existe um efetivo considerável de estudantes que não nasceram em Santa Maria, por isso, não assumiram ainda, a cidade como “lar”, motivada principalmente pela esperança de voltarem às origens de suas famílias. Não acreditamos ser possível o retorno para a maioria dessas famílias, e o destino delas tem como futuro a ligação emotiva com a cidade.

Contudo, o número de alunos naturais da cidade cresce a cada ano, e a comunidade continua seu processo de desenvolvimento, o que indica que o Distrito Federal ainda é uma das regiões nacionais que mais atrai pessoas em busca de melhores condições de vida.

Uma das principais preocupações da Escola está em conscientizar os estudantes sobre o futuro deles na cidade e o quanto terão grandes responsabilidades no intuito de melhorar esta região administrativa, na forma de: representantes, lideranças, trabalhadores, moradores, etc. E sendo assim, a escola promove ações com os alunos que proporcionam condições para que reflita sobre a necessidade de adotarem, o quanto antes, a cidade como seu lar,

preservando-a, participando de mudanças importantes e decisões que possam afetar a vida deles enquanto moradores.

Enfim, é interessante que esses alunos-cidadãos passem a protagonizar o desenvolvimento da cidade, nas lutas por melhores condições para suas quadras, seu bairro, sua rua, partindo da escola e dando retorno à mesma.

Como componentes dos círculos familiares, comunitários, religiosos, eles terão potencialmente “o poder” de se firmarem como agentes transformadores e se forem direcionados para isto, precisam (re)fazer a leitura crítica de sua cotidianidade, passando a fazer parte da história desta cidade, buscando transformá-la num lugar melhor de se viver

Os alunos, como agentes fomentadores que é, podem potencializar espaços de comunicação para o diálogo entre os gestores escolares, a comunidade e a família. Só assim a gestão democrática passa a ser um instrumento prático.

Conhecer as ideias de diferentes autores no que se refere à gestão democrática, entre eles: Paro (2006), Lück (2006), Libâneo (2004), Gadotti (2001), Veiga (1997), Santos (1996), Silva (1996) e Vianna (1986) deu-me a certeza de que o caminho para a consolidação de uma gestão democrática é longo, mas fundamental no CEM 417 de Santa Maria e como princípio norteador esta escola deve romper com paradigmas tradicionais, muitas vezes entendidos como aqueles que reforçam a participação dos grupos mais fortes, não observando as especificidades de outros grupos mais fracos, somente estando centrados na vontade de construir para o outro e não com o outro o que se define como gestão democrática.

[...] a gestão democrática se ampara numa concepção sociocrítica e implica processos de participação, autonomia e divisão de poder, o que sugere corresponsabilidade, divisão, descentralização, inclusive no campo político. (SANTOS, 2006, p. 6).

A proposta pedagógica apresentada pelo CEM 417 previu um currículo¹² mínimo para todas as disciplinas. Esse currículo foi desenvolvido na semana pedagógica (6 a 8 de fevereiro de 2013) e já é consolidado dentro dessa escola. Ademais, o mesmo foi elaborado observando as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Distrito Federal: Ensino Médio e direcionado dentro da proposta do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS/UnB, ficando como “pano de fundo” para a preparação do aluno no exercício pleno da cidadania.

¹² Aqui o currículo é utilizado como conteúdo teórico.

Apesar de direcionamentos normativos a Escola ainda encontra, entre suas diretrizes, dificuldades de procedimentos para a comunicação com aluno, comunidade e familiares, e é por isso que:

[...] precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (PARO, 2001, p. 10).

No entanto, a Escola tem uma gestão bastante organizada, com procedimentos disciplinares bastante rígidos, mas transparentes, pois através do contrato de convivência e dos aparatos de regência disciplinar, acabam por chegar preventivamente ao aluno. O grande problema é que o diálogo ocorre somente para anúncio das regras a serem cumpridas pelos discentes e não se preocupa com a sua formulação coletiva.

A gestão democrática no CEM 417 ainda é muito incipiente, visto que a participação do aluno é muito pequena. Apesar de contar com instrumentais democráticos sugeridos pelos autores que estudam o tema, tais como: Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, Conselho de Segurança Escolar, Projeto Político Pedagógico – PPP. O fato é que, estas ferramentas não unem os diversos tipos de grupos – alunos, professores e gestores – e cada um discute a gestão no seu próprio discurso, sendo que os alunos acabam fazendo mais as discussões sobre lazer, conforme aqui já relatado.

No plano teórico o CEM 417 até tem a intenção, conforme aponta o PPP da Escola:

Os inúmeros problemas educacionais e o verdadeiro papel da educação formal são motivos de ampla discussão na sociedade hodierna. Urge empreender um esforço coletivo para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública que eduque de fato para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento real de transformação social, espaço em que se aprenda a aprender, a conviver e a ser com e para os outros, contrapondo-se ao atual modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera nas políticas educacionais de inspiração neoliberal. Na construção dessa Proposta Pedagógica buscamos estabelecer novos paradigmas de gestão e de práticas pedagógicas que levem a instituição escolar a transgredir a chamada "educação tradicional", cujo conteudismo de inspiração positivista está longe de corresponder às necessidades e aos anseios de todos os que participam do cotidiano escolar. (PPP do Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria)

Mas no plano prático, isto fica muito limitado. Os alunos acabam não participando ativamente dessa construção de gestão democrática e, sobretudo, assumem posicionamento de dúvida quanto a isso, pois afirmam ser esta chamada participativa somente uma mera formalidade.

Visto isto, o lugar do aluno no interior do CEM 417 e em relação ao seu comportamento democrático, passa pela necessidade dele desenvolver uma ferramenta participativa, a qual possa relacionar as suas necessidades de lazer e arte com as suas ações de cidadania e responsabilidade. Esta concepção sociocrítica, em que considera o discente como um ser social e construtor da sua realidade, é que possibilita formá-lo enquanto sujeito de alianças, pronto para debater, dialogar e decidir. Por isso, o teatro apresenta-se como ferramenta ideal para isto, em especial, por poder juntar no mesmo espaço de debate todos os atores da Gestão Democrática Escolar, otimizando a organização escolar.

Na concepção sociocrítica, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões. A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito pelos professores, pelos alunos, pelos pais e até por integrantes da comunidade próxima. O processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração. A abordagem sociocrítica da escola desdobra-se em diferentes formas de gestão democrática (LIBÂNIO, 2005, p. 324).

Nesse ponto, construir espaços participativos de organização no CEM 417, para que agreguem pessoas com diferentes perfis e papéis, deve levar em conta a necessidade de articulações com o contexto político e acadêmico, em especial traduzindo representações que compõem estratos sociais diferenciados em relação ao poder, mas que atuarão numa dinâmica intensa de relações sociais, onde o respeito às diferenças e tolerâncias sejam a linha de base e o enfrentamento aos desafios do binômio opressor/oprimido.

Assim, quando buscamos construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do poder, precisamos exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo liberdade de expressão, a vivência de processos de convivência democrática, a serem efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos (BRASIL/MEC/SEB, 2004, p. 26).

O partilhamento de poder deve acontecer desde a discussão dos problemas até a tomada de decisão por parte de toda a gestão escolar, não privando atuação de nenhum dos atores sociais presentes, sobretudo entendendo que as decisões impactam a vida de todos e requerem compartilhamentos de propostas, no intuito de conceber aquela que melhor atende.

Diante desta proposta é que a democracia passa a ser:

Forma sociopolítica definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de todos para expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público), tendo como base a afirmação de que todos são iguais porque livres, isto é, ninguém está sob o poder de um outro porque todos obedecem às mesmas leis das quais todos são autores (autores diretamente, numa democracia participativa; indiretamente, numa democracia representativa). Donde o maior problema da democracia numa sociedade de classes ser o da manutenção de seus princípios – igualdade e liberdade – sob os efeitos da desigualdade real (CHAUÍ, 2008, p. 67).

Em um histórico de processo de luta por Gestão Democrática Escolar no Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria, Distrito Federal, é necessário compreender que a democracia assume-se como:

Forma política na qual, ao contrário de todas as outras, o conflito é considerado legítimo e necessário, buscando mediações institucionais para que possa exprimir-se. A democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos. Donde uma outra dificuldade democrática nas sociedades de classes: como operar com os conflitos quando estes possuem a forma da contradição e não a da mera oposição? (CHAUÍ, 2008, p. 68).

Por isso, para se buscar um conceito mais dilatado de democracia é preciso compreender que:

[...] uma sociedade – e não um simples regime de governo – é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos e que essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social realiza-se como um contra-poder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes. (CHAUÍ, 2008, p. 69).

A ideia central em relação à democracia no recorte desta pesquisa, assume o compromisso de entender a implementação de um modelo de gestão democrática na escola CEM 417 visando a abertura de espaços de diálogos não convencionais, mais criativos e dinâmicos quanto ao fomento do papel de comunicação de todos e que oferte aos alunos condições de fala e de visibilidade em espaço comum a outros atores sociais da escola, mas que dialoguem em processos de igualdade.

Todavia, uma coisa é o amparo legal para exercer esse direito. Outra, tão importante quanto, é transformá-lo em prática. E mais ainda é fazer dessa prática uma atividade sistemática, tendo em vista dialogar e deliberar coletivamente sobre questões que são importantes para o funcionamento da escola e para as pessoas que nela trabalham e estudam, o que não significa, de forma nenhuma, estabelecer um clima de animosidades, pois o processo deve ser conduzido com ponderação e respeito pelas opiniões divergentes. A isso, professor, se chama “gestão democrática da escola” (FERRETE, ARAÚJO, FILHO, 2013, p.10).

Neste sentido, a linha de pesquisa deve ser sustentada por uma proposta de gestão democrática escolar baseada no conceito do dialogismo, sendo esta condição necessária à participação, visto que:

[...] a democracia é aquela forma da vida social que cria para si própria um problema que não pode cessar de resolver, porque a cada solução que encontra, reabre o seu próprio problema, qual seja, a questão da participação (CHAUI, 2008, p. 69).

A participação então dialoga intrinsecamente com alguns autores do dialogismo, sobretudo numa interação direta com elementos comunicativos, em especial ligando gestão democrática escolar às teorias em Bakhtin, Benjamin Brecht, Boal e Freire.

2 A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA ATRAVÉS DO DIALOGISMO: AS PRESENÇAS COMUNICATIVAS EM BAKHTIN, BENJAMIN, BRECHT, BOAL E FREIRE

O contexto que aqui se insere passa necessariamente pela relevante dimensão sobre o conceito de dialogismo em interação com a essencial participação do aluno para a tomada de consciência deste sobre a sua responsabilidade na construção da Gestão Democrática Escolar e no papel que desenvolve como protagonista e não como um ouvinte qualquer.

Existem várias definições para a teoria do dialogismo, também variado é o seu uso nos diversos campos do saber. Mas, é importante se posicionar diante a utilização do conceito dialógico, sendo para isto fundamental algumas escolhas de autores que conversem numa perspectiva ampla com a Gestão Democrática Escolar. Lembrando sempre que esses autores somente estão aqui por conseguirem posicionamentos substanciais diante importantes e variadas leituras no que condiz estabelecer uma proposta de inclusão social e exercício da cidadania.

A inclusão social está relacionada com a procura de estabilidade social através da cidadania social, ou seja, todos os cidadãos têm os mesmos direitos na sociedade. A cidadania social preocupa-se com a implementação do bem-estar das pessoas como cidadãos (SHEPPARD, 2006, p. 22).

No entanto, existem multiplicidades de discussões sobre a teoria do dialogismo e para isso devemos trazer para este trabalho àquelas que se comunicam melhor com o método histórico dialético, visto que o processo de transformação está em contato direto com as contradições que subsidiam toda a historicidade do exercício da democracia. Neste sentido, é fato que:

Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida. (BAKHTIN apud FRANCO, s. d., p. 3).

Diante de um robusto quadro teórico em que se insere o conceito de dialogicidade, é fundamental mencionar que os autores que aqui escolhi para me expressar são, em grande medida, autores com os quais me identifico e fazem parte de minhas leituras pelo campo da arte, da educação e do serviço social. A minha escolha por eles – Bakhtin, Benjamin, Brecht, Boal e Freire – é sustentada pela necessidade de ver o diálogo em imbricação com os efeitos da crítica e da reflexão, sobretudo diante a construção de um modelo de gestão democrática

que exerça a igualdade de direitos e encontre nos elementos teóricos a chave de experimentação do elemento prático.

2.1 Bakhtin

Chama-me atenção em Bakhtin, antes de debruçar-me sobre o dialogismo em outros autores, o conceito do discurso, sendo este:

[...] a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins (BAKHTIN, 2008, p. 207).

O discurso está intimamente relacionado à intenção do modelo de diálogo escolhido pelos atores que compõem a Gestão Democrática Escolar. Este instrumento de comunicação pode agir de forma direta na execução prática da gestão democrática, ora se enraizando em vozes únicas, ora se expandindo no diálogo entre as diversas vozes. No entanto, o modelo democrático a ser adotado pelas escolas depende da compreensão do tipo de discurso dos gestores e professores e de como os alunos possam ser envolvidos neste espaço de diálogo, também representando os seus discursos, numa relação de igualdade de direitos que a democracia lhes outorga.

Se a gestão democrática tem que escolher ações que refletem de forma integrada a participação ativa da família, escola e comunidade, não se esquecendo de que, em primeira mão, ela deve buscar a interação entre os atores imediatos deste processo – gestores, alunos e professores – numa perspectiva de referenciar um desenho de democracia em sintonia com a possibilidade do discurso dentro da ótica da dialogicidade na escola. É importante buscarmos os elementos que complementam o efeito da dialogicidade numa perspectiva de abrangência comunicativa.

Neste sentido, o elemento do discurso sob a vertente Bakhtiana tem importância fundamental dentro do processo de implementação da gestão democrática, visto que a concepção de discurso, como “linguagem em ação” (BAKHTIN, 1986, p. 85), determinam as formas de relações sociais na escola, bem como o potencial de interação verbal e visual dos alunos no contexto participativo da Gestão Democrática Escolar.

Segundo Valenzuela e Boer (2009), Bakhtin busca entender o dialogismo frente às manifestações de diferentes vozes sociais, o que demonstra a sua fuga diante a visão na qual sobressai o processo individualizado. Para este autor, a comunicação passa necessariamente pela interação das pessoas e pelo ato da enunciação.

Um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (BAKHTIN, 1992, p. 316).

Nesse caso também os signos ganham espaços de atuação em sintonia com o caráter intersubjetivo do social, reforçando o papel do eu em articulação com o processo de comunicação entre as pessoas, sobretudo movimentando inter-relações com os outros e se constituindo como sujeito numa eloquência com o reforço da alteridade.

Para Valenzuela e Boer (2009), Bakhtin tinha a vida como uma ação dialógica por natureza e para isto a questão de viver tinha uma implicação num contexto de participação em diálogos e numa relação intimamente ligada com a sua consciência e a consciência do outro.

É pela consciência do outro que o sujeito se desperta para a sua própria consciência. O que diz respeito a este sujeito, chega à sua consciência por meio da palavra do outro, sendo, dessa forma, com o olhar de outrem que ele se comunica com o seu interior. Por conseguinte, diz-se que a autoconsciência também é dialógica, pois nela se entrecruzam-se várias vozes (BAKHTIN apud BRANDÃO, 2005).

Para a minha pesquisa do mestrado “o sentido do discurso” Barros (2003, p. 2) tem imbricação direta com o modelo de dialogicidade aqui proposto, numa ação de condicionalidade que reforça uma opção efetiva da participação de todos os atores sociais no diálogo sobre a Gestão Democrática Escolar. Para que isto aconteça, a:

Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2001, p. 15).

Embora o conceito de discurso esteja sempre muito presente no dialogismo, é importante deixar claro que esses discursos estão cercados de intencionalidade e, sobretudo, expõem o receptor às suas vontades.

É neste sentido, que o conceito de dialogismo em Bakhtin “não está atrelado à ideia de um diálogo face a face entre interlocutores, mas sim entre discursos” (MARCUIZZO, 2008, p. 2) e é por isso que ele é tão importante para a discussão da participação do aluno na Gestão Democrática Escolar. Visto que a sua utilização pode sobressair-se em outros momentos em que o diálogo face a face não se torne possível, mas que uma análise do discurso provoque a interação ação-reflexão-ação-crítica dos atores envolvidos, atestando um posicionamento proativo dos sujeitos. Também os grupos formam discursos e assim é que eles dialogam com os outros grupos de discursos.

Dentro desta proatividade o teatro é ferramenta de diálogo, mas também pode ser instrumento de combate às desigualdades e de alcance à equidade. O importante é saber como usá-lo no processo de construção da cidadania e no acesso à aprendizagem, não desprezando a análise do discurso.

2.2 Benjamin

Continuando nesta perspectiva do dialogismo convém trazer para o momento um conceito importante no processo comunicativo em teatro; a alegorização.

A alegorização acontece essencialmente como fragmentação. Sendo a subjetividade e a historicidade categorias pragmáticas, sua ambiguidade parece ser consequência necessária, vistas como subjacentes a alegoria como princípios fundamentais, determinando a constituição do seu sentido. Não tendo sentido por si mesmas, as coisas que o alegorista usa são insignificantes, resultando qualquer sentido a elas atribuído numa conexão subjetivamente estabelecida pelo alegorista (JUNKES, 1994, p. 129).

Nesta constituição de coisas e dos sentidos a ela atribuídos é necessário revisitar o mundo das ideias, este como “elemento simbólico presente no interior da palavra” (JUNKES, 1994, p. 125), pois como propomos uma ferramenta de diálogo interativo e de participação de todos os atores sociais na gestão democrática da escola, num espaço comum de diálogo, onde “cada pessoa, cada coisa, cada relação pode significar qualquer outra” (JUNKES, 1994, p. 129).

Utilizar o teatro como esta ferramenta de diálogo para a Gestão Democrática Escolar é um “processo de colagem, alguns fragmentos que pareciam esquecidos no passado, ou deixados em segundo plano, podem irromper no presente de forma assombrosa” (RODRIGUES, 2014, p. 7).

O que antes não era discutido, agora pode ganhar dimensão dialógica e aparecer na escola como assuntos que eram de fatos invisíveis, assuntos que por não existirem, enquanto falta de representatividade de grupos, transformavam pessoas em verdadeiros fantasmas. E isto é, de fato, assombroso.

Diante esse olhar, trabalhar a Gestão Democrática Escolar sob uma perspectiva teatral, num enfoque centrado no método de ação, transposto segundo iniciativas Brechtianas, para as peças didáticas, neste caso em contato direto com o texto da peça “A Exceção e a Regra”, nos faz refletir sobre o ponto de vista do opressor e oprimido, trazendo para a reflexão o caráter alegórico encontrado nos texto e transposto para a discussão teórica e prática sobre a participação dos atores sociais da escola na gestão democrática.

Brecht aponta para a alegorização de vários comportamentos das pessoas frente às decisões que deveriam ser democráticas, principalmente na condição que reflete o uso de relações de poder. Entendendo que dos posicionamentos sociais também se pode existir processo pedagógico de ensinamento e que o contexto histórico deve ser sempre observado para que assim não façamos julgamento de valores apegados a estereótipos construído no passado.

É por isso que este autor não se prende ao passado e nem a nenhum modelo político, pois é sempre inovador no processo de diálogo. Neste sentido, percebemos que entre os atores sociais do processo de democratização da escola, os instrumentos democráticos podem se tornar alegórico e, portanto, ficarem sujeitos ao envelhecimento.

As alegorias envelhecem, porque sua tendência é provocar a estupefação. Se o objeto se torna alegórico sob o olhar da melancolia, ela o priva de sua vida, a coisa jaz como se estivesse morta, mas segura por toda a eternidade, entregue incondicionalmente ao alegorista, exposta a seu bel-prazer. Vale dizer, o objeto é incapaz, a partir desse momento, de ter uma significação, de irradiar um sentido; ele só dispõe de uma significação, a que lhe é atribuída pelo alegorista. (BENJAMIN apud RODRIGUES, 2014, p. 10).

O PPP, por exemplo, pode ser um objeto alegórico, visto a sua significação só ganhar sentido quando atribuída pelo alegorista, o diretor da escola e/ou professor, e assim envelhecido se torna letra morta, num olhar melancólico do aluno e condicionado a vontade do alegorista.

Olhar para instrumentos democráticos sob uma ótica melancólica em nada pode ajudar a escola a enfrentar os seus desafios de participação democrática no mundo de hoje e em nada pode ajudar os alunos na constituição de uma significação para isso.

É claro que fundamentalmente a proposta dialógica tem que ter significação para todos, na busca pelo modelo de participação democrática, numa compensação para àqueles que empiricamente são tidos como os oprimidos; neste caso o grupo de alunos, o qual necessita de ferramentas propícias para a representatividade do seu protagonismo. Portanto, a

[...] tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção; com isso, nossa posição ficará mais forte na luta contra o fascismo (BENJAMIN apud RODRIGUES, 1985, p. 9).

2.3 Brecht

Falar em opressão e não se remeter a Brecht é um grande equívoco. Este teórico buscou ao longo de sua trajetória intelectual e artística estudar questões que estão intimamente ligadas às relações sociais, num contexto amplo de luta de classe. Bebeu na fonte do marxismo para compreender o seu teatro e é neste mesmo teatro que Brecht contribuiu para uma sociedade melhor.

Bertolt Brecht foi um dos maiores dramaturgos de todos os tempos, além de escritor, poeta, diretor, ator, encenador, músico e teórico e, sendo este homem cheio de ideias, sofreu bastante no período em que viveu. No entanto, as duas guerras mundiais acabaram por influenciar as ações políticas e artísticas de Brecht, que logo depois da primeira grande guerra muda-se para Berlim e é despertado pelas reflexões críticas de Herbert Ihering em relação à questão do público no teatro moderno. Neste período conhece Erwin Piscator e este o influencia enormemente com o teatro político.

No entanto, enquanto o nazismo se afirmava, a Alemanha é permeada pela influências da recém-formada União Soviética e Hitler ganha a eleição, Brecht se exila na Áustria, Suíça, Dinamarca, Finlândia, Suécia, Inglaterra, Rússia e nos Estados Unidos da América. Devido às experiências fora da Alemanha e a influência destas distintas culturas no período do exílio, seus textos e montagens passam a mudar completamente a função e o sentido do teatro, sobretudo o aproximando de uma visão conscientizadora e politizada enquanto arte.

Na sua convivência com Piscator assume a importância da visão trabalhista, que segundo Concílio (2013) lhe rende uma parceria intelectual e artística com esse autor, o que lhe promove consequências fundamentais para a evolução estética ocorrida no século XX.

O trabalho de Brecht junto à Piscator, entre 1924 e 1933, possibilita também amizades com outros artistas¹³, que através de parcerias com ele acabam por influenciá-lo diante a formação de uma identidade diversa, porém coerente com a trajetória de toda a sua obra literária e teatral.

Entretanto vale chamar atenção que:

Em algum momento por volta de 1926, Brecht deu início a um estudo sério de ciência política e de economia. Em outubro deste ano, ele escreve a Elisabeth Hauptmann: Estou mergulhado a oito pés de profundidade em O Capital. Preciso saber com exatidão ... Passou a frequentar os cursos de marxismo de Karl Marx Arbeiterschule, bem como conferências de Karl Korsch, futuro biógrafo de Marx (EWEN apud CONCÍLIO, 2013, p. 16).

É importante mencionar que a trajetória artística e política de Brecht influenciam profundamente o teatro do século XX e as relações deste teatro com os espectadores. A questão da realidade é posta em xeque e a produção estética também ganha espaço como produção política, sobretudo no sentido da conscientização através da obra teatral.

Este estudo aprofundado da teoria de Karl Marx vai determinar seu posicionamento político subsequente e embasar a conexão evidente entre a política e as características estéticas e formais de sua obra (CONCÍLIO, 2013, p. 16).

O propósito de Brecht ter aprofundando na teoria marxista era entender melhor a questão da consciência e luta de classe, mas, sobretudo, estudar a visão social e econômica da sociedade, para compreendê-la no funcionamento concreto do teatro. Ele então:

Passou do estudo do funcionamento da bolsa de valores ao estudo da Crítica da economia política de Marx. Enfrentou a leitura dos textos clássicos sobre a lei do valor (a mais valia), sobre o ciclo das crises, sobre o imperialismo e sobre a teoria da pauperização, passando com empenho a seriedade através da leitura dos três volumes de O capital (BORDIM; BARROS, 2006, p. 73).

¹³ Como Brecht é base de sustentação do presente estudo, faz-se importante expor no próximo tópico algo mais aprofundado sobre as influências estéticas do marxismo no conjunto de sua obra, bem como alguns autores se aproximaram e distanciaram dele enquanto elaboração de significados para a construção de uma arte politizada.

Brecht foi se definindo como um homem do teatro que se preocupava com o cenário econômico, político e cultural do pós-guerra. Ele, por ter vivido as duas grandes guerras mundiais, ficou completamente sensibilizado com os efeitos delas, sobretudo no que tange a fome e pauperização da sociedade. Daí toda a sua inquietude em termos dos textos clássicos da sociologia e da teoria marxista.

Toda a dinâmica do sistema social era de interesse de Brecht e com isso entendia ser necessário substituir os estudos sobre o indivíduo num contexto profundamente individualizado, e mais próximo da psicologia, relacionando-o aos indivíduos, mas não se esquecendo das implicações históricas, política, econômicas e sociais do campo da economia e sociologia.

Assim é certo que:

Em Brecht, nasce primeiro o teatro didático e depois, o teatro épico. O teatro didático (“A exceção e a Regra”, “Santa Joana dos Matadouros”, etc) que nos planos dos resultados não é a sua produção melhor, representa, todavia uma etapa fundamental da estrada por ele percorrida. É a experimentação de como apresentar um fato concreto exemplar que, às vezes, assume uma dimensão de apólogo ou de um diagnóstico da sociedade, lançando o espectador num debate de ideias, num confronto de diferentes teses, sempre apelando à razão. É nessa forma de apelar à razão e ao empenho ideológico que Brecht continuará suas pesquisas sendo consciente, todavia, da necessidade de conciliar o componente pedagógico com as instâncias da arte visando, de maneira particular, à diversão que considera essencial para o teatro (BORDIM; BARROS, 2006, p.73).

Embora Brecht trabalhe essencialmente com um teatro de posicionamento ideológico, este não se esquece da importância estética do teatro e, sobretudo, da necessidade de sê-lo bem feito e divertido. Para ele o que vale a pena no teatro é a participação do público, seja no contexto das peças didáticas ou em suas obras classificadas como de Teatro Épico.

O teatro definido como épico ele trabalhou nos anos de sua maturidade criativa de 1937 a 1945. Com essa definição, Brecht quer opor-se à concepção tradicional do teatro burguês, isto é, um teatro que, na identificação com o herói e na renúncia à razão, se resolve num sonho romântico. Esse tipo de teatro, segundo Brecht, deve ser superado. No teatro épico deve-se, pois, na relação representação-espectador, eliminar a identificação e o arrebatamento que se estabelece entre espectadores e personagens (identificação essa tanto mais forte quanto mais o texto apresenta grandes paixões e tensões psicológicas, e quanto mais o ator se identifica com o personagem, tornando os espectadores alienados de si mesmo e passivos). Esse caráter participativo do público brechtiano leva Benjamin a visualizar o seu teatro como excelente e envolvente meio de experimentação político-imaginária [...] (BORDIM; BARROS, 2006, p. 75).

Para avançar em seus estudos sobre o teatro Brecht busca um embasamento dialético, onde a crítica e a reflexão são constantemente objetos de análise e a reformulação está presente como uma possibilidade de transformação. No entanto, ao propor expor os problemas sociais e econômicos ele não perde de vista o objetivo específico do entretenimento, não um entretenimento como propunha, por exemplo, Stanislavski, algo próximo do sentido de iludir, mas algo como uma sensação de vontade da plateia em estar no teatro.

Tendo em vista melhor entendimento, faz-se necessário, aqui, uma sumarização do objetivo principal do Teatro de Brecht, o Teatro Épico: a denúncia da deturpação dos valores morais da sociedade da época de modo a iniciar uma discussão que só irá acabar muito depois das cortinas terem se fechado – ou talvez nunca acabe (BEGOSSI; CAPISTRANO, 2013, p. 21).

De fato, para pensar a utilização do teatro como instrumento complementar a participação do aluno na gestão democrática da escola é preciso trazer como proposta uma educação estética-social para os alunos, na qual os mesmos se insiram na discussão sobre as problemáticas enfrentadas pela escola, na relação do contexto sócio familiar com a comunidade e, sobretudo, nas reflexões sobre as relações de poder instaladas num âmbito mais amplo, porém resguardado de uma atitude de consciência diante o diálogo do objeto de análise. Além disso, é coerente que o aluno busque entender a vida e teoria do autor teatral que sustenta a proposta de intervenção estético-social da pesquisa, em especial compreendendo os seus principais conceitos de estudo, os métodos e as técnicas vinculadas à trajetória sob a compreensão pedagógica do autor e em sintonia com a finalidade da arte-educação.

Importante é salientar que o papel do Teatro na primeira metade do século XX é comparável com o da indústria cinematográfica nos dias de hoje. Trata-se, pois, de um veículo relevante de disseminação de valores, costumes e tendências. Percebe-se, aqui, a inteligência de Brecht, que a fim de propagar os ideais comunistas, criou uma estética suportada pelos pilares da denúncia social e críticas ao capitalismo, fazendo com que o público brurguês, ávido por entretenimento, depare-se com ataques ao seu estilo de vida destrutivo na forma de diversão teatral (BEGOSSI; CAPISTRANO, 2013, p. 22).

Da mesma forma, podemos pensar que o uso deste Teatro nos dias de hoje, pode ir além deste contexto de tendência comunista e ajudar-nos a discutir os problemas de gestão democrática da escola, além de propor, da mesma forma, o entretenimento, já que este é pouco comum à oferta de alunos da Rede Pública de Ensino. Este entretenimento pode

provocar um olhar diferenciado sobre a gestão atual da escola, onde o aluno não é contemplado nos espaços de discussões, sobretudo devido a sua pouca participação, proveniente da não adaptação às atuais metodologias utilizadas para inseri-lo no processo de diálogo da Gestão Democrática Escolar.

De fato, a estética brechtiana pode ser um instrumento potentíssimo para a discussão da Gestão Democrática Escolar por parte dos alunos, visto que ela propõe a reflexão sobre o ser humano imbricado em sua problemática social, mas também é preciso compreender que esta atuação baseada em Brecht exige alguns entendimentos crassos de como este autor foi importante aqui no Brasil, também em outros momentos da história política brasileira.

Brecht chegou ao Brasil, principalmente através dos estudos de Sábato Magaldi, Gerd Bornheim e Roberto Schwarz, os quais relatam a importância de Brecht para a discussão política e artística brasileira.

Magaldi foi um dos primeiros críticos teatrais no país a atentar para a importância do projeto brechtiano, ainda que discordando dele em alguns aspectos; Bornheim é autor de ensaio extenso acerca da obra do escritor, provavelmente o mais amplo entre os que se devem a [...]; Roberto Schwarz, por fim, escreveu o artigo “Altos e baixos da atualidade de Brecht”, no qual analisa concepções e processos de um ponto de vista contemporâneo. Os três ensaístas são, pelas razões aludidas, importantes quando se trata de recensear a recepção dada a Brecht em língua portuguesa até aqui (FREITAS FILHO, 2006, p. 91).

É possível inferir que apesar de algumas discordâncias entre eles, todos estes autores atestam a contribuição de Brecht para o teatro e para a educação e assim buscam estudá-lo como um teórico teatral que desenvolveu um novo modelo de atuação para o teatro, e um constructo estético-social para a discussão sobre os problemas da sociedade, um modelo que confirma o reconhecimento da necessidade do teatro ser um bom divertimento, mas que também o insere em um polo de atuação social, de reflexão crítica e de construção de cidadania.

Os autores citados acima adentram com o teatro de Brecht no Brasil e atestam a sua importância frente à discussão do enfrentamento a ditadura militar (FREITAS FILHO, 2006). O Teatro de Brecht, através do modelo de ação, atua sobre as contradições da sociedade inserindo o espectador numa participação ativa frente à recepção teatral. Determina que o personagem através de técnicas voltadas para a possibilidade de conscientização alcance a vida das pessoas numa concepção clara de que aquilo representado aborda questões de reflexão crítica perante a realidade, mas não é, de fato, a própria realidade.

O conceito de Handlungsmuster (modelo de ação) se torna relevante a partir de um ponto de vista estético, que pode ser relacionado com processos de aprendizagem: “modelo” como exercício artístico coletivo que tem por foco a investigação das relações dos homens entre os homens; e, “modelo” como um texto que é objeto de imitação crítica (KOUDELA, 2008, p. 15).

A partir do modelo de ação, Brecht sustenta uma proposta artística, uma estética própria para o teatro, em que a personagem não tenta atrair o espectador perante o plano emocional, mas buscar dar elementos para que ele veja a personagem com um olhar de fora para dentro, ou seja: enxergue a cena como possibilidade de atuação crítica e de conscientização para a vida.

Assim sendo:

Brecht retira das pessoas a ilusão de que o mundo funciona exclusivamente com um sistema físico, político, sócio-cultural estabelecido e bem gerenciado, apresentando as incoerências, injustiças e fragilidades dos poderes. Assim, o autor inquieta as massas comunitárias, levando-as a refletir sobre suas ações modificadoras e capazes de interferir no modo de vida, pelo exercício de gestão e participação enquanto atuam num misto de aprendizado e diversão (TURAN, 2011, p. 17).

É nesse contexto, que Brecht se aproxima da alegorização construída por Benjamin e da dialogicidade referenciada por Bakhtin, trazendo ambas para o plano de ação de um projeto de vida onde a personagem não se entrega aos devaneios emotivos e o ator toma consciência disso e dialoga com a plateia, entendendo as armadilhas da essência do discurso.

A partir do modelo de ação, Brecht sustenta uma estética teatral em que o ensinar e o divertir dialoga intimamente com as relações sociais em qualquer contexto de atuação, sobretudo definindo a categoria da totalidade como visão estratégica de comunicação entre espectador e ator.

A categoria da totalidade significa, por um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS, 1967).

Convém observar, que Brecht avança nesta visão totalitária com a discussão numa perspectiva de atuação estético-social, a qual as ações de jogos teatrais, de estranhamento e de *gestus* estabelecem conexões diretas com a intervenção consciente sobre o atuante e o observador, saindo de um modelo alegórico, não fica preso ao passado. O observador se torna um atuante.

Visto deste ponto de vista:

Os filósofos burgueses estabelecem uma grande diferença entre o atuante e o observador. Essa diferença não é feita pelo pensador. Se mantivermos essa diferença, então deixaremos a política para o atuante e a filosofia para o observador, quando na realidade os políticos deveriam ser filósofos e os filósofos, políticos. Entre a verdadeira filosofia e a verdadeira política não existe diferença. A partir desse reconhecimento, aparece a proposta do pensador para educar os jovens através do jogo teatral, isto é, fazer com que sejam ao mesmo tempo atuantes e espectadores, como é sugerido nas prescrições da pedagogia (STEINWEG apud KOUDELA, 2008, p. 17).

Pode-se mesmo estabelecer como regra geral que o ator e espectador consciente têm como tendência estranhar a situação, que provocada por sua reflexão crítica, no contexto de atuante e/ou de observador deve entender que:

[...] estranhar significa, pois, historicizar, representar processos e pessoas como históricos, portanto transitórios. O mesmo pode acontecer com contemporâneos. Também as suas atitudes podem ser representadas como temporais, históricas e transitórias (BRECHT apud KOUDELA, 2008, p. 18).

O efeito do estranhamento na interpretação do teatro chinês, denominado de *verfremdungseffekt*, demonstra o envolvimento com uma auto-observação que é estabelecida como um ato artístico de auto estranhamento, determinando o impedimento de a plateia identificar-se com a encenação feita no palco.

O que acontece no palco, embora originando-se na vida, não é uma reprodução da vida verdadeira; embora desenvolvendo-se de acordo com a lógica do emocional e do racional, não procura produzir uma ilusão da vida real no palco. O teatro tradicional chinês se distingue fundamentalmente do teatro ocidental porque bane a ilusão da vida real cotidiana enquanto o outro a produz. Foi exatamente “o banimento de uma ilusão de vida cotidiana” que Brecht viu. Eu mesmo sinto que seria mais claro e direto traduzir o efeito de estranhamento como “artisticamente abolir a ilusão de vida” (HUANG apud TATLOW; WONG, 1982, p. 98).

Assim, para se chegar à constituição do estranhamento, Brecht procura, como artista e criador estético, compreender o problema da intervenção política nos problemas da sociedade, esclarecendo questões políticas ideológicas de sua produção artística em busca a uma consciência do espectador.

Vamos abordar agora, sem nos alongarmos demasiado, o emprego do efeito do distanciamento na arte dramática chinês. Este efeito, ultimamente, utilizado na Alemanha, em peças dramática não aristotélica (que não se fundamentam na empatia): foi utilizado ao serviço das tentativas realizadas para a estruturação de um teatro épico. O objetivo dessas tentativas consistia em se efetuar a representação de

tal modo que fosse impossível ao espectador meter-se na pele das personagens da peça. A aceitação ou a recusa das palavras ou das ações das personagens devia efetuar-se no domínio do consciente do espectador, e não, como até esse momento, no domínio do subconsciente (BRECHT, 2005, p. 55).

É claro que estes conceitos trabalhados por Brecht são justamente os atributos essenciais para se pensar a participação do aluno no diálogo crítico sobre a gestão democrática da escola, porém, é necessário, que se compreenda que em sentido *stricto senso*, o *gestus* e o estranhamento pode provocar a relação reflexiva entre o que se diz e para quem se fala. É diante desta visão conscientizadora que se fundamenta um embrião do protagonismo.

É constatado que, para Brecht, o gesto é um divisor nas artes, daí sua procura em distinguir a articulação deste no cotidiano e em concepções para a criação cênica. Assim, parece promissor construir interlocuções entre os campos mencionados visando aprofundar a discussão sobre gesto e *gestus* (SILVA, 2013, p. 1).

Então, neste sentido, procuro entender o processo dialógico como um corpo comunicativo, onde a análise do discurso, a alegorização, o método de ação – com suas atuações no *gestus* e estranhamento – se imbricam para formarem uma ação interventiva. No entanto, é na atitude promovida pelas reflexões de Boal – em um sentido prático do teatro – que haverá, de fato, o encontro com a *práxis* estabelecendo um canal de comunicação entre os atores sociais envolvidos na Gestão Democrática Escolar. Assim o teatro sairá do mundo das ideias de Brecht para alcançar o mundo da transformação de Boal.

2.4 Boal

Boal foi um homem do teatro e como tal buscou para sua vida um elemento agregador ao conhecimento teatral. Não fugiu da luta por um teatro que abrisse a cortina do espetáculo numa perspectiva libertadora e conscientizadora. Ao contrário de muitos outros teóricos do teatro e da pedagogia, formulou processos criativos que provocaram ações dialógicas.

Em sua intenção criativa buscou a incompletude da Tragédia Grega para realizar suas críticas e a amplitude do Teatro Épico para fundamentar sua poética. Dentro desta linha de pensamento chegou ao Teatro do Oprimido, sobretudo compreendendo a ação do binômio opressor/oprimido sob as relações sociais.

Das diversas formas constituídas de teatro existentes ao longo do tempo, a dimensão pedagógica do Teatro do Oprimido se diferenciou pela concretização de sua dialogicidade, através da intervenção direta do espectador na ação teatral. Embora não seja a única forma teatral com intervenção ou participação da plateia, no Teatro do Oprimido, o espectador tem um espaço organizado de experimentar, conscientemente, suas próprias alternativas para romper uma opressão específica. Em outras experiências teatrais em que se dá o diálogo, este é muitas vezes de forma espontânea, buscando somente a diversão ou dentro das alternativas formuladas pela própria peça. Mesmo no teatro brechtiano, em que o objetivo também era a participação da plateia na transformação da realidade, o diálogo se dá no plano das ideias, sem se materializar na participação efetiva do público durante a realização da peça (PUCRIO, Cientificação Digital n. 0913500CA).

Boal traz ganhos para uma dimensão pedagógica do teatro, no qual investe na conscientização do espectador, sobretudo ajudando a construir mudanças de postura, visando que o mesmo deixe a passividade e assuma, de fato, funções de protagonismo. Neste sentido, ver o espectador como sujeito de sua própria história e de luta contra as injustiças, assim possibilitando a transformação da realidade.

Diante disso, Boal trabalha com o binômio opressor/oprimido e assume para o seu contexto teatral o teatro como ferramenta que possibilita ao espectador ter esta tomada de consciência. Não como coloca Brecht, esta voltada para delegar poderes ao personagem o colocando em seu lugar, mas sim, o espectador assumindo o papel da sua “própria ação”, conforme bem salienta Boal (1984, p. 10-11):

Espectador, que palavra feia! O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade em toda a sua plenitude. Ele deve ser também o sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devem por sua vez ser também espectadores.

No Teatro do Oprimido – TO Boal sistematiza metodologias teatrais de cunho prático que vão navegar, necessariamente, pelo campo do diálogo entre ator e espectador. Boal (1984, p. 10) deixa claro que o Teatro do Oprimido é o teatro no sentido mais arcaico do termo e que todos os seres humanos “são atores porque atuam e espectadores porque observam”, surgindo assim o que ele intitulou espect-atores.

Trabalhar com o conceito de dialogicidade exige debruçar-se sobre Boal, pois este autor contribui enormemente para a ação interventiva do espectador na cena teatral, discutindo com o sujeito a possibilidade de se fazer teatro com uma visão crítica e reflexiva sobre a vida. O que ocorre é que Boal transfere ao povo os meios de produção teatral. Isto sim, me traz um enorme interesse enquanto pesquisa, pois além de o teatro possibilitar se firmar como ferramenta eficaz de diálogo sobre a Gestão Democrática Escolar, ele também se populariza como produto teatral de acesso à comunidade.

Assim, é de vital importância para a Gestão Democrática Escolar a visão de protagonismo traduzida por Boal, na qual o eixo da dialogicidade encontra-se com o terreno prático através do teatro, expandindo-se como reforço para a consolidação da cidadania emancipatória do aluno, sobretudo em um contexto de respeito à realidade do mesmo. Através de noções do coringamento¹⁴ Boal rompe os muros que seguram a ação prática do espectador. Isto sim pode acordar o aluno no adormecido sono não participativo e expandir uma expectativa de capacidade libertária e democrática através da práxis teatral.

2.5 Freire

Para se falar em expectativa libertária do aluno é necessário buscar entender o conceito de libertação e conscientização de Paulo Freire, ambos intimamente imbricados entre si e construídos pelos alicerces da dialogicidade e do humanismo.

O verdadeiro humanismo não pode aceitar a manipulação e a conquista, diz Freire. Para ser um autêntico humanista não há outro caminho que não a dialogicidade e, ser dialógico é vivenciar o diálogo, não invadir nem manipular, tampouco impor. É empenhar-se na transformação constante da realidade. "O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo [...] o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos" (Freire, 1973, p.46). Neste contexto, a educação para ser verdadeiramente humanista deve ser libertadora, portanto não pode manipular. Entre suas preocupações centrais deve constar a conscientização que se produz nos homens quando agem, quando trabalham, quando travam, entre si e o mundo que os rodeia, relações de transformação. Ou seja, essa conscientização é o resultado de seu confronto com a realidade concreta (RUBIO, 1997, p. 20).

A Gestão Democrática Escolar deve ir ao encontro da libertação do aluno, do enfrentamento deste dentro das relações sociais que permeiam ações significantes de dominação, sobretudo reconhecendo a necessidade de percepção sobre o binômio opressor/oprimido. Neste sentido, Paulo Freire trouxe muita discussão para se levantar ações de cunho democrático nas escolas. Ele priorizou o contexto do oprimido e o relacionou com caminhos para a sua libertação. A Pedagogia do Oprimido faz frente à questão da autonomia, que, em bom sentido, alia-se para ter voz. Para isso:

¹⁴ Modelo dramaturgico criado por Augusto Boal, para permitir a montagem de qualquer peça com elencos reduzidos, alterando as tradicionais relações narrativas do gênero dramático, apoiado numa épica e crítica. O coringa é uma personagem onisciente que altera, inverte, recoloca, pede para ser refeita sob outra perspectiva uma cena, sempre que sinta necessidade de alertar a plateia para algo significativo, concentrando a função crítica e distanciada (ROSENFELD, 1996, p. 38).

Não junto a minha voz às do que falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da justa ira dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas, de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 1997, p. 113-114).

Uma educação libertadora para Paulo Freire tem que vir pela educação dialógica, em especial tendo a intercomunicação como essência, num mundo cultural e histórico, em que o conhecer e o dialogar se faz necessário.

É diante disso, que esta pesquisa busca referenciar o aluno a uma prática de diálogo, sobretudo num mesmo espaço de interação, rompendo com discursos baseados em categorias únicas, mas construindo valores solidários, primados sobre uma leitura de mundo e sob o poder de consciência numa compreensão de análise conjuntural para a libertação do aluno.

A relação dialógica é o selo do acto cognoscitivo em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico (FREIRE, 1977, p. 121).

Trabalhar o diálogo é incluir as diversas presenças de vozes, é entender que nem o meu discurso, nem o discurso do outro é a mais pura verdade, que ambos constroem olhares para o objeto de estudo e possibilitam comunicação e alcance de intervenção.

Ao definir a educação fundamentalmente como uma prática de comunicação e do diálogo, Paulo Freire teve necessidade de aprofundar duas das suas primordiais condições de possibilidade: a relação ao outro, que a comunicação pedagógica necessariamente implica e o estatuto da linguagem, ou antes, da palavra, não só como instrumento de comunicação, mas, principalmente, como dimensão constitutiva da “humanidade” (VICENTE, s. d., p. 381).

Construindo uma relação pedagógica libertadora para o aluno na Gestão Democrática Escolar, é prudente relacionar diálogo e comunicação, bem como também, consciência, autonomia e protagonismo. Sendo, neste sentido, impossível propor um modelo estético de intervenção sem o embasamento de uma dialética que fundamente o processo dialógico para a conscientização do aluno e que se sustente como elemento fundamental para a concretização de uma estética libertária na escola, qual seja a prática-ação.

2.6 A estética dialética marxista fundamentando o processo metodológico da prática-ação

Conforme vamos realizando as discussões sobre a Gestão Democrática Escolar vão se vendo as necessidades de compreendermos melhor como pode ser construído o processo dialógico para a participação de todos os atores sociais que a compõem. E isto requer pensar em estratégias que retirem do plano meramente teórico a possibilidade de implantação desse modelo de gestão.

Neste sentido, a minha pesquisa intenta incrementar os instrumentos de Gestão Democrática Escolar na Escola do CEM 417 de Santa Maria, Distrito Federal, trazendo como efeito contributivo a soma de esforços na preparação estética de um instrumento de implantação da Gestão Democrática Escolar que saia especificamente do plano meramente teórico e adentre em ações articuladas com o campo prático.

Embora admitindo que a Gestão Democrática Escolar, ainda no plano teórico, muda os olhares dos profissionais para as relações de direitos dos alunos e de alianças com a família e comunidade, ela ainda não consegue envolvê-los na realidade prática da gestão.

Reafirmando o seu valor teórico, mas buscando instrumentos de cooperação prática, é que nos atentamos para a questão de um modelo estético, onde a arte teatral, sobretudo no enfoque brechtiano das peças didáticas, pode fazer esta ponte de ligação entre teoria e prática, em especial produzindo discussões sobre a Gestão Democrática Escolar num contexto mais atuante e mais poético, cuja função é potencializar a participação do aluno no processo de implementação deste modelo de atuação na escola, em situação de igualdade de direitos com os outros atores sociais – professores, coordenadores e corpo da direção – que ali dialogam a Gestão Democrática Escolar.

Para isto, há necessidade de compreender de que estética estamos falando e de como chegamos até a estética brechtiana, não se esquecendo de que nem toda a estética produzida pela teoria dialética dos marxistas agradaram completamente as postulações teóricas de Brecht. Basta vermos algumas de suas divergências com Lukács, o qual foi um grande colaborador para os estudos da estética baseada no método histórico dialético, mas que divergiu em alguns pontos com Brecht.

Pode-se argumentar neste sentido que entender esta estética como instrumento de intervenção na discussão sobre a Gestão Democrática Escolar exige descrever, em diálogo com alguns teóricos marxistas, como a estética ligada a Marx contribui com o legado artístico e didático da estética brechtiana. Não se esquecendo de que, em boa medida, a estética

baseada nos ideias de Marx vem carregada também pelas contribuições de Hegel. Reafirmando assim, que as raízes hegelianas foram de importância fundamental para a estética marxista, sobretudo pelo motivo de que:

O método dialético hegeliano é o ponto de partida para uma correta compreensão do que se passa com os indivíduos no todo da vida social (KONDER, 2013, p. 30).

Reafirmando esta contribuição é necessário analisar

[...] a importância da filosofia de Hegel para o marxismo não é apenas a importância de aspectos da ontologia, do método, da gnoseologia e do sistema hegeliano em geral; é também a importância particular da estética de Hegel (KONDER, 2013, p. 31).

Outro aspecto importante, ainda na estética hegeliana, é a tentativa deste teórico desfazer confusões em torno do conceito de aparência e apontar a questão das representações sensíveis como exteriorização.

A estética hegeliana tem, igualmente, a importância de estabelecer de maneira sistemática a interação existente entre o conteúdo e a forma, dando passo decisivo no sentido de evitar que a forma e o conteúdo na arte, encarados como entidades independentes, se transformem em abstrações enganadoras. Para Hegel, a forma está determinada pelo conteúdo a que convém, e os problemas da forma, em última instância, implicam sempre problemas de conteúdo. Historicizando as categorias de forma e conteúdo, a estética de Hegel as apresenta como momentos diferentes e necessários da criação artística, mas se faz participar de um processo unitário no qual há uma prioridade essencial do conteúdo (KONDER, 2013, p. 33).

Assim, Hegel contribui enormemente para a dialética marxista onde o conhecimento é visto como atividade do sujeito. E que:

[...] coloca no centro de sua investigação estética **a realidade concreta** e ativa do homem como ser autocriador, como sujeito das suas experiências, em lugar de partir das categorias metafísicas ligadas à concepção exteriormente objetiva de uma natureza fetichizada, como fizeram os materialistas mecanicistas (KONDER, 2013, p. 35).

A importância de Hegel é vital para a estética marxista, embora segundo Konder (2013), Marx tenha criticado Hegel em relação ao idealismo e afirmou que este não levou em conta a atividade real humana; a atividade sensorial.

Segundo Konder (2013), para os marxistas o conhecimento não é um dado, é um ato e este ato de conhecer acaba por transformar o conhecido e quem o conhece. É vendo o conhecimento neste sentido circular e dinâmico e não linear, que os marxistas se apropriam do mundo real por parte da consciência de sujeitos reais.

Para Hegel a consciência não passava de um mero reflexo, onde a Ideia Absoluta era demarcada pelo enfoque temporal de um plano pré-determinado. No entanto, Marx trouxe uma dimensão totalmente diferente para isto, quando entende, segundo Konder (2013) que o homem não se constitui sujeito de um mundo pela ação num plano preestabelecido, mas por se afirmar no mundo através de uma práxis não só teórica como prático-sensorial.

Apesar de estarmos referenciando uma estética marxista, é bom lembrar que existe:

A constatação de que nem Marx e nem Engels escreveram uma teoria estética, mas deixaram comentários em espaços importantes sobre o tema. Ao contrário, do que pensam alguns, esses comentários não são “enfeites” para adornar os textos e nem digressões eruditas, mas faz parte integrante do pensamento de Marx e Engels. Há sim, um pensamento estético cuja compreensão, entretanto, exige o conhecimento prévio da teoria geral marxiana, e em especial, das complexas relações com o legado hegeliano (KONDER, 2013, p. 12).

De resto,

Ocorre, contudo, que as ideias na arte devem assumir uma forma particular, devem se apresentar sensivelmente ante a consciência, devem estar integradas a estruturas apropriadas à transmissão do conhecimento artístico, estruturas que não se confundem com a transmissão do conhecimento científico (KONDER, 2013, p. 40).

O fato de que haja a colaboração do científico não inibe a riqueza de contribuição do estético e quanto a isto aliam um ao outro no sentido de se somarem entre si, mas deixando claro que:

A perspectiva marxista leva, pois, à valorização da riqueza de ideias na arte como um aspecto positivo do conhecimento artístico (e da sensibilidade artística). De um ponto de vista marxista, não é admissível a contraposição mecânica de inteligência e sensibilidade no ser humano, porque as duas faculdades só têm significação concreta na unidade da consciência como forças propulsoras do dinamismo psíquico (não sendo a consciência uma realidade quantificável, não podemos conceber suas faculdades como vasos comunicantes); depois porque elas cobrem áreas amplamente coincidentes na atividade psíquica (KONDER, 2013, p. 40).

Já que há a intensão de ligar a instalação de um aparelhamento estético como eixo de comunicação através do lúdico e do teórico, eixo fundamental para a discussão da Gestão Democrática Escolar, faz-se necessário entender o percurso da estética até Brecht, sobretudo esclarecendo pontos de vista de alguns autores sobre a formação desta estética marxista.

Embora reconheça a importância dos autores marxistas citados na obra de Leandro Konder (2013) “Os marxistas e Arte” – Kautsky, Plekhanov, Mering, Trotsky, Lenin, Bukharin, Eisenstein, Maiakovski, Gorki, Zdanov, Max Raphael, Caudwell, Gramsci, Lefebvre, Goldmann, Garady, Hauser, Salinari e Chiarini, Della Volpe, Cases e Aristarco, Fischer e Kosic – é impossível rever conceitualmente a contribuição de todos eles, sobretudo devido ao escasso tempo de pesquisa do mestrado. Assim referencio-me somente em Benjamin, Piscator e Lukács para a discussão estética sob as origens do método dialético marxista, em especial por estarem mais diretamente ligados às contribuições e críticas à formulação estética brechtiana, a qual se consolida como instância máxima didática de minha pesquisa.

O autor Benjamin como um bom judeu pensador, conforme aponta Konder (2013) se mostrou um grande observador dos problemas da arte, mas sobretudo um estudioso do pensamento marxista. Para ele:

[...] a arte trouxe da sua origem certa herança da função ritualística que teve como magia, nas épocas mais primitivas da história da humanidade. A esta herança, liga-se uma aura que envolve as obras de arte, dando-lhes um caráter de “aparência única de uma realidade longínqua” (BENJAMIN apud KONDER, 2013, p. 113).

Então, Benjamin começa a trabalhar com a categoria da autenticidade, reconhecendo que a obra de arte vive um período de reprodutibilidade técnica e perante isto há a necessidade do olhar político, sobretudo diante o impacto das relações de poder estabelecidas claramente no posicionamento das classes dominantes, assim deduzindo que o potencial econômico industrial incide sobre a política, que inequivocamente, manipula a produção artística.

O poder da arte sobre as massas cresce, mas o poder das massas controlarem a produção artística não cresce, automaticamente, numa proporção paralela, dado o baixo nível de consciência a que elas foram relegadas pela exploração nas sociedades divididas em classes (KONDER, 2013, p. 114).

Por ora, reportando-me novamente a Konder entendo que:

As considerações estéticas de Benjamin estavam certas e continuam a ser corretas. São, contudo, insuficientes. Quando o crítico alemão nos diz que a arte precisa se politizar para poder acompanhar com eficácia a transformação da sociedade, ele está dizendo uma verdade geral que, porém, exige sua concretização. Não basta que os artistas compreendam que devem orientar seu trabalho criador de acordo com as razões que não façam abstração das perspectivas políticas que os envolvem: o problema estético surge quando eles se perguntam como a arte deve se politizar (KONDER, 2013, p. 115).

Em resposta a esta pergunta é que buscamos a contribuição de Piscator, lembrando que:

[...] as experiências do autor com seu Teatro Proletário, mostram que um grupo de artistas inteligentes, cômico das suas responsabilidades políticas, pode pretender seguir a orientação política revolucionária e não conseguir segui-la a contento, por não possuir uma visão particularizada correta das relações entre a arte e a política (KONDER, 2013, p. 115-116).

Vale ressaltar que antes mesmo de Benjamin, o autor Piscator já estava tentando trabalhar na prática uma politização da arte, e não é qualquer politização, mas aquela voltada para as compreensões do método dialético marxista e empenhada ao máximo nos problemas e anseios do movimento operário e do socialismo.

Por isso Piscator:

[...] foi levado a inferir da concepção marxista que o teatro compatível com a estética do marxismo seria aquele que tratasse de episódios efetivamente ocorridos na realidade, que mostrasse a significação política dos referidos episódios e, no interior deles, mostrasse os indivíduos agindo à base de seus interesses de classe (as forças materiais que fazem a história) (KONDER, 2013, p. 119).

De modo geral, Piscator não se atentou para a função educativa da arte e a fez ficar submissa à política, não entendendo assim a sua função enquanto arte. Neste sentido,

O teatro de Piscator se submeteu direta e exclusivamente a propaganda política. Na subordinação da arte à política, ele chegou ao extremo de suprimir as categorias específicas da arte como tal, só lidando com categorias meramente técnicas e políticas (KONDER, 2013, p. 119).

Este processo de formação educativa cidadã necessita, sobretudo, de ligações entre o plano estético e o científico, já que as discussões de Piscator se estabeleceram profundamente no plano político. Para isto é necessário investigar um pouco sobre a arte enquanto

perspectiva ontológica e materialista. Neste sentido, é que saímos dos estudos de Piscator e avançamos para as contribuições de Lukács, que segundo Frederico (2013) entende a arte funcionando no processo de hominização e na luta emancipatória.

É importante entender que Lukács foi se inspirar em Marx em 1922, após a sua adesão a uma perspectiva marxista na obra *História e Consciência de Classe*. Para entender e defender a questão estética em que Marx trabalhou com o objeto de estudo baseado na crítica da economia política, onde preparava a frente argumentativa da materialidade baseada na vida social, onde a existência independeria da subjetividade do observador, o teórico Lukács assumiu definitivamente o interesse pelo materialismo histórico dialético, mas:

[...] dedicando-se a arte, esteve às voltas com um objeto de estudo especial. Se na ciência o objeto existe independentemente do sujeito, na arte, ao contrário, o objeto só existe porque foi criado pelo artista. O que a teoria do conhecimento considera idealismo – fazer a existência do objeto depender do sujeito – é uma característica irremovível da arte. Estudando esse tema, Lukács debatia-se permanentemente com a identidade entre sujeito e objeto, base de toda a filosofia hegeliana. Não por acaso, as categorias lógicas invadiram suas reflexões sobre arte, causando uma tensão não resolvida – que o perseguiu a vida inteira – entre o desejo de construir uma reflexão ontológica materialista e a propensão a deslizar no logicismo hegeliano. (FREDERICO, 2013, p. 20).

Influenciado por Hegel, o pensamento estético de Lukács, defendeu o caráter humano da arte, impondo-a como:

[...] uma forma especial de conhecimento, como uma tomada de consciência do Absoluto a partir da sensível. Através dela, o homem exercita a sua liberdade deixando de ver a exterioridade. Com a representação artística, ele se reconhece em suas obras ao vê-las como um resultado de sua atividade consciente (FREDERICO, 2013, p. 29).

Visto isto, Lukács também descobriu a necessidade de avaliar as relações que se estabelecem entre a arte e a vida cotidiana. No entanto, Feuerbach (1973) traz inúmeras polêmicas neste sentido, em especial apontado que a que a ação da verdade no plano sensível está agindo diretamente sob a contemplação e negando o procedimento mediador da dialética, onde para ele o sentido estético depende dos atributos humanos que nasce segundo o caráter do inato, onde Hegel manteve o seu posicionamento estético em busca da ação da verdade na categoria do plano sensível. Lembrando, desta forma, que para Hegel arte e filosofia, vistas de ângulos diversos, buscam a mesma coisa: a verdade. No entanto, o autor advertia para as deformações operadas na vida cotidiana, onde confirmava a arte como sendo atividade consciente.

Diferentemente da experiência cotidiana, a arte nos fornece uma realidade mais alta e verídica, depurada dos elementos arbitrários e contingentes. Ela portanto, coloca-nos em contato com a verdade (FREDERICO, 2013, p. 29).

No entanto, esta verdade para Marx estabelecia relações direta com a práxis, que contribuía para a concepção de uma estética baseada na objetivação, alienação e nos bloqueios sociais, os quais, no caso da minha pesquisa, são pontos de partida para a compreensão da influência estética como fundamento do processo dialógico na Gestão Democrática Escolar, para o qual se faz necessário entender estas referências elementares – objetivação, alienação e bloqueio social – para a composição do sujeito, do objeto e da totalidade, vendo neste último, o peso decisivo para a compreensão de uma estética fundamentada nos marxistas e com fórum privilegiado de ação nas raízes do método dialético brechtiano.

Assim:

[...] é o ponto de vista da totalidade, e não a predominância das causas econômicas na explicação da história, que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa. A categoria da totalidade, a dominação do todo sobre as partes, que é determinante e exerce em todos os domínios, constituem a essência do método que Marx tomou de Hegel e que transformou de maneira original para ele fazer o fundamento de uma ciência inteiramente nova [...] O reino da categoria da totalidade é o portador do princípio revolucionário da ciência (FREDERICO, 2013, p. 64).

Neste sentido a contribuição de Lukács à estética foi se formulando ainda mais depois da teoria do conhecimento adotada em *História e Consciência de Classe*, onde segundo Konder (2013) ele elevou o seu pensamento estético baseado na superestimação da consciência de classe do proletariado e avançou nos seus estudos estéticos, assim, se aproximando de Mikhail Lifschitz¹⁵. No entanto, não se conteve as observações deste autor e utilizou as investigações dele para “avançar acerca da arte, do realismo e dos fundamentos da estética marxista” (KONDER, 2013, p. 137).

Visto isto, de acordo Konder (2013), Lukács procurou entender profundamente o real, afirmando que este atua sob “toda a obra de arte que defenderá a integridade humana contra as tendências que a acatam, dilaceram, a envilecem ou a adulteram” a vida em sociedade.

¹⁵ Filósofo e crítico de arte. Membro ativo da Academia de Belas Artes da União Soviética e Doutor em Filosofia.

Para Lukács, a arte deve:

[...] refletir não a superfície do real, mas a sua essência. Ela deve contribuir, através dos meios que lhes são próprios, para que o homem se apodere cada vez mais da essência da realidade em sua consciência. E essa função da arte é a grande função do realismo (KONDER, 2013, p. 138).

Não queremos aqui ampliar as discussões sobre o realismo e sua ligação com a arte, mas é necessário entender como Brecht vê este realismo e que impacto isto pode carregar para a formulação de uma estética marxista mais próxima do pensamento brechtiano. Este realismo para Brecht tem ligação com a compressão do fato como real e da construção artística dele como modelo de ação na reflexão sobre a realidade encenada. É preciso deixar claro que é necessário que o artista e aquele espectador ativo entendam os efeitos da degradação da sociedade, numa ação reflexiva sobre a vida, mas não a tendo como cópia fiel desta realidade. É preciso sair da dimensão emocional e entrar na ação crítica, defendendo ações que refirmem a emancipação humana. Assim:

Toda a obra que defender a integridade do ser humano contra as degradações impostas pela sociedade converge para a causa da emancipação humana (FREDERICO, 2013, p. 66).

E é nesta emancipação humana que se forma o embrião de uma estética dialética brechtiana para a gestão democrática, onde novamente, no caso desta pesquisa, a participação do aluno reforça a necessidade de prover situações de diálogo crítico-reflexivo baseada numa ação consciente. Entendendo que:

À consciência não cabe a tarefa de “organizar” a realidade, mas de refletir o seu automovimento, entregando-se à vida própria do objeto para, assim, poder reproduzi-lo conceitualmente (FREDERICO, 2013, p. 68).

A estética materialista dialética seguiu caminhos que passaram pela questão do sujeito, objeto e totalidade, indo além da possibilidade de se fundamentar sob uma verdade objetiva, mas buscando na teoria do reflexo¹⁶ uma autocrítica que vai chegar à necessária visão estética

¹⁶ A concepção dialética no interior do materialismo, portanto, insiste, por um lado, nesta unidade conteúdo-formal do mundo refletido, enquanto, por outro lado, sublinha o caráter não-mecânico e não-fotográfico do reflexo, isto é, a atividade que se impõe ao sujeito (sob a forma de questões e problemas socialmente condicionados, colocados pelo desenvolvimento das forças produtivas e modificados pelas transformações das relações de produção) quando este constrói concretamente o mundo do reflexo (LUKÁCS, 1970).

baseada no realismo socialista. Neste sentido, aponta Frederico (2013) que a arte para Lukács reflete a realidade de um modo próprio.

Com os seus recursos, ela apresenta uma reprodução fiel da realidade, mais rica do que aquela vivida e sentida pelo homem imerso na vida cotidiana (FREDERICO, 2013, p. 85).

Diante disso, fazendo uma crítica velada às ideias do realismo socialista até ali, Lukács passa a insistir mais incisivamente

[...] no papel educativo da arte, sua capacidade de enriquecer a visão de realidade que se encontra fragmentada na cotidianidade (FREDERICO, 2013, p. 85).

Esta realidade que muitas vezes se confunde com o imediato ao assumir uma visão dialética, precisa ser superada no sentido de que há a necessidade de negar essa visão de imediatez e entender que:

A ideia básica de Lukács concentra-se na defesa do caráter unitário da realidade enquanto articulação dialética de essência e aparência, conteúdo e forma. A arte para figurar adequadamente a realidade social, não pode romper com a sua unidade na qual, segundo a tradição hegeliana-marxista, o conteúdo é sempre determinante (FREDERICO, 2013, p. 85).

Neste sentido, para Frederico (2013), Lukács vê o realismo somente como um método e numa perspectiva ontológica, sobretudo vendo a consciência dos personagens como expressão necessária das condições sociais, o que de certa forma contraria o teatro brechtiano, pois este altera o plano da realidade na subjetividade, onde a consciência serve para provocar o pensamento e não atestar uma verdade absoluta do ser social. O espectador e o ator devem ser despertados para a vida consciente, rompendo com a passividade e estabelecendo um distanciamento para o olhar sobre o que está vendo e fazendo.

Enfim, por isso é necessário chegar à Brecht e chegando a ele passamos para a conclusão de que o teatro ganha no seu aspecto de função social, além de promover uma estética para o entretenimento. Esta condição histórica de fazer-se na ação reflexiva, de basear-se no estranhamento dos fatos, é que possibilita compreender a demanda do sujeito e avançar para a reflexão sobre a realidade como algo que pode ser mudado, numa ação de contradição dialética que aproxima o objeto do sujeito consciente. Visto isto:

[...] a arte não deve mais refletir a realidade como um dado fixo e imutável; ela, ao contrário, busca mostrar que os personagens e as ações encenadas são como aparecem porque foram produzidas historicamente e, como tal, podem ser modificados. A própria peça encenada – acentuando o seu caráter fictício que recusa

a imitação, o seu aspecto de montagem constantemente fabricada e refabricada – é um modelo dessa produção histórica. A arte não é reflexo da realidade e, mas, reflexão sobre a realidade que se quer transformar (FREDERICO, 2013, p. 102).

É diante deste recorte estético marxista e desta aproximação com a estética brechtiana que entendemos como sensato apropriar-se de ferramentas dialógicas com conteúdo de ação prática, didática e política, sobretudo, tendo como fundamento a contribuição do teatro épico e das peças didáticas.

Como artista e criador estético, Brecht compreendeu bem cedo que o problema da arte política não era tão simples como supunha o radicalismo de Piscator. No curso de sua atividade de criação artística, ele mudou muito: suas obras e concepções teóricas apresentam diversas fases. Há, por exemplo, o Brecht da primeira fase, o Brecht de Beel vinculado ao clima espiritual que engendrou o expressionismo na Alemanha. Há o Brecht das peças didáticas, o Brecht que adotara um marxismo esquemático e escrevia peças com vistas à educação política dos atores e com vistas ao esclarecimento de questões político-ideológicas. Há o teórico do teatro épico, que, por sua vez, apresenta diversos momentos na sua evolução específica, a o Brecht das “parábolas”, Brecht da maturidade, o Brecht da versão definitiva da Vida de Galileu, o Brecht da Mãe Coragem, aquele que, segundo Lukács, retoma as linhas mestras do humanismo clássico shakespeariano (KONDER, 2013, p. 121).

O principal objetivo com esta trajetória estética baseada nas concepções de uma abordagem marxista é, sobretudo, delimitar mais fundamentalmente uma escolha por um método de atuação crítica frente à participação dos alunos na implementação da gestão democrática da escola, em especial buscando contribuir com a função prática da participação do aluno através de um modelo estético-social.

A escolha do método dialético marxista e de uma estética fundamentada diante os estudo de Brecht vão sustentar na práxis toda uma prática dialógica, ancorada sobre a reflexão crítica e empoderada pelas possibilidades de protagonismo e autonomia dos mais oprimidos; neste caso os alunos, que em pé de igualdade terão a chance de adentra-se neste terreno movediço que é o debate sobre a Gestão Democrática Escolar.

Os estudos a caminho desta estética marxista se fazem necessários para sustentar uma escolha de modelo estético baseado na ação participativa e protagonista do aluno e na sua concepção reflexiva diante o diálogo, este baseado no conteúdo levantado pelos diferentes atores sociais da Gestão Democrática Escolar, e, não no discurso de mão única, de um único ator social, principalmente daqueles que defendem aspecto de relações de poder dentro da escola. O modelo de ação de Brecht assume um status de regra e não de exceção. Por isso, ao sustentar-nos na concepção artística-social com o formato dialógico, percebemos que:

[...] o objetivo da nova arte, para Brecht, deve ser a pedagogia. [...] Para conseguir a sua finalidade, Brecht se preocupa com a questão de forma (estrutura gênero), que é

capaz de proporcionar a clareza de linguagem adequada à transmissão de um claro conteúdo intelectual mas, [...] mesmo no período das peças didáticas, fase em que concebia o marxismo um tanto rigidamente, Brecht jamais aderiu a filosofia de Marx como um fanático, impulsionado por uma cega crença de tipo religioso. [...] o marxismo foi, para ele, o instrumental teórico adequado para a justa compreensão da sociedade contemporânea e a base filosófica a partir da qual se elaborava a visão do mundo subjacente às suas melhores peças. [...] Brecht, por conseguinte, quer um teatro que: 1) faça com que os problemas do homem sejam compreendidos a partir da única perspectiva justa, que é a perspectiva historicista; 2) ajudando os homens a compreender as suas contradições, contribua para eles se superarem de maneira ativa. [...] o distanciamento deve contribuir para dar aos elementos da realidade que se quer mostrar – e transformar – as proporções exigidas pela perspectiva a partir da qual ela é enfocada (KONDER, 2013, p. 122-127).

Para tanto, dentro de uma proposta de trabalho que leve em conta a importante contribuição da estética dialética marxista, é preciso entender que Brecht constrói o modelo de ação com a análise sobre contribuições importantes de Benjamin, Piscator e Lukács, todas elas buscando aspectos de politização da arte, mas que o grande autor das peças didáticas também divergia destes teóricos em tópicos significantes de uma arte construída como prática política.

Brecht, por exemplo, foi mais adiante que Benjamin no que tange a uma finalidade pedagógica e avançou muito na intenção de uma arte política, sobretudo em razão de Benjamin ser um tanto quanto eminentemente teórico, não se preocupando com as dificuldades e perigos da implantação de uma proposta com formação didática na arte política.

Já Piscator, com seu radicalismo político, assumiu o teatro como forma de reportagem, desconsiderando a expansão da imaginação criadora do artista, mais distanciado da visão de Brecht, no sentido de que o esquematismo de Piscator jamais criaria personagens complexos no palco, assim não conseguiria renovar as formas de expressão estética como propunha o próprio autor Brecht.

Por fim, Lukács se entende com Brecht em aspectos importantes para a estética brechtiana, tais como o primado da totalidade, a atuação sobre os conflitos do processo histórico e a questão do realismo. Entretanto Brecht se distancia de Lukács quanto ao modo de olhar para o realismo, visto que para o primeiro havia a teorização do realismo, aspecto negado pelo segundo. Conforme informa Frederico (2013, p. 103):

Cada um deles elaborou um pensamento estético que confluía para uma política Cultural: em Lukács, a defesa da herança cultural e a grande cultura burguesa como patrimônio de toda a humanidade; em Brecht, a necessidade de politizar a arte e romper com os modelos herdados da tradição burguesa.

2.7 A prática-ação: um canal de diálogo na Gestão Democrática Escolar

Apesar da arte não está condicionada aos valores da ciência, mas dialogando com esta, a minha pesquisa busca a contribuição sob um olhar científico. Para isso, determino como objeto específico de investigação, qual seja o já apresentado antes: a participação do aluno na Gestão Democrática Escolar, e como método proposto para isto: o hipotético-dedutivo.

Neste sentido, o uso da pesquisa qualitativa é apontado como recurso central de investigação, mas o que não pressupõem abandonar a utilização da pesquisa quantitativa como possibilidade concreta de conhecimento sobre o sujeito direto da análise.

Para uma dissertação que vá de encontro com um produto para o mestrado profissionalizante, entendo ser necessário trabalhar sob o enfoque de uma natureza de pesquisa aplicada, sobretudo, diante os objetivos da pesquisa descritiva.

Segundo Fonseca (2002), em relação aos procedimentos de pesquisa, é possível estabelecer uma aproximação da realidade a investigar, tendo esta uma visão de processo permanentemente inacabado, a qual se processa através de aproximações sucessivas, fornecendo subsídios para uma intervenção real. É baseado neste procedimento que busco como método de pesquisa o encontro entre a arte-educação teatral – tendo como prerrogativa os exercícios do modelo de ação de Brecht – e a dialogicidade – esta através das discussões baseadas na participação efetiva do aluno junto à Gestão Democrática Escolar – estabelecendo, neste sentido, vínculo direto com a pesquisa-ação que é vista como:

Um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1988, p. 16).

Para a escolha deste método de trabalho foi importante entender que a:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (p. 34). O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O

pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA, 2002, p. 35).

Nesta pesquisa me comporto como participante direto, trazendo mais que a observação pelo olhar atento que me cabe, e sim, uma ação participante no experimento. Neste sentido, compreendo a necessidade de observar as representações verbais e não verbais, as relações sociais e as interações lógicas do procedimento do aluno em relação à participação na Gestão Democrática Escolar, sobretudo propondo ações interventivas com os mesmos. Neste contexto, não sou imparcial, pois enquanto observo também participo. Os alunos aqui envolvidos são considerados pesquisadores e sujeitos ativos em vista à contribuição do conhecimento e a transformação da realidade em que estão inseridos.

A compreensão das questões subjetivas é correlacionada às questões que expressam a realidade do aluno, não se esquecendo de relacioná-la a visão da totalidade, visto ser imprescindível observar situações complexas sob o argumento de reflexão crítica baseada num caminho da historicidade e da análise dialética.

É importante que eu seja o mais fiel possível ao relato descritivo dos alunos¹⁷, assumindo-os como integrantes diretos da pesquisa e como indivíduos críticos que ora são afetados pelas condições de convivência e de interação com o espaço local. No entanto, é perfeitamente concebível que caminhe junto com este aluno no dia a dia e que acumule experiências com eles, também em outros espaços que não somente a escola, sob o sentido de vê-lo, ouvi-lo e questioná-lo, direta ou indiretamente diante o objeto de estudo que nos interessa. Assim, a compreensão da inserção dele no território passa a ser condição *sine qua non* da pesquisa.

Para desenvolver este trabalho, implantei, em um primeiro momento, um grupo de discussão sobre gestão democrática com o quantitativo de 11 alunos, que depois passou para 09 (nove) e agora somente está com 07 (sete) discentes. Este grupo foi selecionado através de uma ficha de inscrição, em que foi solicitada a autorização dos pais para àqueles que ainda eram dependentes e menores de 18 anos. A ficha explica o método de intervenção utilizado para se discutir a gestão democrática escolar e os dias de oficinas para ocorrer este trabalho. O método inicial são as oficinas teatrais aos sábados, de quinze em quinze dias, no horário de 08 às 12 horas, a partir de maio de 2015. Para isto a escola disponibilizou os espaços da sala 14, o pátio escolar e dois banheiros – um masculino e outro feminino –, tudo registrado em

¹⁷ O relato descritivo do grupo de alunos das oficinas e protocolos foi registrado em Diário de Bordo e alguns momentos transcritos falas para esta dissertação.

documento – Circular-Interna – e encaminhado, tanto a minha pessoa quanto ao funcionário da guarita da escola, de forma que, já nas sextas feiras que antecipam a participação das oficinas ocorridas aos sábados, tanto o guarda da escola quanto o pesquisadores tem cientificado e se responsabilizado diante o direito de uso dos espaços da escola para as referidas oficinas.

Logo no início das oficinas foi realizado a aplicação de um questionário semiestruturado, tanto para o grupo de alunos inscritos nas oficinas quanto para os alunos do turno noturno da escola, das 02 (duas) turmas de cada 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. O corre que em relação à Gestão Democrática Escolar tanto o grupo de alunos das oficinas quanto o quantitativo de aluno das turmas convencionais de sala de aula tinham exatamente percepções similares sobre o assunto, o que demonstrava nenhuma familiaridade com o tema.

Percebi, a priori, que a participação do aluno na Gestão Democrática Escolar não acontecia justamente por desconhecimento dele sobre o assunto, bem como também, pela ausência de conhecimento sobre as ferramentas tradicionais, às quais são convencionalmente orientadas para a discussão sobre o tema. Com o desconhecimento deste conteúdo básico, pouco se podia dizer sobre a falta de participação do aluno no processo democrático da gestão escolar. Então, neste momento, passa a ter sentido implementar uma discussão sobre democracia, gestão, gestão escolar e Gestão Democrática Escolar, tanto na sala de aula como no grupo das oficinas, sendo que isto é fundamental para a compreensão do aluno, em especial dentro de um processo de escuta e de ação participativa e dialógica.

Para isto, no grupo de alunos com *status* de sala de aula, demandei levantamentos de conceitos teóricos sobre gestão democrática e realização de leitura dramática sobre Brecht. Entretanto, propus aos alunos que fizessem este trabalho em grupo e que depois, dentro de um contexto didático próprio, construíssem a sua linguagem artística para expor o processo e resultado.

No entanto, para obter conhecimento sobre a identificação pessoal do aluno, a sua compreensão sobre gestão democrática e os seus instrumentos, além do posicionamento particular sobre o conceito de peça didática, apliquei, através de uma amostra aleatória simples, 115 (cento e quinze) questionários aos alunos. Os quais apresentaram o seguinte perfil, ilustrado nos gráficos em anexos:

A amostra inferiu que 59% dos estudantes do CEM 417 se declararam pertencente ao gênero feminino, 82% natural do Distrito Federal, 83% ainda reside com os pais, 62% tem ocupação remunerada, sendo que destes, 46% trabalham fora de Santa Maria, Distrito Federal, 81% tem famílias com rendimento de 1 a 3 salários mínimos. No total de alunos, 63% tem

idade de 14 a 18 anos, 72% se intitularam da raça negra, mas somente 2 alunos afirmaram ter algum tipo de deficiência física. Da base de dados atual, 80% avaliou a gestão democrática entre os níveis de satisfatória e muito satisfatória, porém quase 100% não souberam explicar em pergunta aberta o que seria, de fato, gestão democrática na escola. Apenas 17% informaram já ter participado da discussão do PPP e ínfimos 9% já participaram de reuniões do Grêmio Estudantil, bem como apenas 17% participaram de reuniões do Conselho Escolar, sendo que somente 12% declararam que a família participou também desse espaço de gestão. Do total de questionário aplicado, 56% disseram não ser escutado no que se refere aos projetos extracurriculares da escola, 91% avaliaram que os instrumentos de gestão democrática atuais são importantes e muito importantes. Dos alunos que participaram da enquete, 63% informaram que há um incentivo para que o aluno participe da gestão democrática da escola. Além disso, 73% dos alunos acham serem propícios os instrumentos de gestão atual para a participação na tomada de decisão, no entanto 62% acham que os instrumentos também são apropriados à participação da família. Por fim, 84% informaram que o diálogo é uma ferramenta importante para a implantação da Gestão Democrática Escolar.

O que mais me chamou atenção é que apesar de avaliarem que o CEM 417 implantou instrumentos de gestão democrática escolar e 80% deles concluíram que estes instrumentos são satisfatórios e muito satisfatórios, há uma aparente contradição quando questionamos sobre a participação deles nestes instrumentos, pois 81 alunos nunca participaram do PPP da escola e 15 deles não souberam dizer nem do que se trata, 101 deles nunca participaram de nenhuma reunião do Grêmio Estudantil e 95 nunca participaram de reunião do Conselho Escolar. O dado ainda é mais impressionante quando perguntamos pela participação da família, caracterizando que estes instrumentos não chegam ao alcance do aluno e da família como ferramenta de diálogo, apesar da maioria maciça justificar que o diálogo é um item imprescindível para que os atores sociais participem da Gestão Democrática Escolar.

Diante dessas informações, constatei que o principal problema do aluno, é, sobretudo, não conhecer o tema “gestão democrática” e, assim, ter dificuldade de realizar qualquer avaliação sobre ele e, assim, comprometer a inserção participativa.

Com a intenção de propor instrumentos de participação na gestão democrática mais próximo da realidade do aluno, decidi fazer uma pergunta sobre o quantitativo de alunos que já ouviram falar sobre peças didáticas de Bertolt Brecht, e, apesar do número ainda pequeno, cerca de 24% conheciam o termo peça didática, sendo apontado os seguintes meios de acesso – pesquisa, colegas, sala de aula, professor de arte, professor de filosofia – . Isto demonstrou a

capacidade deste instrumento como diferencial de diálogo para a participação dos alunos na implementação da Gestão Democrática Escolar no CEM 417 de Santa Maria, Distrito Federal.

Interessa a minha pesquisa, trazer um instrumento de participação, cujo eixo dialógico, seja a matriz essencial da implantação do processo de implementação da Gestão Democrática Escolar. Para isto, é essencial realizar a intervenção utilizando os métodos da pesquisa-ação, bem como também, o modelo de ação proposto por Brecht, que carrega elementos importantes, tais como: o estranhamento; e, os *gestus*. Outro autor importante para a metodologia de intervenção democrática é Augusto Boal, que com a técnica do Coringa, que pode facilitar a expansão da capacidade de ação prática dos alunos na temática, sobretudo agindo como especta-ator. Os exercícios baseados em categorias conceituais contidas nos textos de Benjamin, Bahktin e Freire, sendo respectivamente as seguintes: análise do discurso; alegorização; e, conscientização para a libertação, são necessários para que o processo de trabalho chegue até a autonomia e protagonismo dos alunos.

A pesquisa-ação se movimentará para em conjunto com o modelo de ação se coadunar como experimento de metodologia de atuação democrática, despertando neste aluno o seu potencial participativo e dialógico e envolvendo o mesmo em atuações protagonistas dentro e fora da escola. No entanto, o espaço comum de comunicação dialógica entre os atores sociais da Gestão Democrática Escolar é, em especial, definitivamente, construído sob os alicerces da peça didática.

Nesta situação de interação entre a pesquisa-ação e modelo de ação, a primeira pode ser vista:

Principalmente como instrumento de “intervenção” na realidade circundante dos pesquisadores, em parceria com os atores implicados em determinadas situações problemáticas. Juntos, vão promover ações para transformar a situação inicial em uma situação desejada (DIONNE, 2007, p. 11).

Já a segunda, como fomentador de ação prática na peça didática, deve ser visto:

Como termo alcunhado por Brecht para estruturar a prática com a peça didática. O termo diz respeito à proposta de utilização dessa dramaturgia como modelo norteador de experimentos, análises e improvisações, cujos usos recebem as intervenções dos integrantes envolvidos na criação e que compreendem, desde o início, o texto como mote do jogo, e não como algo, definitivo a ser ilustrado na cena (CONCÍLIO, 2013, p. 4).

Para este cenário de transformação social é necessário se abastecer de métodos revolucionários e contrários ao posicionamento individualista do homem, cujo conteúdo está

quase sempre vinculado a desejos próprios, a abastecimento de ideias de consumo, onde o mercado passa a ser referência e o homem passa a ser o produto deste mercado. É nisto que Brecht avança. Tira o homem do domínio puro da emoção, aquela sem reflexão sobre a conscientização, e o coloca em contato direto com a razão, não dentro de uma razão que não dialoga com a emoção, mas uma razão conscientizadora, na qual a emoção e a razão caminham juntas, reafirmando posicionamento claro contra as estagnadas armadilhas do mercado; do neoliberalismo excludente.

Neste momento de crise de um modelo democrático, Brecht surge com força total, pois traz elementos significativos para a conscientização; quais seja estranhamento e olhar ampliado sobre o *gestus*.

Ao mesmo tempo, Brecht traz o enfretamento às armadilhas de consolidação de um estágio democrático, propondo como princípio básico o modelo de ação, que no fundo deve ser visto como uma ação revolucionária, pois possibilita enfrentarmos aqueles posicionamentos baseados na preservação de instâncias de poder, no diálogo como elemento de amparo de uma única voz e nos discursos fundamentados em manutenção de um pretense *status quo*. É por isso, que a escolha de uma estética baseada nos marxistas não é aleatória, mas ferramenta essencial para dar voz aos que não falam ou que não são escutados sob um ambiente de respeito e atenção, num estágio de consciência política. A imbricação entre pesquisa-ação e o modelo de ação possibilita a implantação de uma nova metodologia, a qual traz o diálogo para o enfraquecimento das relações de poder e para a crítica a instrumentos que sejam a favor da alegorização em detrimento da conscientização. Para isto, nesta pesquisa, busco um novo instrumental de democratização da gestão da escola, qual seja; a Prática-ação.

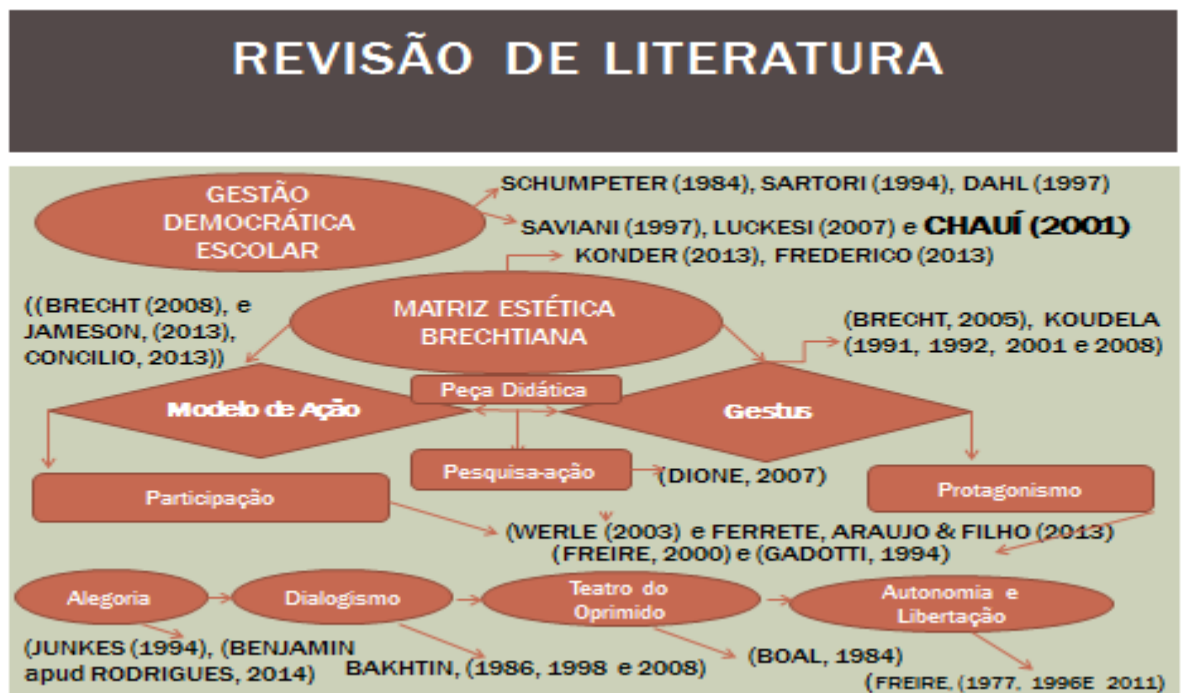
Assim, a prática-ação é a apropriação do aluno sobre as discussões conceituais diante o modelo adotado para a gestão escolar, em que se fundamenta, através do teatro, sob o exercício prático do aluno, que influenciado pela cooperação do professor, cuja postura de facilitador ajuda na seleção de exercícios com ações de pesquisa-ação e de modelo de ação, para junto com o aluno-pesquisador trabalhar por uma metodologia de experimentação estética social, alicerçada sob o concreto – *gestus* e estranhamento – na formação do protagonismo do aluno para a participação da Gestão Democrática Escolar.

Visto isto, o processo metodológico assume o esse recorte:



Fonte: Dos autores

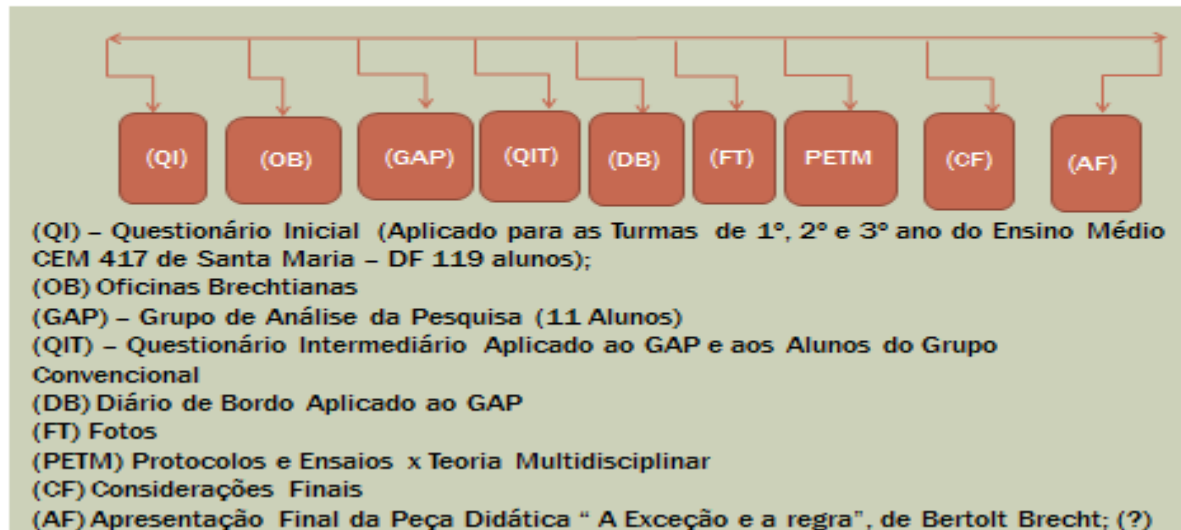
As análises sobre as intervenções vão ser fundamentadas pelo seguinte processo de revisão:



Fonte: Dos autores

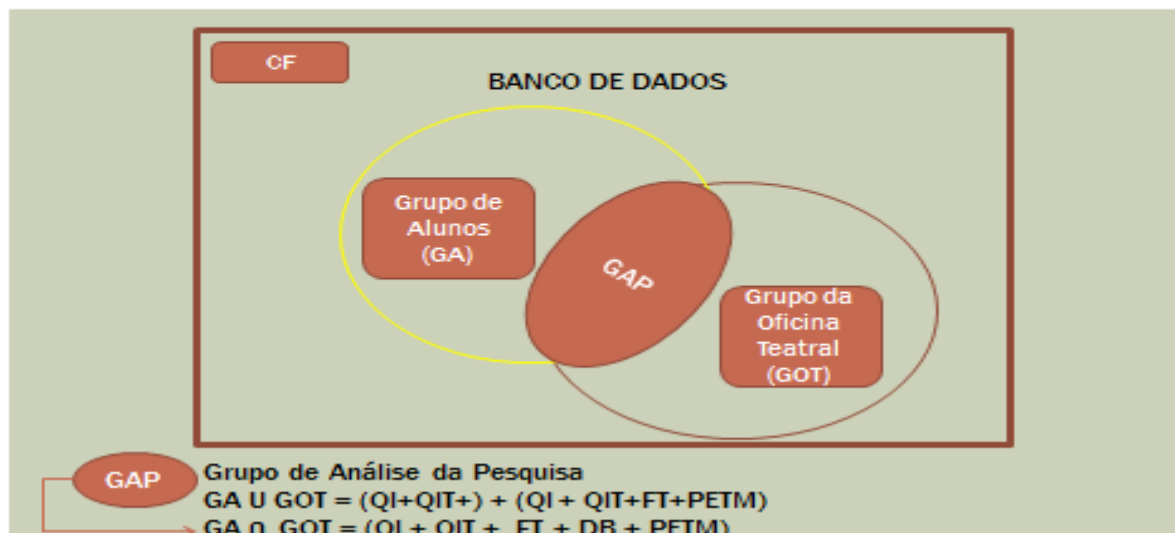
A pesquisa será consolidada conforme os desenhos apresentados a seguir:

APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTAIS METODOLÓGICOS



Fonte: Dos autores

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS



Fonte: Dos autores

3 O EXERCÍCIO DE EXPERIMENTAÇÃO E AS OFICINAS DA EXCEÇÃO E A REGRA NO CENTRO DE ENSINO MÉDIO 417 DE SANTA MARIA, DISTRITO FEDERAL: O PROCESSO CRIATIVO TEATRAL COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO ATIVA DO ALUNO NA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

O encontro aconteceu na sala 14 do Centro de Ensino Médio 417 (CEM 417), às 9h, do dia 09 de maio de 2015, contava com a presença de 11 alunos, sendo 05 (cinco) do gênero feminino e 06 (seis) do gênero masculino, o que não reflete a realidade da escola, pois são 18% de alunas a mais. Todos os alunos são moradores de Santa Maria, 10 (dez) deles nasceram no Distrito Federal e somente 01 (uma) aluna nasceu na BA. 09 (nove) se declaram negros e somente 02 (dois), 01 (um) aluno e 01 (uma) aluna afirmaram ser brancos. Além disso, todos residiam com os pais e somente 03 (três) – 02 (duas) alunas e 01 (um) aluno – executavam trabalho remunerado, sendo que 02 (dois) deles – 01 (um) aluno e 01 (uma) aluna – tinham ocupação formal fora da Região Administrativa (RA) de Santa Maria, Distrito Federal. 07 (sete) deles tinham uma renda bruta familiar entre 01 (um) a 03 (três) salários mínimos e 04 (quatro) deles entre 04 (quatro) a 05 (cinco) salários mínimos. 05 (cinco) avaliaram a Gestão Democrática Escolar como satisfatória e 06 (seis) como pouco satisfatória. Somente 03 (três) confirmaram já participarem de alguns dos instrumentos de gestão democrática apontados no questionário e 07 (sete) destes alunos informaram nunca ter participado de nenhuma reunião sobre estes instrumentos de participação democrática. No entanto, houve 01 (um) aluno que disse ter participado dos 03 (três) tipos de instrumentos de gestão, mas não se sentiu contemplado em nenhuma das reuniões. Todos os alunos acharam os instrumentos de gestão democrática importantes, mas somente 01 (um) achou que o instrumento é apropriado para a participação do aluno. Por fim, 09 (nove) deles acham o diálogo importante para a implantação da Gestão Democrática Escolar e somente três (03) (três) ouviram falar sobre as peças didáticas de Brecht.

O perfil dos alunos da oficina destoa um pouco sob o perfil da amostra das turmas, pois são mais meninos do que meninas, todos residem com os pais, ao contrário dos alunos da amostra, somente 9% tem ocupação remunerada, enquanto este dado atinge 63% na amostra de alunos e a renda família bruta da família atinge remunerações mais altas do que as do grupo de alunos da amostra. No entanto, o fato que mais chamou atenção foi que somente 01 (um) dos alunos das oficinas achou que os instrumentos são apropriados para a participação, totalizando somente 9%, enquanto que para os alunos da amostra esse dado subiu para 63%.

Outra situação aparentemente interessante é o fato de que 82% dos alunos das oficinas acharem o diálogo ferramenta importante para a implantação da Gestão Democrática Escolar, enquanto 84% da sala de aula também acham o mesmo. Estes valores são muito próximos e ressaltam a importância de trabalhar a questão da dialogicidade na Gestão Democrática Escolar. Quando perguntei sobre a peça didática somente 27% dos alunos do grupo conheciam esta técnica, aproximando-se em comparação aos dados dos alunos das turmas, entre os quais 24% afirmaram o mesmo conhecimento sobre as peças didáticas. Este valor bem parecido demonstra que as aulas teóricas não conseguem chegar ao aluno com o conhecimento sobre a teoria teatral e é importante que a prática seja o instrumento de aliança para o alcance do processo de ensino e aprendizagem em teatro, sem romper com a necessária interação entre teoria e prática.

Partindo desta breve análise descritiva sobre os 11 participantes dos exercícios de experimentação, vale mencionar que a partir do relato sobre o contexto histórico-social do aluno e da percepção sobre a Gestão Democrática Escolar é que definimos como primeira fase os exercícios de experimentação – com práticas físicas e jogos – e como segunda fase as oficinas de protocolos (BOY, 2013) e ensaios da peça didática “A Exceção e a Regra”.

O termo protocolo no trabalho de Bertolt Brecht aparece na pesquisa de Ingrid Koudela (2007, p.21) sobre a peça didática. Neste trabalho de Koudela encontramos a primeira citação da utilização da palavra ‘*protokoll*’, pelo ‘Escrevinhador de peças’. Em sua pesquisa, Koudela afirma que Brecht tinha uma preocupação em ‘protocolar’ as reações das pessoas submetidas aos experimentos de peças didáticas: ‘Aquele que diz sim’(Der Jasager)/’Aquele que diz não’(Der Neisager). Para Koudela isto revela que as peças didáticas tem um caráter científico de uma proposta programática (BOY, 2013, p. 56).

3.1 Primeira fase: os exercícios de experimentação

Esta 1ª (primeira) fase de exercícios de experimentação foi utilizada para aproximar os alunos da prática teatral, com exercícios de alongamento, aquecimento e relaxamento. Além de jogos que trabalhassem a escuta ativa, o foco, a concentração, a criatividade, a sensibilidade e o potencial de discussão sobre conscientização.

Para isto, comecei o trabalho de experimentações com os respectivos exercícios: alongamento, aquecimento e relaxamento.

3.1.1 Alongamento

- 1) Exercícios de espreguiçar esticando braços, pernas, costas etc.;
- 2) Alongamento do pescoço para frente, para trás, para os lados. Girando depois o pescoço sobre os ombros de forma lenta e o mais acentuado possível, invertendo os sentidos;
- 3) Separar as duas pernas, flexionando levemente os joelhos e soltando o corpo para frente. Relaxe os ombros e o pescoço tentando chegar com as mãos o mais próximo possível do chão. Depois volte devagar à posição inicial e respire normalmente;
- 4) Elevar os braços na lateral da cabeça e segurar na região do cotovelo. Repita a doença de outro lado. Depois cruze a frente do tórax com um os braços e pressione o cotovelo junto ao peito. Repita do outro lado. Além disso, faça uma rotação simultânea nos dois ombros nos dois sentidos, Logo em seguida, entrelaçar os dedos das costas, com as palmas das mãos voltadas para dentro. Depois, lentamente eleve-as de modo que sinta os ombros alongados;
- 5) Deita-se de bruços, dobre os cotovelos e coloque as mãos no chão. Inspire e eleve o tronco, pressionando a lombar. Deixe as pernas esticadas e fique na posição por 15 (quinze) segundos. Visto isto, repita com 05 (cinco) séries de 10 repetições;
- 6) Deita-se de costas, joelhos flexionados e fique com os pés no chão. Depois levante o quadril lentamente até apoiar o corpo nos ombros. Inspire e segure a posição por 10 segundos. Somente aí, volte ao início devagar;
- 7) Deita-se de costas, com os joelhos flexionados, levante a perna direita e entrelace as mão atrás da coxa. Expire levando o tronco em direção a perna e vá escalando até alcançar o tornozelo. Inspire e expire algumas vezes nesta posição. Depois repita com a outra perna;
- 8) Deita-se de costas para o chão e na posição do feto. Depois vá se desenrolando e pare na posição lateral;
- 9) Posicione-se frontalmente ao colega, depois jogue a cabeça para a direita e o braço para a esquerda, Force por 20 segundos e depois faça o exercício com o braço na posição da direita e a cabeça na posição lateral para a esquerda;
- 10) Sente-se com a coluna reta, pernas abertas e esticadas, com calcanhares no solo. Abra bem os braços, e, expirando, gire o tronco para a direita até a mão esquerda alcançar o pé direito. Segure a posição por alguns segundo e depois volte ao início. Repita o exercício com o outro lado.



Ilustração 1 – Alunos deitando-se em exercícios de experimentação “alongamento”.

Fonte: Dos autores.



Ilustração 2 – Alunos realizando exercícios de experimentação “alongamento” em posição vertical.

Fonte: Dos autores.

3.1.2 Aquecimento

- 1) Caminhada sobre o espaço, alternando ritmos e velocidades;
- 2) Caminhada sobre o espaço utilizando os planos (baixo, médio e alto);
- 3) Brincar de pique pega com os colegas;
- 4) Brincar de queimada com os colegas;
- 5) Realizar 05 (cinco) séries de 25 flexões;
- 6) Realizar 05 (cinco) séries de 25 polichinelos;
- 7) Efetuar mãos no quadril e cabeça para a direita e levanta efetua o mesmo movimento com mão para a esquerda (repetindo o exercício 10 vezes para a direita e para a esquerda);
- 8) Realizar rotação nos braço com os pés na largura dos ombros e mãos esticadas ao longo do tronco. Efetua-se então, rotações dinâmicas de antebraços na articulação do cotovelo, 30 segundos para dentro e 30 segundos para fora;
- 9) Realizar rotação dos pulsos, asa mãos juntas e para os dois lados por 60 (sessenta) segundos
- 10) Deitados de costas, ao mesmo tempo levanta as mãos e as pernas do chão e mantenha-os no ar durante 05 (cinco) segundos. Faça um série de 10 exercícios.



Ilustração 3 – Alunos realizando exercícios de experimentação caminhada sobre o espaço alternando ritmos e velocidades “aquecimento”.

Fonte: Dos autores.

3.1.3 Relaxamento

- 1) Exercícios de respiração;
- 2) Automassagem em si;
- 3) Massagem no colega;
- 4) Ouvir música e se reportar a mensagem do facilitador indo a algum lugar distante no universo;
- 5) Aperte a mão direita inspirando (pensando na mão), relaxe-a expirando (pensando). Prossiga nos outros exercícios sempre pensando durante a inspiração e expiração;
- 6) Com a perna direita sobre o chão, dobre o pé direito de modo que os dedos apontem na direção do joelho. Crie uma tensão inspirando, relaxe a tensão expirando;
- 7) Aperte as nádegas uma contra a outra inspirando, relaxe-as expirando;
- 8) Aperte os olhos inspirando, relaxe-os expirando;
- 9) Ao perceber algum ponto do organismo que apresenta tensões residuais, inspire e provoque nesse ponto uma tensão forte e voluntária, e em seguida solte o ar lentamente, relaxando aquele ponto e pensando: “Relaxe... Solte...”;
- 10) Formule mentalmente as seguintes frases e tome consciência do que acontece em seu corpo a partir das afirmações: - meu braço direito está pesado... Meu braço esquerdo está pesado... Minha cabeça está pesada e etc.



Ilustração 4 – Aluno realizando exercício de experimentação massagem sobre o próprio corpo “relaxamento”.

Fonte: Dos autores.

Para se trabalhar com o instrumento teatral, mesmo numa perspectiva mais didática e política, é necessário que o aluno tenha provido experiências físicas voltadas para a preparação do seu corpo, visto que este corpo é elemento fundamental para a sua participação ativa no/com o mundo. Dentro desta lógica de conhecimento do seu corpo e das ações dele na percepção de si e no/do contato com o outro é que passa a alimentar a visão sobre a conscientização e em relação ao teatro.

Não se pode esquecer que dentro desta razão o corpo ganha dimensões de objeto de trabalho, só que sendo alimentado por uma gama de significações em que a formação crítica ajuda na proposta de conscientização. Então, os exercícios de alongamento, aquecimento e relaxamento prepara esse corpo para o teatro, bem como também, o prepara para a consciência de suas possibilidades e limitações, por ora o colocando na perfeita sintonia entre corpo físico e político num mundo em interatividade constante.

A consciência corpóreo-vocal do aluno tem assim a missão de introduzir o corpo físico para o trabalho teatral, bem como também, de fomentar ações para dialogar e dialetizar sobre a vida desses alunos, numa relação de conscientização diante o binômio opressor/oprimido, sobretudo tendo como objetivo entender as possíveis alienações relacionadas a posicionamentos deles sobre a Gestão Democrática Escolar. Para isso, o passo seguinte foi à utilização de exercícios ligados a gestos. Quanto a isto,

Chamamos esfera do gesto aquela a que pertencem as atitudes que as personagens assumem em relação umas às outras. A posição do corpo, a entonação e a expressão fisionômica são determinadas por um gesto social [...] O ator apodera-se da sua personagem acompanhando com uma atitude crítica de suas múltiplas exteriorizações; e é com uma atitude igualmente crítica que acompanha as exteriorizações das personagens que com ele contracenam e, ainda, as de todas as demais (BRECHT, 2005, p. 61-62).



Ilustração 5 – Aluno realizando exercício de experimentação de *gestus*.

Fonte: Dos autores.

3.1.4 Relato diário do exercício de experimentação

3.1.4.1 1º dia de exercício de experimentação: 09 de maio de 2015

Através do alongamento do pescoço para frente, para trás e para os lados, introduzi um comando para formarem grupos de três, onde o aluno se expresse com o posicionamento do pescoço as seguintes opiniões: O que acha de sua participação na gestão democrática da escola? Com a cabeça para frente aquele que acha que a participação é boa; com a cabeça para trás aquele que acha que a participação é ainda muito precária; e com a cabeça para os lados àquele que acha que esta participação pode melhorar.



Ilustração 6 – Alunos realizando exercício de experimentação alongamento do pescoço para gerar matriz corpórea de incorporação à participação da Gestão Democrática Escolar.

Fonte: Dos autores.

É importante salientar que os dois grupos presentes no dia do exercício tiveram a experiência de cada qual observar no gesto a forma como entende a sua participação na Gestão Democrática Escolar e, além disso, vislumbrar possibilidades de expressões gestuais para traduzir seu entendimento sobre o assunto, variando ritmos. A matriz foi o movimento do pescoço, mas as expressões estavam abertas à criatividade do aluno. Ademais, enxergar o trabalho do outro grupo de aluno também foi importante para a compreensão deste gesto perante a conscientização do que, de fato, pode ser padrão para o gesto social.

Neste sentido, o gesto social dos alunos em cena pode ser encarado como estranhamento à Gestão Democrática Escolar, tanto para a plateia, quanto para o próprio aluno em relação ao seu personagem. É a partir dessa reflexão sobre o estranhamento no gesto que poderá haver estranhamento no entendimento sobre a participação do aluno na Gestão Democrática Escolar, levando os sujeitos à esfera da conscientização.

O ator poderá recorrer à empatia durante os ensaios iniciais, evitando sempre qualquer identificação prematura. Deve ler o papel com o espanto e contradição antes de memorizá-lo; deve avaliar bem o desenrolar dos fatos. O ator deve mostrar alternativas, outras possibilidades, representando as variantes possíveis. Brecht considerava um bom exercício, para evitar a identificação, o ator assistir a um colega ensaiar sua personagem (CARVALHO, 1989, p. 88).

3.1.4.2 2º dia de exercício de experimentação: 23 de maio de 2015

As séries de exercícios físicos foram novamente realizadas e os alunos começaram a ter maior desenvoltura no ambiente de experimentações. Conquanto, para este segundo dia de exercícios, partimos da matriz caminhada sobre o espaço, esta trabalhando as variações de velocidades e planos, para compor corpos físicos de aluno (opressor e oprimido); professor (opressor e oprimido); e, diretor (opressor e oprimido).

Quanto a isto é necessário compreendermos que os elementos - opressor e oprimido - se estabelecem no cotidiano das pessoas, independente de uma visão de posicionamento engessado na prática de opressor ou oprimido. Ocorre que ora dependendo do local e das condições, somos opressores, ora somos oprimidos. A reflexão é a conscientização sobre este acontecimento, na qual a autopercepção dos alunos quanto às situações nas quais se estabelecem as relações de poder e como elas vão se configurando em ações no corpo do opressor e do oprimido e na mente destes mesmos sujeitos, que ora aparecem como determinantes para a conscientização durante o processo.

O comando do exercício experimental foi:

- Caminhe pelo espaço como se fosse um aluno/professor/diretor, podendo trabalhar com deficiência física, com relações de gênero (masculino/feminino/intersexo) ou com relações de identidade de gênero (homem/mulher/travesti/transsexual/lésbica/gay/em desenvolvimento). Todos vocês podem variar ou expandir a sua escolha quanto à composição das personagens, desde que obedeça a categorização (aluno/professor/diretor) durante a caminhada. É necessário que vocês utilizem os planos e velocidades do exercício – baixo, médio e alto; lento, regular e rápido – bem como também, estabeleçam as trocas de olhares com os colegas. Depois, ao meu comando, estabeleçam, através da escuta das minhas batidas de palmas, a matriz das personagens: 01 (uma) palma vire aluno; 02 (duas) palmas vire professor; e, 03 (três) palmas vire diretor. O uso dos planos e velocidades é livre, mas o foco e a atenção quanto à relação do corpo no espaço é condicionante rígido para a prática do exercício. Portanto, não deixe espaços vazios nesta sala. Ademais, a escolha de opressor e oprimido também é livre para cada um de vocês. Ao término do exercício vamos falar um pouco sobre a sua composição de personagem, apontando as dificuldades e facilidades.



Ilustração 7 – Alunos realizando exercícios de experimentação de *gestus* através de caminhada pelo espaço.

Fonte: Dos autores.

Certamente a prática de uma ação diante o exercício do *gestus* pode ajudar a compreender melhor as relações de opressão e a questão da consciência como instrumento de intervenção dialógica, fortalecendo a autonomia e protagonismo, princípios fundamentais para o desenvolvimento sustentável de uma prática participativa do aluno na Gestão Democrática Escolar.

Os alunos variavam entre a escolha de opressor e oprimido, mas disseram ficar bastante constrangido quando param para pensar que o oprimido pode em outros espaços de atuação virar opressor.

Além disso, informaram que nunca pararam para pensar nas relações de poder que envolvem o dia-a-dia da escola e que não tinham ideia de um corpo opressor ou oprimido até este momento.

Eu fiquei prestando atenção na palma, mas achei difícil depois ficar vendo o meu corpo, olhar pra o corpo do outro colega e ainda ver se eu estava opressora ou oprimida. Muito difícil isso! (JFSS, Estudante do 2º ano do Ensino Médio).

Foi fácil! Pra mim foi. Eu só pensei nas palmas e quando o professor bateu duas palmas, eu me lembrei que eu tinha um professor que ficava andando para a sala de um lado e de outro, com o peito estufado, parando numa carteira de algum aluno e fazendo sinal negativo com a cabeça e dizendo *hum hum hum*. Aquilo me dava pavor. Ai imitei ele... Quando o professor Dimas bateu uma palma, eu pensei num colega meu da 4ª série que era muito tímido e andava só de cabeça baixa. Ele foi pra mim o corpo mais perto do oprimido. Sinceramente, quando teve a terceira palma eu já estava tão cansado que somente andei. Talvez esse Diretor que só anda, seja um opressor ou um oprimido. Não sei! Achei o exercício bacana e não tive muita dificuldade, mas cansei muito por causa do levanta e abaixa, corre, fica parado (*rsrsrsrs*). Professor Dimas judiou da gente... (RS aluno do 3º ano do Ensino Médio).

Fator interessante a ser observado é que mesmo eu explicando no comando da atividade que eles poderiam trabalhar com a questão de identidade de gênero e ter explicado cada uma delas, nenhum dos alunos trouxe isto para o exercício. Acho muito interessante esta situação, pois temos uma transexual numa das turmas. As pessoas parecem que invisibilizam esta situação. A ideia é também trazer isto para o debate, pois é com o conhecimento e com uma perspectiva de troca de papéis que o teatro pode ajudar a vencer os preconceitos existentes com esta relação de identidade de gênero. É claro que com o devido cuidado da condução do facilitador.

No entanto, não quero dar ao grupo os instrumentos de saber, mas sim construir com este grupo este instrumento:

[...] Instrumentos de saber que lhe permitam inserir-se criticamente na realidade, ampliando sua compreensão dos problemas e ao mesmo tempo crescer sua capacidade de solucioná-los (SOUZA, 2010, p. 46).

Quero dialogar com o grupo diante uma perspectiva de alcance das ações práticas, dando-lhe um comando como matriz, mas, não necessariamente uma matriz rígida, pois todo o processo prático chega ao aluno na forma de minuta, podendo até ser desconstruída por ele. Neste momento de desconstrução é que nasce uma ação prática dialógica.

O Brasil nasceu e cresceu sem experiência do diálogo. Sem direito à fala autêntica. De cabeça baixa. Com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem contatos. Sem escolas. (FREIRE apud SOUZA, 2010, p. 54).

Esta falta de experiência democrática não é de hoje, ela remonta o período colonial, e tal como informa Souza (2010), ela dificulta e impede a possibilidade de diálogo e vínculo comunitário.

Para romper com isso, temos a possibilidade do trabalho coletivo, com exercícios práticos para a conscientização e para a experimentação. É isto que venho propor aqui. Que não abandonemos a teoria, mas que a experimentemos pelo fluir da prática. Para isto:

Dar o passo da assistencialização para a dialogação. Dar o passo da autoridade externa, impermeável e autoritária, rígida e antidemocrática, que nos marcou intensamente, para a autoridade interna, permeável, crítica, plástica e democrática (FREIRE apud SOUZA, 2010, p. 57).

3.1.4.3 3º dia de exercício de experimentação: 06 de junho de 2015

Mas uma vez comecei o trabalho pelos exercícios de alongamento, aquecimento e relaxamento. Os alunos já estavam muito adaptados quanto ao trabalho de corpo e já demonstravam profunda realização com este tipo de atividade.

Praticamos neste dia 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos de prática da Dança dos Cinco Ritmos da autora e dançarina Gabrielle Roth¹⁸. Essa proposta prática nesta modalidade de dança teve como finalidade apresentar aos alunos e alunas deste Grupo de Trabalho do CEM 417 a atividade dançante como ação de contato social, espiritual e de aceitação do corpo como instrumento de ação para a vida.

Os alunos num primeiro momento ficaram bastante tímidos, mas depois foram se soltando e começaram a perceber que a dança pode ir muito além de uma ação voltada para a “aceitação do outro”. O outro é importante neste processo, mas, é, sobretudo, também influenciado pelo sua aceitação quanto ao comportamento particular do contato do seu corpo com as ações físicas e espirituais do Universo. O corpo deve realizar processos de comunicação coletiva, mas preservando uma identidade cultural e física que se estabelecem dentro de suas potencialidades e compreendida nas suas fragilidades corporais.

Professor... Achei o top dançar sem me preocupar com que o outro está pensando. Nunca fui muito bom de dança e sempre fiquei muito tímido em me soltar mais nesta coisa de dançar. Ficava pensando na questão do vexa. Hoje não, só pensei no meu corpo, no contato dele com a música e com a minha emoção. Sei lá o quê! Ah só sei que foi bom demais e podia fazer isto mais vezes (MMBG, aluno do segundo ano do Ensino Médio).

Este trabalho com a dança foi significativo para os alunos verem o quanto a dança é importante na aceitação do seu corpo, do que este corpo representa no contato com o meio e no contato com o outro. De realizar uma ruptura da dança como ferramenta de apartar, mas sim a dança sob a lógica da ação de juntar, de incluir-se socialmente e de aceitar o seu próprio corpo para gerar movimentos, não somente movimento físico, mas também movimento de ação social. Para isto, tal como afirma Sodré (2005, p, 68), “todo o indivíduo percebe o mundo e suas coisas a partir de si mesmo, de um campo que lhe é próprio e que se resume em última instância, a seu corpo”.

¹⁸ Autora, dançarina, diretora e música, busca na dança o movimento do potencial humano e nas ondas do ritmo e do movimento a perspectiva do sujeito ocupar lugar de destaque no espaço social. Este espaço, segundo a autora, é relacionado a questão da felicidade, tendo essa atingido grau máximo quando o sujeito aproxima o corpo da mente e da alma e assim, troca afetividades com outras pessoas. Para conhecer melhor o trabalho da autora, cf. Os ritmos da alma: O movimento como prática espiritual. São Paulo: Cultrix, 1997.

3.1.4.4 4º dia de exercício de experimentação: 20 de junho de 2015

Neste quarto encontro buscamos exercitar a voz, bem como também trabalhar com foco e intenção. Em um primeiro instante criamos um círculo e fizemos exercícios de respiração – inspira e expira –. Depois passamos a realizar uma série de exercícios de vocalização: a-e-i-o-u em vários tons e ritmos. Posteriormente, brincamos com as palavras dando uma como comando da atividade. Esta atividade propôs ao aluno que continuasse a frase: _hoje fui à aula e me encontrei logo no começo com o diretor da escola... Ao meu comando como facilitador interrompi na palavra escola, assim dei o sinal para que o próximo aluno continuasse: _A escola me propôs um acordo para que eu hoje fosse um pássaro. Visto isto respectivamente o outro aluno continuou a estória com a palavra pássaro: _ o pássaro voou alto e foi posar na pasta do professor de matemática. E daí sucessivamente todos participariam do exercício.

O interessante neste exercício foi ver o aluno focado na estória do outro e em que momento o comando apareceria. Posteriormente, fiz o mesmo exercício pedindo aos alunos para atribuir papel social como proposta de trabalho, sempre começando a próxima frase com a palavra deixada por último pelo colega, mas colocando uma atitude em conformidade com o papel social de uma pessoa. Exemplo: _ hoje fui a uma igreja (...) Próximo aluno: _ Igreja é um espaço de comando do pastor ou padre, não interessa, mas que sugere uma paz (...) Próximo aluno: _ Paz é tudo aquilo que procuro, mas numa briga de rua o policial me prendeu enganado. Daí sucessivamente a proposta passaria por todos os integrantes do grupo.



Ilustração 8 – Alunos realizando exercícios de experimentação focado na estória do outro e atribuindo papel social à sua fala e *gestus*.

Fonte: Dos autores.

Uma aluna expressou que este exercício era muito divertido, pois poderia chegar qualquer palavra para ela e a mesma teria que ter o foco, porém mantendo uma intenção voltada para os papéis sociais. No entanto, nenhum deles entendeu o motivo de eu ter colocado o papel social no jogo.

Professor, achei bacana o exercício. Tive que prestar muita atenção no que o outro estava contando como estória e por isso entendi a prática dele como foco. Mas a intenção que o senhor falou que ia colocar eu não vi (EVLS, aluna do terceiro ano do Ensino Médio).

Expliquei para ela que a intenção era justamente o trabalho com o papel social. Que na prática do exercício apareceram questões de estereótipos, de relações de poder em articulação com os papéis sociais escolhidos por eles e também, que o mais importante será o ganho deles em relação a prestar atenção na fala do outro, perceber o momento de intervenção através do comando, mas manter a intencionalidade do papel social através da ação com atitude. Então finalizei:

_Intervir com atitude é ser protagonista. Ter uma escuta ativa (ouvir com atenção), intervir com objetividade sem perder o foco e manter a intenção de intervenção no objeto de diálogo, que é fundamental para que vocês sejam, de fato, sujeitos autônomos na escola, bem como fora dela. Esse exercício é para vocês refletirem e levarem a proposta como ação de atitude nos espaços de atuação da vida de vocês (FACILITADOR _ Dimas Caltagironi).

Entretanto, esses espaços estão cercados por relações de poder, impactando profundamente no processo de implementação de procedimento para a autonomia. O aluno precisa perceber que a sua ação, numa historicidade, vai minando estas estruturas rígidas de poder e construindo espaços que possibilitam a sua atuação. Então, somente assim os oprimidos deixam de seguir seus opressores, visto que:

Os oprimidos, que introjectam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com o outro” conteúdo” – o de sua autonomia (FREIRE, 1987, p. 22).

3.1.4.5 5º dia de exercício de experimentação: 04 de julho de 2015

Neste dia utilizei o gesto como proposta de exercícios. Diante disso comecei a trabalhar o exercício do espelho. O espelho é importante para que você se veja e também passe a olhar para o outro atentamente.

Por ora, solicitei aos alunos que se distribuíssem em duplas e emiti o comando para que um deles assumisse a posição de iniciador e o outro a de seguidor (espelho). Expliquei que é importante o seguidor imitar, o mais idêntico possível, os movimentos do iniciador. Assim, que eles terminassem, trocariam de posições. Instruí para o iniciador realizar vários tipos de cumprimentos e construíssem gestos observando a composição de personagens, gerando a possibilidade de ação consciente.

Acrescentei ao exercício as seguintes atitudes¹⁹:

- 1) Quem são eles?
- 2) O que estão fazendo?
- 3) Onde estão?

Depois, solicitei aos mesmos que trabalhassem estas atitudes com gestos. Logo em seguida propus que os alunos discutissem entre eles e cada grupo apontasse quem era o iniciador e o seguidor, do primeiro momento, e o que estavam fazendo e onde estavam naquele momento.

O exercício foi o mais difícil que fiz até agora. Como é difícil acompanhar o outro. Mas, o mais complicado foi tentar mostrar que eu estava numa prisão. Tinha coisa para fazer tão mais fácil do que ser preso e escolhi isto (DRS, Aluno do primeiro ano do Ensino Médio).

Percebi que o exercício é muito importante para compor conscientização sobre gesto, se aproximando à proposta de *gestus* de Brecht. Além disso, vi a possibilidade deste exercício trabalhar a perspectiva de implantação do conceito de estranhamento numa construção processual de composição de *gestus*.

¹⁹ Tais atitudes vêm do trabalho desenvolvido por Koudela (2008).



Ilustração 9 – Alunos realizando exercícios de experimentação de *gestus* para composição de discussão sobre o conceito de estranhamento.

Fonte: Dos autores.

Este estranhamento, também conhecido como *Efeito-V*, em si, deve possibilitar ao outro o não contato casual com a ação, deve poder refletir diante dela, produzir críticas e propor novos olhares sobre o objeto e sobre as pessoas. Olhar para si pelo gesto do outro. Formar uma reflexão crítica para ajudar a estranhar atitudes convencionais do cotidiano, seja ela familiar ou escolar. Assim, o seu uso não está na superfície, mas no mais profundo abismo da possibilidade conscientizadora. É preciso sair do buraco do vazio e chegar a uma representação significativa para a consciência.

O Efeito-V em certo sentido foi estranhado pela apresentação precedente; tentamos promover algum entendimento de uma operação frequente e bastante comum que pode ser encontrada em toda parte, iluminando-a de modo especial. Mas esse efeito só vai agir sobre aqueles que realmente (“de fato”) entenderam que ele “não” resulta

de toda representação, “mas apenas” de determinadas representações: a operação é só “realmente” conhecida (BRECHT apud JAMESON, 2013, p. 122).

3.1.4.6 6º dia de exercício de experimentação: 15 de agosto de 2015

No penúltimo dia de exercícios de experimentação os alunos já estavam bem familiarizados com a proposta de prática teatral e já chegaram com um corpo bem mais atuante para os exercícios de aquecimento, alongamento e relaxamento. Isto para mim é muito importante, pois, partindo de uma proposta de Brecht, não queria perder a estética teatral de vista diante a possibilidade do teatro como instrumento de intervenção. Apesar de esta pesquisa ter a intenção de propor um instrumental de intervenção, através da peça didática, outra finalidade não poderia ser jamais esquecida; qual seja: trazer para a escola a recepção teatral e o contato com os elementos do teatro e com o fazer teatral. Afinal, sou um professor de teatro e como tal:

O jogo teatral passa a ser constitutivo de uma ação transformadora e política, embora a prática com o texto da peça didática não seja imediatamente política - ela visa antes à experiência estética (KOUDELA, 1992, p. 14-15).

Parti para o exercício de composição de personagens. Pedi para os alunos que desenvolvesse personagens a partir do sorteio de um papel. E, dentro de um balde coloquei 7 (sete) papéis, pois este era o número de alunos naquele dia e solicitei aos mesmo que retirassem cada um o seu papel – que tinha respectivos personagens – e juntasse ao final todos eles para construírem uma cena. As personagens eram:

- Um comerciante;
- Um trabalhador;
- Um ladrão;
- Um policial;
- Um menino;
- Uma empregada doméstica;
- Um cachorro.

Foi apresentada o seguinte comando para a cena. Preocupe-se com a elaboração do gesto em conformidade com a intenção da fala. Observe o gesto do seu companheiro de cena. Perceba as questões básicas do teatro e evite, a não ser que necessário, falar de costas para o público, também evite falar baixo, a não ser que a personagem tenha esta atitude como

proposta de criação artística. Por fim, não se esqueça das relações de poder envolvidas na construção dos papéis sociais. E introduza neste momento o trabalho com o conceito de “Impulsos Associativos”, já que acabo de explicar para vocês como Brecht via isto.

Pessoas associativas são aquelas possuidoras dos meios de produção e outras fontes de renda. Como tais são associativas, como também o são seus auxiliares e os auxiliares dos seus auxiliares, mas apenas como tais. É justamente este o evangelho do inimigo da humanidade, o fato de existirem impulsos associativos, personalidades associativas etc. (BRECHT apud KOUDELA, 2008, p. 22).

O exercício trouxe muitos elementos de discussão. A cena apresentada foi: Um assaltante aparentemente bem vestido entra numa loja, logo em seguida pede o preço de um produto para o comerciante. O comerciante informa que quem tem o preço do produto é o seu trabalhador. Uma empregada doméstica entra na mesma loja e o comerciante logo a interrompe dizendo que a loja não tinha produtos para a classe social dela. Logo em seguida, o filho do comerciante o interrompe pedindo um picolé. Posteriormente o assaltante decreta o assalto e se aproxima do filho do comerciante com uma arma atrás dele. Um policial chega à loja com um cachorro pastor alemão e o comerciante aproveita para relatar que está acontecendo um assalto em sua loja. Imediatamente o policial aborda a empregada doméstica e sai levando ela, decretando voz de prisão.

Surpreendeu-me a capacidade de iniciativa dos alunos e a construção da cena, visto que o exercício coletivo estava bem produzido. Mas, de fato, o que mais me chamou atenção foram o direcionamento e a criação de atitudes para as personagens. Assim, demonstrando até aqui, que os alunos estão avançando numa proposta para o trabalho com a peça didática e utilização do modelo de ação como fundamento para a intervenção participativa e dialógica na gestão democrática escolar do CEM 417 de Santa Maria, Distrito Federal.

Muito importante o que colocou este aluno:

Professor Dimas a gente pensou em tudo colocado pelo senhor até aqui. Na questão da atitude, do gesto como algo além do movimento e pra que serve tudo isso. Acho que trabalhar o comerciante como aquele que oprime foi importante, mas deixar o trabalhador numa posição também de vantagem é que foi direito nesta questão do associativo. O trabalhador também pode ajudar a oprimir. O colega RS trouxe, segundo ele, um cachorro opressor (rsrsrs) Achei isto legal. Também o policial como um opressor e um opressor baseado no preconceito. A empregada doméstica era a ladra, pelo motivo que o bandido bem vestido seria o cara que podia comprar a mercadoria. Aí acho que vem aquilo que o senhor disse sobre papel social e os erros que ele pode colocar para a gente. É preciso refletir! (WGGGA).

Os alunos começam a mostrar maturidade dentro do processo de criação e assim, pôde também, começar a refletir melhor sobre a questão do binômio opressor/oprimido, o que demonstra que a práxis teatral é muito rica para despertar no aluno a ação-reflexão.

A ação-reflexão em sua unidade é a identificação desse processo dialógico, não sendo apenas ação, ativismo, esvaziado de reflexão-crítica, e não sendo apenas reflexão abstrata, diletante, vazia de significados. É um dos elementos constituidores da transformação da realidade, é uma troca permanente entre sujeitos que buscam esta libertação, somando formação humana e luta política revolucionária. E ambos, formação e luta, possuem um caráter pedagógico (SOUZA, 2010, p. 75).

3.1.4.7 7º dia de exercício de experimentação: 29 de agosto de 2015

Último dia de experimentação e preparo para as Oficinas de Protocolo. Este dia foi importantíssimo para a etapa posterior de formulação de uma metodologia de intervenção baseada na prática-ação.

Para isto, busquei os exercícios já com a experiência voltada para a questão da participação do aluno na Gestão Democrática Escolar. Numa abordagem inicial, pedi que os alunos compreendessem que partimos para um trabalho baseado num conceito de dialogismo. Expliquei a importância de compreenderem o tanto que a questão do discurso tem impacto no diálogo, nas formações de relação de poder e na construção de um modelo de atuação não participativo.

Os alunos observavam com atenção, mas surpreendidos pela pouca discussão sobre este assunto aqui na escola. Compreenderam que há um esforço de implantação de uma gestão democrática, mas que ainda lhes faltam entendimentos para discutir o assunto e, sobretudo, domínio de um grupo sobre a execução do processo. Para eles professores e diretores da escola participam as decisões, mas não formulam com eles (alunos), quase em nenhum momento, as tomadas de decisões de forma coletiva.

Veja o que pontuou essa aluna:

É engraçado que eu nunca ouvi falar desse negócio aí (Gestão Democrática Escolar) apontando para o quadro. Acho que a gente também não procura saber e só sabe reclamar dos professores e do diretor. Agora com o teatro falando sobre isso, passo a ter interesse neste assunto, pois agora estou participando e vendo a importância dele para a minha vida. Pena que o ano que vem vou já sair da escola. Mas se o professor Dimas me deixar continuar no grupo e ajudar outros colegas a ser mais participativos, eu não saio daqui. Vou continuar mesmo... Tomara que a nossa escola seja um exemplo disso (TC aluna do terceiro ano do Ensino Médio).

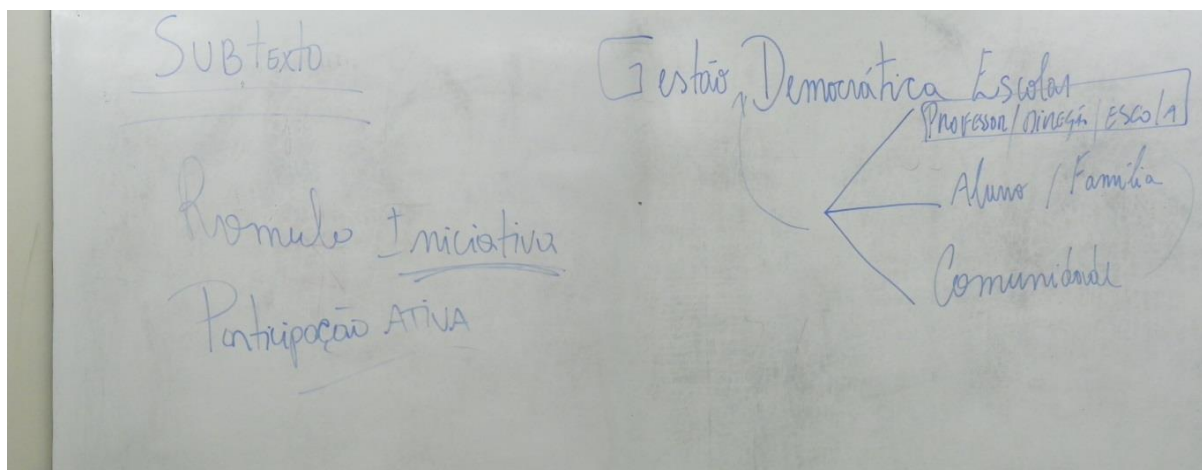


Ilustração 10 – Explicação sobre a tríade dos atores sociais que compõem a Gestão Democrática Escolar.

Fonte: Dos autores.

Utilizei o exercício do pêndulo para que os alunos pudessem ter um elemento corporal como matriz de reflexão crítica sobre o assunto. Iniciei um aluno como a personagem “Gestão Democrática Escolar”. Este ficaria no meio dos dois alunos e seria jogado de um lado para o outro. É preciso tal como na prática deste exercício como aquecimento, que o aluno tenha responsabilidade com o colega que esteja no meio. Então a “Gestão Democrática Escolar” passaria da mão de um aluno que denominei de ator social “Professor” para o outro aluno que denominei de ator social “Aluno”. Circulando neste mesmo exercício os outros atores sociais: “Família”, “Comunidade” e “Direção da Escola”. O importante era que os alunos nos exercícios prestassem atenção para eles mesmos, também prestassem atenção para o parceiro e, sobretudo, para a personagem “Gestão Democrática Escolar”. Neste ínterim, é significativo que eles não deixassem a “Gestão Democrática Escolar” cair e que, acima de tudo, tivessem o máximo de cuidado com ela e que visualizassem que todos estes atores sociais são responsáveis por ela. Enfim, que a gestão democrática conta com o cuidado deste grupo de atores sociais e que ao final de tudo isso ela somente sai inteira desse processo quando todos são inteiramente responsáveis por ela. Se um dos atores sociais falharem a gestão democrática vai cair. Não interessa quem falhou. O resultado será sempre o mesmo: a queda da “Gestão Democrática Escolar”.

Para ter este cuidado todos devem observar o gesto do outro, a forma como cria a sua base de sustentação, a forma como alonga o braço e como sustenta o peso de uma Gestão Democrática Escolar.



Ilustração 11 – Alunos realizando exercícios de experimentação de através da prática do pêndulo para gerar matriz sobre a importância do diálogo à participação da Gestão Democrática Escolar (primeiro momento).

Fonte: Dos autores.



Ilustração 12 – Alunos realizando exercícios de experimentação de através da prática do pêndulo para gerar matriz sobre a importância do diálogo à participação da Gestão Democrática Escolar (segundo momento).

Fonte: Dos autores.

Os alunos acharam este exercício bastante divertido, mas no começo estavam desconcentrados e, portanto, bem perigosa a sua prática. Dei um intervalo para que pudessem beber água e chamei a atenção deles quanto à responsabilidade do ator com o corpo do colega, assim como a responsabilidade dos atores sociais com a “Gestão Democrática Escolar”. Visto isto, mudaram drasticamente a forma de condução prática do exercício, e extremamente concentrados, realizaram a tarefa com o cuidado necessário. A ilustração 11 mostra o exercício sendo feito sem a devida concentração e a ilustração 12 o exercício sendo praticado com a concentração na medida certa.

Chamou-me a atenção a fala da colega:

A “Gestão Democrática Escolar” passa de mão em mão e é preciso que todos sejam participativos e cuidadosos com ela (EVLS, aluna do terceiro ano do Ensino Médio).

Isto quer dizer que os alunos conseguiram trabalhar os fundamentos – ação-reflexão; compreensão do binômio opressor/oprimido; compressão do gesto além dos movimentos físicos; relação entre estranhamento e conscientização; e, sobretudo, dialogismo e análise do discurso – necessários para passarem a outra etapa, qual seja: o modelo de ação pela práxis dos exercícios de protocolos.

O modelo de ação é um ponto de partida a ser imitado e transformado junto à ação cênica, ou seja, improvisações. Para isso, as improvisações são tentativas de compreendê-lo, elaborando as críticas propostas pelos agentes que investigam os sentidos possíveis que ao texto possam ser atribuídos. Dessa forma, o texto do modelo de ação, pode ser considerado um ponto quase embrionário, uma matriz que instiga o processo de conhecimento (CONCÍLIO, 2013, p. 37).

3.2 Segunda fase: as oficinas com peça didática

3.2.1 Relato diário dos protocolos

3.2.1.1 1º dia de protocolo: 12 de setembro de 2015

Abri o seguinte protocolo:

Texto utilizado como Modelo de Ação

1º Jogo:

Reconhecer o espaço. Identificar as atuações dos professores, dos alunos e da direção da escola. Como cada um atua para uma escola melhor. A gestão democrática é de todos. Todos devem participar.

Protocolo:

Participa agora

Ou participa depois

Se não participar você vai dançar

Participa ciclano (diz o nome do aluno para participar)

Participa com o que (aluno diz com o que vai participar)

Foram realizadas várias vezes o protocolo, até que um aluno discorreu o seguinte:

Participa agora
 Ou participa depois
 Se não participar vai dançar (dançou um frevo)
 Participa TC (a aluna vai ao centro)
 Participa com o que?
 (TC) Participo lendo o PPP.

Neste momento intervi no protocolo e estabeleci o comando do jogo com o texto em cena.

Descrição da cena:

A atitude autoritária do COMERCIANTE (patrão) pode ser comparada com a atitude de um DIRETOR de escola. Mas o GUIA tem uma postura mais do lado do CULE do que do lado do COMERCIANTE. O PROFESSOR pode ter esta mesma postura?

Avaliação:

TC: Que ação do comerciante pode se assemelhar com a atitude do diretor?

EVLS: Eu achei que o comerciante tenta manipular o guia para que este faça o Cule aceitar as suas ordens. O Diretor pode manipular o professor para que este faça com que o aluno aceite as suas ordens sem questionamento.

DRS: Acho que isto não é verdade. O comerciante estava dominado pela intenção de controle do Guia. O Guia era na verdade o maior opressor, pois dominava a cabeça do Cule, mesmo sabendo das suas dificuldades e necessidades de cuidar da família. Tal como o comerciante, o Diretor pode ser uma cobaia do Professor. E o Professor usar o aluno para os seus interesses.

WGGA: Concordo! O mais importante é entender a mensagem que cada um quer levar.

EVLS: Como assim?

WGGA: O Guia quer ser um dia o comerciante e derrubá-lo agora pode ser um estratégia. O professor quer um dia ser Diretor e derrubá-lo pode ser também uma estratégia. O Cule e o aluno são sempre massa de manobra nesta história. Agora o que interessa é ver que o Guia, assim como o professor, pode ser uma pessoa associal. Se é que entendi o que é mesmo associal.



Ilustração 13 – Alunos realizando a Oficina Protocolo (O associat).

Fonte: Dos autores.

Esta primeira oficina de protocolo aborda, em primeira mão, a iniciativa de discussão da Gestão Democrática Escolar, comparando as personagens da peça didática “A Exceção e a Regra” de Brecht, com os atores sociais da gestão escolar. O aluno seria o cule, o professor seria o guia e o comerciante seria o diretor. No entanto, é importante entender que:

Os chamados modelos de ação, os Handlungsmuster, seriam os próprios textos das peças didáticas. A hipótese seria de que, partindo da instauração de processos nos quais esses textos pudesse ser alvo de apropriação crítica e fossem utilizados como mote de improvisações, o grupo de jogadores realizaria um aprendizado corporal no qual questões éticas, estéticas e políticas seriam abordadas (CONCÍLIO, 2013, p. 48).

3.2.1.2 2º dia de protocolo: 26 de setembro de 2015

Texto utilizado como Modelo de Ação:

Cule: Nosso caminho era o certo patrão. O que estamos vendo aí é o rio Myr. Nesta época do ano ele não costuma ser difícil de atravessar; mas na enchente ele puxa com muita força e a gente corre perigo de vida. E agora ele está na enchente.

Comerciante: Precisamos passar para o outro lado.

Cule: Às vezes a gente precisa esperar até oito dias, até poder passar para o outro lado sem nenhum risco.

Comerciante: Isso é o que nos vamos ver! Não podemos ficar nem um dia esperando.

Cule: Então precisamos achar um vau ou canoa.

Comerciante: Vai demorar muito.

Cule: Mas eu não nado direito.

Comerciante: O rio não está tão cheio assim.

Cule (Sondando as águas com um pau): para mim não da pé.

Comerciante: Quando estiver dentro d'água, você vai logo sair nadando. Não vai poder fazer outra coisa. Ora, você não é capaz de uma visão como eu tenho. Porque razão nós temos de chegar a Urga? Então você não vê, seu idiota, que é um serviço que se presta à humanidade quando se tira petróleo da terra? Quando o petróleo é tirado da terra, abrem-se estradas de ferro, e o bem estar é geral: tem pão e tem comida, e Deus sabe o que mais. E quem é que vai fazer isso? Nós! Tudo depende da nossa viagem. Imagine que todos os olhos deste mundo estão voltados para você, um homenzinho só! E você ainda hesita em cumprir seu dever?

Cule: (Ajoelhando-se respeitosamente enquanto ouvia tantas palavras) Eu não sei nadar direito.

Comerciante: Eu arrisco também a minha vida. (O Cule concorda respeitosamente com acenos de cabeça) Não entendo você. Levado por considerações mesquinhas e gananciosas, não tem nenhum interesse em chegarmos a Urga o mais cedo possível: para você, quanto mais tarde, melhor, porque é pago por um dia de trabalho. A viagem não é o que lhe interessa: você só pensa no seu salário!

Cule (Parado a beira-rio, hesitante) O que é que eu devo fazer? (ao comerciante) me deixa descansar pelo menos a metade de um dia! Estou cansado de carregar a bagagem. Tendo um descanso, talvez eu possa chegar à margem de lá.

Comerciante: Eu sei de um jeito melhor: vou encostar o cano de revólver nas suas costas! Quer apostar como chega logo à outra margem? (vai empurrando o Cule na frente, e diz consigo mesmo) Meu dinheiro me faz ter medo dos ladrões e esquecer o rio.

Protocolo:

Caminhando pelo espaço. Cada um fala qualquer frase do texto. Fala em diferentes modulações. Uns gritam, outros sussurram e alguns até fingem falar chorando. EVLS começa também a usar gestos, careta e todo tipo de caricatura. WGGGA interage com EVLS e ambos começam a falar o texto. Outra dupla usa o jogo do espelho. O jogo começa então a ser partilhado. Logo RS senta e simula um choro. “Eu não aguento mais ser pressionado pelo comerciante”.



Ilustração 14 – Alunos realizando a Oficina Protocolo (Jogo do Espelho) com caminhada pelo espaço.

Fonte: Dos autores.

2º Jogo:

Descrição da cena:

O Cule está sempre tendo uma desculpa para não prosseguir, mas o Comerciante força a travessia do Cule sem propor um diálogo. O Comerciante então é incisivo em seu discurso.

Avaliação:

EVLS: Qual o discurso do comerciante?

RS: O discurso do comerciante era o seu próprio interesse, sem se preocupar com as limitações do Cule.

EVLS: Eu acho que o Comerciante ajuda o Cule a vencer suas limitações.

RS: Pode até ser, mas não é a intenção dele. E intenção aqui para a gente é importante, pois tem a ver com conscientização.

EVLS: Como assim?

RS: Quando o Comerciante pressiona o Cule para atravessar o rio, sem olhar que ele não sabe nadar, é, praticamente, uma imposição sem direito a ele (o Cule) contestar. Ele não tem interesse nenhum em um avanço do Cule, prova disso é no final quando ele ameaça de colocar o cano do revólver nas costas do Cule e somente pensa no objetivo dele: o dinheiro. Então refletir sobre a intenção dele é realmente fazer uma crítica sobre a atitude dele. Isso tem a ver com conscientização.

EVLS: Isso é difícil!

RS: O professor Dimas falou para gente pensar sempre nisso, pois ajuda a gente construir os gestos para a personagem.

Facilitador: E no que esta situação se assemelha com a discussão sobre Gestão Democrática Escolar?

RS: A posição do Cule pode ser a posição de um aluno. Sempre pressionado a participar das coisas, mas nunca sendo ouvido sobre suas limitações. É só cobrança, cobrança e cobrança.

EVLS: É mesmo! Atravessar o rio para o Cule pode ser visto como atravessar a nossas de dificuldades como alunos para a participação. Tá vendo... Dei uma dentro!

Facilitador: Eu gostei muito da fala do RS, mas também achei muito interessante a fala sua (EVLS), pois a não participação para o aluno tem também a ver com suas limitações e não somente com as relações de poder que já discutimos. Aqui na escola, por exemplo, tem os instrumentos para participar, mas os alunos reclamam que não são ouvidos. Dentro disso quais são, de fato, as limitações dos alunos para serem ouvidos com estes atuais instrumentos? É importante pensar nisso, pois como o RS falou: isto tem a ver com atitude e consciência. O discurso está pronto, tanto para o aluno, quanto para o diretor. Daí meu interesse em desconstruir o discurso baseado somente nos posicionamentos individuais de cada ator social. Para isto, precisamos ver o discurso com foco no objeto, neste caso a gestão democrática escolar, e explorar a relação de consciência sobre os diversos discursos, entendendo que só assim é que vamos construir intervenções focadas no dialogismo. Ouvir o outrem é importante!

[...] todo discurso existente não se contrapõe da mesma maneira ao seu objeto: entre o discurso e o objeto, entre ele e a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível, frequentemente difícil de ser penetrado, de discursos de outrem, de discurso “alheios” sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema. E é particularmente no processo de mútua interação com este meio específico, que o discurso pode individualizar-se [...] (BAKHTIN, 1998, p. 86).



Ilustração 15 – Alunos realizando a Oficina Protocolo (Análise do Discurso) através de modelo de ação da peça didática “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht.

Fonte: Dos autores.

O discurso envolvido tanto na fala do Cule quanto na fala do Comerciante expressa significados perante o objeto de estudo. O discurso circula segundo as intenções da personagem sobre o objeto. No entanto, ele se modula de forma diferente de acordo os interesses das personagens nesta relação objeto-ator-discurso, que nasce a improvisação.

O princípio da improvisação é entendido como um projeto desenvolvido por um grupo de indivíduos que se reúnem para fazer um experimento a partir de uma moldura predeterminada, (fornecida pelo texto). Nesse contexto, “trecho de invenção própria e de tipo atual podem ser introduzidos”. O princípio da improvisação é contraposto à forma “árida” da peça didática, ou melhor, justifica a estrutura dramaturgic de essas peças. Através da combinação entre invenção própria e moldura do texto, dá-se o processo de comportamento livre e disciplinado. A “influência” a ser exercida sobre o atuante não visa fixar ideias, mas, posto que o pensamento deve permanecer livre, modificar o método de pensar. O “efeito educacional” é atingido através da imitação. A imitação não pode ficar restrita ao modelo fornecido pelo texto. À medida que Brecht enfatiza a “crítica a esses modelos por meio de alternativas de atuação” e “trechos de invenção própria e atual” a imitação também se dirige necessariamente a objetos (eventos, gestos, tom de voz, atitudes de comportamento) que foram experimentados fora do texto, na realidade de cada atuante. Esse é um pressuposto para o efeito pedagógico da peça didática. A atualização do texto só pode realizar-se através do vínculo que o atuante estabelece com sua própria experiência (com seu cotidiano). A aparente contradição entre imitação e crítica se dissolve, se for admitido que toda imitação pressupõe também uma modificação do modelo. Nesse sentido, a imitação como “elaboração de material existente”. Portanto, “reproduzir/copiar” significa para Brecht também modificar. Essa modificação não deve se deter nem mesmo diante do texto [...] (KOUDELA, 1991, p. 18).

3.2.1.3 3º dia de protocolo: 10 de outubro de 2015

3º Jogo:

Descrição da cena:

O Cule coloca para o Comerciante a necessidade de respeitar o tempo das coisas. O rio naquela época leva 8 dias para baixar. No entanto o Comerciante não entende e fica irritado chamando o Cule de idiota e que tomar atitude é uma questão de visão, mas vê o Cule ainda como uma visão de submisso. (O Comerciante domina o Cule pelo lado emocional).

WGGA: Eu não acho isso. Para mim o Cule vai tirando o Comerciante do sério. É um jogo emocional. Não acho que o Cule seja tão bobo assim.

EVLS: Não entendi o que você quer dizer com isso!

WGGA: Que o Cule é um jogador. Ele sabe da necessidade do Comerciante e sabe que precisa levar o máximo de dinheiro para casa e joga com esse atraso, pois está sendo pago por dia de trabalho.

EVLS: Eu não vejo assim. O comerciante diz isto, mas ele tem uma atitude de somente explorar o Cule para os seus interesses próprios. Despreza qualquer decisão que venha do Cule. Ele quer mesmo é dominar o Cule e demonstrar o quanto o Cule não tem condição de tomar decisões.

DRS: É isto mesmo! O Comerciante é um autoritário e despreza qualquer opinião do Cule, mesmo que ele esteja certo.

Facilitador: Engraçado a colocação do WGGA, pois não vê o Cule tão submisso assim. Que tem um jogo emocional em questão. Todos podem se beneficiar da situação. No entanto, DRS colocou uma situação. Interessante! Qualquer opinião que venha do Cule, já é imediatamente rechaçada pelo Comerciante. Tem uma relação de poder em jogo. Tal como na Gestão Democrática da Escola, o Diretor pode se colocar assim, achando as opiniões dos alunos frágeis só pelo motivo de serem alunos. O que fazer neste caso? Como o aluno se portar dentro deste diálogo em que o discurso já vem pronto e preparado para ser o predominante.

Observando e interagindo com os alunos no jogo, percebo o quanto o efeito do estranhamento é uma ferramenta de conscientização e, sobretudo, o quanto amplia a visão da cena e a visão sobre o objeto de estudo trabalhado nos protocolos.

O estranhamento é construído processualmente, na busca de efeitos que traduzem cenicamente questões já apontadas pelo texto e postas em confronto com a construção do jogo cênico. Por isso, o texto é compreendido como “modelo de ação”, ou seja, como matriz de uma cadeia de experimento (CONCÍLIO, 2013, p. 30).

Ao questionarem a atitude do Cule e do Comerciante, os alunos passam a raciocinar sobre a cena e não se envolver somente com expectativa emocional levada ao palco. Portanto, podem questionar posicionamentos que são levados para outro tema que não seja o abordado na cena. No caso da questão da gestão democrática da escola, vê que o aluno pode compreender as relações envolvidas num diálogo entre gestores e alunos. Preparar o aluno para posicionamentos nos espaços de participação democrática. Ter a tão sonhada tomada de consciência de que sua participação ativa como protagonista depende desta construção de conscientização e enfrentamento das relações de poder.

Diante este protocolo podemos perceber o quanto os alunos aprendem a teoria sobre as peças didáticas e sobre a gestão democrática e o quanto esta teoria se imbrica em experiências voltadas para o contato prático com os elementos do teatro e com os elementos que formulam ações de vertente democrática.



Ilustração 16 – Alunos realizando a Oficina Protocolo (Efeito – V – Estranhamento) através de modelo de ação da peça didática “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht.

Fonte: Dos autores.

A síntese de aprendizagem, materializada pelo protocolo, tem sem dúvida a importante função de aquecer o grupo, promovendo o encontro. O protocolo possibilita maior delimitação do foco de investigação em cada momento da aprendizagem. Eficiente instrumento na gestão das questões intergrupais, o protocolo revelou-se um instrumento radicalmente democrático, ao permitir a articulação de um método que busca a prática da teoria e a teoria da prática (KOUDELA, 2001, p. 92).

3.2.1.4 4º dia de protocolo: 24 de outubro de 2015

4º Jogo:

Descrição da cena:

A ameaça do Comerciante de encostar o cano do revólver nas costas do Cule. Mostra a tentativa do domínio através do poder da força. Da falta de comunicação, de diálogo e, sobretudo, de dar espaço para a escuta do outro. O Cule fica inerte a tudo isso. (Esta falta de atitude do Cule pode ser consciente e proposital ou inconsciente e sem propósito algum)

DRS: Achei o Cule cínico. Ele não estava com o olhar assustado, mas com o olhar debochado. É como se estivesse desmontado o Comerciante pelo olhar.

TC: O comerciante estava desesperado. Sabia que não podia matar o Cule naquele momento, mas só tinha a ameaça como aliada.

DRS: É por isto que acho que o Cule dominou a situação e levou o Comerciante para onde queria.

TC: O Comerciante foi dominado pela estratégia do Cule. O Cule sim é capaz de tudo.

DRS: Então na verdade o Cule tinha consciência para onde o Comerciante queria chegar.

O que DRS coloca é bastante significativo para o processo do modelo de ação como estratégia de fomentar atitudes de participação do aluno na discussão sobre Gestão Democrática Escolar. A questão que foi levantada sobre a consciência do Cule reflete a possibilidade de estranhamento diante a atitude da personagem, para que assim haja uma correlação entre ação e reflexão. A consciência é:

Uma capacidade, ou melhor, um poder de síntese, uma atividade que reconhece ou que produz, a partir de si mesma o sentido do real, pela produção de ideias ou conceitos dos objetos e dos estados interiores; estas atividades epistemológicas e esse poder define aquilo que a Filosofia denomina o Sujeito (CHAUI apud BRANDÃO, 2005, p. 266).

Quanto a isto ampliar o olhar sobre a personagem ajuda também ampliar o olhar sobre os atores sociais do processo de implementação da Gestão Democrática Escolar. Assim:

O compromisso de reconhecer o lugar de onde olho e o horizonte que abarca o outro no meu campo de visão é um ato de responsabilidade para a compreensão do ponto em que o eu e o outro se encontram para fazer sentido. Nisso, a nosso ver, está contida a base do pensamento dialógico de Bakhtin. O excedente de visão sobre o outro não deve ser tomado como uma premissa abstrata, ele é sempre dado pela compreensão do lugar que se ocupa no ato da observação, compreensão e dicção do outro (OLIVEIRA, 2015, p. 3).



Ilustração 17 – Alunos realizando a Oficina Protocolo (Processo Dialógico em Bakhtin) através de modelo de ação da peça didática “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht.

Fonte: Dos autores.

Através da prática deste protocolo, os posicionamentos dos alunos informando ser o Cule um sujeito consciente, não tão submisso assim, mas, sobretudo um estrategista, demonstra que a improvisação traz para o aluno uma riqueza de observação e possibilidade de intervenção consciente. Isto é muito significativo, neste contexto proposto para a implantação da prática-ação, pois:

O aprendizado estético é momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam físicas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção de forma artística. No jogo teatral brechtiano, o princípio do estranhamento incorpora o sensório e o racional, o corpo e a fala, o físico e o desconhecido. Ao promover a dialética do processo, o protocolo passa a anunciar a descoberta do conhecimento (KOUDELA, 2001, p. 92).

3.2.1.5 5º dia de protocolo: 14 de novembro de 2015

Ultimo dia de oficina de protocolo. Os alunos sugerem adaptação ao texto da peça “A Exceção e a Regra” e, então, nos dedicamos a preparar a primeira cena, já adaptada para a função de matriz dialógica sobre a participação do aluno na Gestão Democrática Escolar.

Texto como Modelo de Ação:

Corrida Gestão Democrática

Uma Pequena expedição cruza apressadamente a Esplanada dos Ministérios.

Diretor: (Aos seus dois acompanhantes, o Professor e o Aluno que vai levando o PPP da Escola). Depressa seus moleirões. Precisamos chegar ao Ministério da Educação dentro de 4 horas, pois temos de levar uma hora de vantagem em cima da outra escola, custe o que custar. (Ao Público): Eu sou o Diretor da Escola MUNDINHO DE NADA, Sr. Autoritário Modesto, e vou até o Ministério da Educação, onde espero apresentar o PPP da escola como modelo e reflexo da Gestão Democrática por mim adotada na escola. É importante que isto chegue à apreciação do Excelentíssimo Sr. Ministro da Educação. Os outros diretores das outras escolas vêm aí, atrás de mim. O homenageado será quem chegar primeiro. Graças a minha esperteza e a minha disposição para vencer quaisquer dificuldades de minha escola, e a dureza com que sempre tratei a parte disciplinar dos alunos, até aqui apresentei um PPP exemplar, um modelo de gestão de sucesso. Por azar meus concorrentes querem me sabotar e apresentar o modelo deles primeiro. (olha para trás, com um binoculo): Lá vem eles de novo, vejam só: Sempre nos meus calcanhares! (Ao Professor) Porque não apressa este aluno? Se ele não fosse tão importante para mostrar como damos voz aos alunos na nossa escola o deixaria para trás. Pelo visto vocês querem é fazer turismo aqui no MEC? Vocês nem podem fazer ideia do quanto é importante este prêmio para a minha escola? E o quanto isto é importante para a minha carreira de gestor na Secretaria de Educação. A Escola não é de responsabilidade de vocês? Se vai continuar me sabotando eu faço queixa de você na Secretaria de Educação.

Professor: Veja se pode apertar mais o passo!

Diretor: Sua garganta não dá o tom certo: nunca a de ser um professor respeitado. Eu devia ter chamado um mais rígido. As outras escolas estão cada vez mais perto. Grita com este aluno para ele andar. Vamos, o que está esperando? Eu não sou favorável a atitudes

violentas, mas há umas horas em que só dá certo no grito! Se eu não chego primeiro perco uma grande oportunidade na minha carreira. Para o transporte do PPP você foi chamar logo esse aluno molenga. Ele é o mais retardado da escola. Chamou ele porque é o seu protegido. Você com este coração mole acaba dando oportunidade para todos e não para os melhores. Eu sei muito bem como vocês professores modernos são: não é que lhes falte competência, mas pulso forte. Ou você grita com ele ou vou transferi-lo de escola. Depois pode ir queixar-se no SIMPRO. Meu Deus do Céu. Eles estão nos alcançando.

Aluno: (Ao professor) Pode gritar comigo, mas não muito alto, pois ainda temos que falar no MEC e eu posso ficar nervoso e estragar tudo.

Professor: (Grita com o aluno) VAMOSSSSSSSSSSSSSSSSSSSS.

Gritos: (vindo de trás) Ei pessoal, Este caminho é o que vai dar no MEC? Somos de paz! Esperem por nós!

Diretor: (Não responde e não olha para trás) Diabos os levem! Vamos em frente! Há 3 horas que eu venho forçando o meu pessoal a andar: 2 horas com insultos, e uma hora com promessas. O resto a gente vê depois que chegar ao MEC. E os concorrentes sempre nos meus calcanhares, mas a segunda parte da terceira hora andamos sem parar, nem para tomar fôlego eu consegui escapar da vista deles, para na terceira hora do dia chegar ao MEC, uma hora na frente de qualquer outro. (CANTA)

Como eu não dormi no ponto, levei vantagem;

Como eu não desanimei, vim mais ligeiro.

Para trás ficam os fracos, o forte chega primeiro.

5º Jogo:

Descrição da cena:

A atitude autoritária do Diretor transmite uma reação de domínio total dele. No entanto, enquanto dominador este demonstra uma falta de controle e um grau exagerado de desespero. No entanto, o aluno demonstra estar bem tranquilo e, sobretudo, até um pouco irônico. Quando diz: “Pode gritar comigo, mas não muito alto, pois ainda temos que falar no MEC e eu posso ficar nervoso e estragar tudo”.

WGGA: Eu achei o aluno muito irônico para quem está obrigado a fazer algo.

DRS: Mas isto acontece. Depende de como é o psicológico desse aluno.

EVLS: Mas ele estava realmente irônico para quem estava sendo usado para levar um PPP que ele nem sabia que existia.

DRS: Não sei não. Eu acho que talvez ele pense que possa ter alguma vantagem com esta caminhada.

TC: É provável. Todos nos tiramos alguma vantagem com as coisas. Nem tudo é tão ruim assim.

EVLS: Engraçado é que fiquei pensando sobre a falta de diálogo desta cena. Acho que ninguém quer saber de conversar.

DRS: E o PPP?

EVLS: O que tem o PPP?

DRS: Usou a mochila, mas não demonstraram o valor que tinha o PPP.

EVLS: Não demonstrou como?

DRS: Estamos trabalhando com teatro e os objetos tem valor. Não é assim que o professor nos fala no momento em que estamos construindo gestos e dando feição física aos objetos?

EVLS: Isto é difícil e o professor precisa explicar melhor!

Então, partimos para analisar que:

Ao relativizar o valor do conteúdo textual e ampliar a experiência prática do jogo com o texto, Koudela aponta para as propostas que possam efetivar esse trabalho de “reescritura” significativa da obra original (CONCÍLIO, 2013, p. 49).

Esta reescritura pode acontecer pela adaptação da obra ao contexto da proposta do jogo, como foi neste caso o realizado aqui, assim como também, pelo trabalho de composição das personagens baseadas na função dos *gestus*. Neste sentido, vale a pena estudar o contexto alegórico dos elementos físicos e gestuais da cena. O PPP pode ser um instrumento que carrega a personagem ao nível do estranhamento. Por exemplo: se construirmos esta cena com o Diretor pisando em pastas escritas do PPP, isto pode trazer estranhamento ao conjunto de atores-alunos que participam da cena, bem como aos que estão em estado de observação.

3.2.2 Relato diário dos ensaios

Os ensaios neste trabalho são vários experimentos em que o diretor de teatro somente assume um posicionamento de coordenador, de um incentivador às propostas e, sobretudo, um facilitador, trazendo perguntas, dúvidas e fazendo comparações.

Brecht não entende por ensaio a submissão à disciplina daquilo que já está estabelecido na cabeça do diretor de teatro. Ensaio de teatro significa para Brecht experimentação. Brecht pretende que o diretor exija, no ensaio teatral, que várias possibilidades sejam simultaneamente mantidas. É perigoso ser forçado a encontrar rapidamente a única solução correta. Ela só pode ser uma entre várias soluções possíveis. Não existe solução certa ou errada. Vale a pena experimentar durante aos ensaios várias soluções. Desta forma a seleção será enriquecida (KOUDELA, 2008, p. 114).

3.2.2.1 1º dia de ensaio: 21 de novembro de 2015

Os alunos sentaram e decidiram trabalhar na construção da adaptação do texto. Confesso que fiquei um pouco preocupado com isto, mas achei que esse momento foi um passo importante para a construção da autonomia, já que tinha insistido tanto em manter o texto original. Ocorre que para o trabalho as mudanças propostas pelos alunos não modificaram a essência da peça didática “A Exceção e a Regra”.

Neste primeiro ensaio gastamos todo o tempo – 4h (quatro horas) – com a adaptação das quatro primeiras cenas. Eles desenvolviam a ideia e eu tentava colocá-la de forma inscrita em formato de texto teatral. A discussão foi intensa e bastante rica. Olha o que pontuou a colega ELVS:

É interessante perceber como podemos usar a peça didática para falar sobre qualquer assunto atual. Olha como o comerciante, o guia e o cule tem a ver com o diretor, professora e aluno. Estou impressionada com tudo isso. Achei que o resultado foi muito bom!

Quanto a isto tiro a seguinte conclusão:

[...] a especificidade da pesquisa-ação decorre de uma relação estreita entre pesquisador e ator. Essa relação, esse vínculo, é expresso pelo hífen, o que supõe uma aliança entre pesquisadores e consultores. Isso significa que o trabalho de pesquisa-ação é um trabalho de equipe. Tal equipe constitui um conjunto de atores sociais implicados na modificação de uma situação, ao desenvolverem estratégias de ação com duração limitada e abrangência delimitada. A estratégia é dupla: de um lado, uma estratégia de pesquisa ou estratégia cognitiva, e, de outro, uma estratégia de ação ou estratégia prática (DIONNE, 2007, p. 36).

3.2.2.2 2º dia de ensaio: 12 de dezembro de 2015

Chegamos ao ensaio às 8h30 min e estávamos em número de 06 (seis) – O facilitador e mais 05 (cinco) alunos –. Sem perder tempo, fomos logo para o preparo do corpo, fazendo exercícios de alongamento, aquecimento e relaxamento. Trabalhamos 1h (uma hora) com estes exercícios e para não perder o foco fomos direto ao trabalho com o texto.



Ilustração 18 – Alunos realizando caminhada pelo espaço como processo de aquecimento para as Oficinas de Ensaios.

Fonte: Dos autores.

Primeiramente pedi que se deslocassem andando com o texto na mão pelos espaços da sala de ensaio e que o único comando é que todos trabalhem com a primeira fala do diretor, não saindo do local de trabalho.



Ilustração 19 – Alunos realizando processo de ensaio através do modelo de ação da peça didática “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht, cujo processo foi adaptado para o contexto de Gestão Democrática Escolar.

Fonte: Dos autores.



Ilustração 20 – Aluno realizando processo de ensaio através do modelo de ação da peça didática “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht, cujo processo foi adaptado para o contexto de Gestão Democrática Escolar.

Fonte: Dos autores.

As improvisações foram muitas: Uns faziam a fala do diretor com intensidade baixa, outros mais alterados, outros ainda se arrastavam pronunciando a fala pausadamente e já com algumas impressões gestuais. Foram várias experimentações! Logo intervi e fiz uma primeira observação: _ Será que este diretor está correndo ou andando rápido? Será que ele é extrovertido ou introvertido? Como é este diretor? De que forma anda? Tem algum gesto padrão? E assim, os alunos começaram a experimentar também corpo, atitude, voz, dicção, e, saíram, definitivamente, do comando específico da atividade e ampliaram as experimentações.

Depois de 1h 30 min (uma hora e trinta minutos) com este trabalho estabeleci uma pausa de 20 min (vinte minutos) para que bebessem água e/ou pudessem comer algum lanche. Mas, alguns aproveitaram também para comentar com o colega o exercício.

Quando retornei, aproximadamente às 11h e 25 min (onze horas e vinte e cinco minutos) pedi que sentássemos em círculo e conversamos sobre a apresentação de uma cena para o trabalho de hoje. No entanto, falei da importância de perceberem a fala do outro dentro do diálogo de definição da cena, que se preocupassem com a situação do gesto como aspecto essencial para o estranhamento e, sobretudo, que não deixasse de apresentar propostas cênicas para o processo criativo de composição da personagem Diretor.

Dessa forma, os alunos fecharam a proposta neste mesmo dia, mas não conseguiram apresentar em tempo hábil, pois a oficina terminaria, exatamente, às 12 h (doze horas). Então, finalizamos o ensaio daquele dia e solicitei que começássemos o trabalho do ensaio seguinte justamente com a apresentação da cena construída por eles e o relato sobre esta experiência.

O ensaio foi bastante produtivo e pude perceber que os alunos experimentavam tanto o corpo e intenção através do *gestus*, como também o texto através da tentativa de achar um modelo de ação para a composição da personagem do diretor. As falas saiam e às vezes se repetiam em outro aluno, com modulações diferentes e possibilidades criativas diversas.

O ensaio vem me mostrando que é possível discutir conceitos teóricos complexos através da ação prática e que o papel do facilitador no modelo de ação se completa com o papel do pesquisador na pesquisa-ação. Então a prática-ação, no campo científico, de ordem metodológica, pode ser a ferramenta importante para esta integração, pois, segundo Dionne (2007, p. 43) “A pesquisa-ação nos obriga a examinar a relação recíproca entre saber e ação”. Neste sentido, “a ação é geradora de saberes” (Rhéaume, apud, Dionne, 2007, p.43) e “requer articulações inéditas entre pesquisadores e atores” (Desroche, apud, Dionne, 2007, p.43).

O modelo de ação e o estranhamento são essenciais para se trabalhar as peças didáticas, entretanto, se não vir construído diante a importância do diálogo, da crítica e libertação para a formação de um aluno participativo, de nada terá feito.

O diálogo é a matriz básica deste modelo de ação, sem ele não construímos nenhuma possibilidade de transformação da sociedade e nenhuma ação que tente romper com a desigualdade, entre a relação do binômio opressor/oprimido, dominador/dominado. Entretanto, não é qualquer diálogo que satisfaz o processo democrático, mas sim um diálogo focado nas discussões dos problemas, na potencialidade de sugestões e, na medida exata, da disputa por melhor atitude e melhor resultado para todos. Este é o caminho para a construção da conscientização!



Ilustração 21 – Alunos realizando processo de ensaio através do modelo de ação da peça didática “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht, cujo processo foi adaptado para o contexto de Gestão Democrática Escolar (Ensaio Diretor e Secretário Escolar).

Fonte: Dos autores.

As ações do comerciante na peça didática “A Exceção e a Regra”, bem como do diretor nesta peça adaptada, demonstra que a personagem despreza e questiona tudo isso. Não há com ele possibilidade de diálogo, de ouvir o outro sem já ter ação definida para o assunto em pauta, não há em sua fala espaço para sugestões, tampouco ele age pensando no coletivo, no bem do guia e/ou do cule para a primeira versão, ou do professor e aluno para a versão adaptada.

A ação antidialógica é a força antirrevolucionária, é o anestésico da transformação radical do mundo e dos seres humanos. É a ação mecânica que dá um poder à realidade que esta não tem: de que sua transformação ocorrerá sem a problematização das condições concretas entre opressores e oprimidos. Com a ação mecânica a ação antidialógica, estabelece uma dicotomia entre a realidade e a consciência. [...] Freire não estabelece essa dicotomia entre sujeito e mundo. Ao contrário, ao situar o diálogo como essência da revolução, valoriza a intersubjetividade e a ação de todos os sujeitos na realidade (objeto) (FREIRE apud SOUZA, 2010, p. 81).

Para a transformação revolucionária da escola é necessário transformar revolucionariamente a gestão tradicional escolhida pela escola. Partir então, para a construção de uma gestão democrática, de fato, alicerçada pela participação do aluno e construída através do instrumental mais apropriado e que lhe dará mais conforto para o exercício do protagonismo, em especial mapeando os problemas e propondo soluções para a gestão da escola.

3.2.2.3 3º dia de ensaio: 19 de dezembro de 2015

Chegamos ao ensaio, pontualmente, às 8h (oito horas). Organizamos o espaço afastando as cadeiras e fomos direto aos exercícios de alongamento, aquecimento e relaxamento. Estes exercícios duraram cerca de 1h (uma hora).

Logo ao término destes exercícios, estabelecemos um prazo de 15 min para podermos rememorar a proposta cênica desenvolvida na oficina passada. E assim, foi concluído que a melhor proposta a ser apresentada seria a integração da encenação do processo criativo de todos os atores/alunos que participaram da oficina anterior.

A cena assemelhou-se a uma prática de dança; o Break. Os alunos se posicionaram andando pela sala e falando o texto do diretor de diferentes maneiras. Cada vez que um aluno tocava no outro, os demais ficavam imóveis, para que o que foi tocado, em forma de break falasse a sua cena. Achei a proposta interessantíssima, pois justamente tinha o contato com o outro, o inesperado, o diálogo corporal e, sobretudo, todos os movimentos construídos no ensaio anterior chegou à cena; assim contemplando todos. Achei que o discurso não ficou centrado apenas na fala de um, mas todos os discursos apareceram para fechar uma decisão coletiva. Sensacional! Isto é gestão democrática.

A apresentação durou uns 15 min (quinze minutos) e fomos discutir o processo criativo e a impressão de todos em relação a este ensaio. Pontuamos que o mais necessário seria falar sobre as impressões que tiveram durante o processo criativo e não sobre o resultado.

EVLS: Engraçado, quando o senhor falou sobre a proposta fiquei sem saber como começar, mas aí fomos conversando sobre a experiência de cada um no dia do ensaio e como me senti porque fiz aquele gesto ou porque falei aquela frase daquela forma. E quando dei por mim já estava participando.

TC: No meu caso, na hora do ensaio pensei mais no corpo do diretor, do que na forma de falar o texto. Pensei num gordo autoritário e chato!

DRS: Oxe, porque gordo? Quer dizer que os gordos é que são autoritários?

FACILITADOR: Pessoal é preciso deixar o colega se expressar. Não importa se vem com uma carga de estereótipo negativo ou não. Este não é o momento de trabalharmos isto. Eu falei que o que interessa a gente, neste momento, é a questão das impressões de cada um de vocês durante o processo criativo.

DRS: Tá bem professor. Terminou TC?

TC: Sim.

DRS: Eu fiz ao contrário, me preocupei mais com a questão das intenções da fala do diretor. Achei ele um ditador de uma figa. Um egoísta que não se preocupa com ninguém. Mas também acho que tem aluno desse jeito e também professor desse jeito. Trouxe para as minhas falas um ar de antipatia.

FACILITADOR: legal, alguém mais quer falar sobre suas impressões?

RS: Eu professor. Eu me preocupei com as duas coisas com o corpo e gesto do personagem e com as intenções da fala. Comecei a falar o texto alto e somente com os pés levantados. Depois fui buscando mais alternativas para a personagem e trabalhei no plano baixo. Falei toda a cena deitado na posição da cobra e daí dei a ideia do Break para a galera.

FACILITADOR: E você WGGA?

WGGA: O diretor para mim era gago. Trouxe ele gago e todos riram bastante. Acho que combinou os gestos com as paradas apresentadas pelo break e a voz gaga do diretor. Imaginei que quanto mais nervoso ele estivesse mais gago ele ficaria e com isso menos o professor e o aluno iria entender ele. Pensei no final ele tendo um enfarto.

FACILITADOR: Sorri! Foi ótimo. Todos vocês foram ótimos.

Os alunos trouxeram elementos importantes para a composição da personagem. No entanto, falaram ainda pouco sobre as ações da personagem e as implicações no processo de gestão democrática. Mas, acho que isto vai sendo construído aos poucos com eles. Por ora, achei muito rico a ideia do break para a cena. Em especial, que podíamos usá-la na construção das ações do coro. O break me dá este pressentimento de união para se posicionar, para mostrar algo. Coisa que acho essencial para a formação participativa do aluno na Gestão Democrática Escolar. Trabalhar juntos. Mostrar algo em grupo. Juntos farão a discussão. Sair da individualidade e compor a coletividade. Já achei o exercício ótimo, só de ter isso!

A pesquisa-ação integral visa uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, ou seja, de uma ação individual e de uma prática coletiva eficaz e iniciativa, e de um discurso espontâneo em um diálogo conhecido e engajado (MORIN apud DIONNE, 2007, p.45).

Isto demonstra que a pesquisa-ação se integra diretamente ao modelo de ação da peça didática e que junto ao aluno ela possibilita a discussão e participação do mesmo na gestão democrática da escola. Isso para mim neste momento já é fato consumado!

O jogo está sendo resgatado como fator educacional. No ato artístico coletivo que Brecht propõe como forma de encenação para a peça didática, esta é usada como “modelo de ação”, para investigação das relações dos homens entre os homens. O modelo é objeto de crítica e modificação, a partir do cotidiano dos jogadores. Para ele é historicizado, ou seja, contextualizado e mostrado como temporal e transitório. O mesmo se dá com a atitude dos jogadores, chegando-se à conclusão de que as relações entre os homens são mutáveis. Esta é a potencialidade crítica do exercício com a linguagem gestual. Os instrumentos didáticos propostos por Brecht têm por objetivo a educação estético-política (KOUDELA apud RÖUL, s. d., p. 330).

Depois do ensaio expliquei aos alunos que somente voltaríamos com as oficinas no mês de março, visto que as aulas retornariam no final do mês de fevereiro. Pedi para os alunos aproveitarem as férias, mas que tentassem pensar em ideias para a adaptação das outras cenas.

3.2.2.4 4º dia de ensaio: 19 de março de 2016

Todos nós chegamos animados ao ensaio, porém, quase todos também fora de forma. A maioria com muita dificuldade de fazer os exercícios de alongamento, aquecimento e relaxamento. Como facilitador achei necessário explicar para eles que o foco e a atitude neste momento são essenciais, visto não podermos perder o objetivo de apresentar esta experiência estética com a peça didática “A Exceção e a Regra” no dia 22 de julho de 2016 para o CEM 417 de Santa Maria, Distrito Federal.

Trabalhamos então a cena:

Texto utilizado como Modelo de Ação:

Fim da Batidíssima Caminhada

Diretor: (Ante o MEC) Aqui está o MEC cheguei uma hora na frente de qualquer outro Diretor, graças a Deus! Meus subordinados estão exaustos e, além de tudo, amoladíssimos comigo. Não sabem dar valor a um record batido, a uma chance de ser o primeiro. Não são de luta, não são de nada: é uma corja da mais baixa qualidade, que anda de rastos. É claro que não ousam dizer nada, porque graças a Deus, o Secretário de Educação está aí, para manter a ordem.

(Secretário e Assessor) Aproximando-se: Tudo bem Diretor Autoritário Modesto? Tudo em ordem? Então deu tudo certo na caminhada até o MEC? Seu pessoal andou direitinho?

Diretor: tudo bem, tudo em ordem. Até aqui fiz a viagem em 3 horas, em vez de quatro, como previsto. O percurso é uma porcaria, mas costumo levar a bom termo minhas responsabilidades. E do MEC em diante, como está o percurso? Qual é a próxima etapa?

Secretário: Agora Diretor, vem primeiro a Coordenação de Ensino onde se trabalha a Gestão Democrática, algo inteiramente desorganizado por aqui.

Diretor: E o local que trabalha com a Gestão Democrática, vc pode nos falar?

Secretário: Não Diretor. A Secretaria está impedida de favorecer qualquer escola.

O ensaio foi aberto para que os alunos trabalhassem a cena de forma mais autônoma e que construíssem pontos, de partida e de chegada, na declamação do texto. Desta forma, eles procuraram dividir o grupo de 06 (seis) pessoas para a composição das personagens: 01 (um) deles, o RS faria a personagem do Diretor, os outros 05 (cinco) construiriam gestos e atitudes para as personagens do Secretário e Assessor.

A colega EVLS trouxe uma Secretária bem nariz em pé, junto á ela um Assessor homem, bem puxa saco, sempre segurando a bolsa da Secretária. Trabalharam gestos construídos muito na base do tórax e pescoço. Usaram como espaço para construção da cena, a sala na diagonal. Transversalizando a sala na outra diagonal, uma dupla estava fazendo a Secretária e o Assessor. Esta outra dupla trabalhou a composição das personagens como se fossem gêmeas siamesas, uma grudada na outra pelas costas. Quando uma dupla chegava ao final, a outra dupla começava. Ao centro o Diretor olhando para o alto e sempre falando o texto, imóvel, sempre falava o texto de diversas maneiras. Assim, fechamos a cena II e propomos um pequeno intervalo de 15 min (quinze minutos) e retornamos para ouvir as considerações dos alunos envolvidos no processo criativo.

DRS: Ficou muito bom o trabalho das colegas EVLS e da TC transformando a Secretária e Assessora em gêmeas siamesas. De onde vocês tiraram esta ideia?

TC: Primeiro, a gente só tava andando normal, depois com a caminhada na diagonal agente estava sempre se batendo de costas. Quando formamos a dupla – Eu e EVLS – decidimos criar a personagem uma colada à outra. Uma de costas para outra.

EVLS: Eu achei legal isso. Até por que comecei a ligar isto à questão do texto. Refleti que a Assessora queria ser uma cópia da Secretária. É aquela conversa de que as pessoas oprimidas querem ficar igual ao opressor. Também achei que a gestão democrática é assim: uma hora está mais para o lado do aluno e outra hora está mais para o lado do diretor e professor. Ela sempre traz discursos diferentes.

DRS: Não vejo assim não! A gestão democrática está numa única mão, mas a falta de diálogo sempre favorece somente um discurso. E quando ficamos cara a cara, o mais forte sobressai.

FACILITADOR: Eu gostei muito da composição de vocês duas. Acho que é bastante reflexiva e crítica à postura gestual da personagem. Acho também que isto pode causar um estranhamento em cena. Gostei! Agora DRS, não é cara a cara o mais forte sobressai. É que a discussão não deveria ser as pessoas frente a frente, mas grupos de pessoas frente a frente. É a representatividades dos grupos que precisamos fortalecer nas reuniões ou eventos que tratam sobre a gestão democrática escolar. Gosto muito do que diz Benjamin com isto e de como Robert Dahl vê esta formação de grupos para a democracia.

DRS: Legal professor! Um dia também vou saber dos autores como o senhor.

FACILITADOR: Mas já falei com vocês sobre Benjamin, não falei?

WGGA: Falou sim professor. Falou para explicar aquele negócio, esqueci o nome, é alguma coisa sobre diálogo.

FACILITADOR: O negócio é alegoria, não é WGGA?

RS: Isso mesmo!

WGGA: É isso sim professor.

JFSS: Professor você não gostou dos nossos personagens. Eu pensei naquela Secretaria bem madame e bem chique, com aquela cara de nojo. O Assessor nós pensamos em trazer um homem, pois aí estamos questionando também a relação de preconceitos entre homem e mulher no emprego.

FACILITADOR: Gostei sim JFSS. E acho bem interessante você voltar à questão dos papéis sociais, à divisão do trabalho. Gostei mesmo!

Assim podemos ver que:

Caracteriza a peça didática sua relação com a modificação do modelo proposto e a imitação, dando ao desenvolvimento do jogo cênico um sentido crítico. Constroem-se modificações nos textos e nas cenas originais. “Na peça didática é possível uma enorme diversidade” (KOUDELA apud TURAN, 2011, p. 13).

O ensaio vem comprovando que a utilização do modelo de ação da peça didática, traz ganhos significativos para a reflexão crítica do aluno e um potencial bastante aberto para a exploração do estudo sobre o tema da Gestão Democrática Escolar, principalmente no que se refere à participação do aluno. O teatro então pode ser usado com fins didático e pedagógico para o ensinamento de conteúdo formal da sala de aula, bem como para prover o aluno de aprendizagem para o exercício da cidadania e, portanto, com finalidade de ajudar na construção do dialogismo, de fato, democrático.

O teatro passou a ter uma atuação pedagógica. O petróleo, a inflação, a guerra, as lutas sociais, a família, a religião, o trigo, o comércio e as carnes se transformaram em assunto de representações teatrais. Coros esclareciam os espectadores a respeito de circunstâncias desconhecidas. Filmes mostravam acontecimentos ocorridos por todo o mundo [...]. Começamos também a filosofar, começamos também a ensinar. E onde foi parar a diversão? [...] Segundo o consenso geral, existe uma grande diferença entre aprendizado e diversão. Aquele pode ser útil, mas só este último é agradável [...]. Se não houvesse essa possibilidade de aprender divertindo-se, o teatro, por sua própria estrutura não estaria em condições de ensinar (BRECHT apud TURAN, 2011, p. 14).

3.2.2.5 5º dia de ensaio: 09 de abril de 2016

Neste dia decidimos trabalhar a Cena III com uma perspectiva de introduzir o Teatro do Oprimido e a personagem do coringa no processo de ensaio. Esta opção é um experimento para testar a funcionalidade prática que isto pode exercer para a expansão participativa do aluno no dia da apresentação do exercício experimental da peça didática, bem como também, dar espaço para que o diálogo seja, de fato, o mais dinâmico e expressivo possível.



Ilustração 22 – Experimentação Ensaio Cena III da Gestão Democrática Escolar Utilizando a técnica do Teatro do Oprimido.

Fonte: Dos autores.

Decidimos que GS, WGGGA e GOS fariam as personagens, Diretor, Professor e Aluno. GS estava substituindo o trabalho de DRS e GOS o trabalho de RS, ambos com problema de horário para o ensaio.

O texto da cena a ser trabalhada é descrito a seguir:

Texto utilizado como Modelo de Ação:

Dispensa do Professor no Prédio do MEC

Professor: Depois daquela conversa com o Secretário, no prédio em frente ao MEC, nosso Diretor está mudado. O tom que ele nos fala é outro, bem diferente: quase amistoso. Isso nada tem a ver com o ritmo da caminhada, porque para o prédio do MEC, com suas várias coordenações, diretorias, gerências, a Coordenação de Gestão Democrática deve estar por aqui. O engraçado é que ele não programou nem um minuto de descanso para chegar até ela. Não sei o jeito que vou dar para ir tocando esse aluno para chegar lá e que pareça bem tratado e pronto para ser participante ativo das discussões. Exausto como ele está não

conseguirá nem falar. Em tudo por tudo me deixa muito preocupado essa atitude amistosa do Diretor: receio que ele esteja planejando alguma coisa contra nós. Ele anda de um lado para o outro, mergulhado em seus pensamentos: quanto mais pensamentos, mas pilantrarias! Esteja ele tramando o que estiver, quem tem de aguentar somos eu e o aluno. Senão ele expulsa o aluno da escola ou me coloca a disposição da Regional de Ensino.

Diretor: (Aproximando-se) Não quer um pouco de água?

Professor: (Aceitando um pouco de água) Obrigado!

Diretor: Vamos sentar-nos um pouquinho professor! Por que não se senta? Uma caminhada como esta acaba criando uma ligação humana entre as pessoas. Mas, se não quer, pode ficar em pé, naturalmente vocês tem lá os seus costumes. Não é hábito eu me sentar com você, nem você com o aluno: é sobre tais diferenças que o mundo e naturalmente a escola está edificada. Mas nós podemos beber água juntos não? (RI) Isso é uma coisa que aprecio em você. É também uma forma de dignidade. Então pode ir protegendo o PPP. Ah queria te dar um aviso: reparou bem no olhar daquele aluno, quando você deu um pouco mais duro nele? Ele tinha nos olhos qualquer coisa que não me parecia um bom sinal. E nas próximas horas você ainda vai dar mais duro nele, pois é possível que ainda tenhamos que apertar mais o passo até chegar ao local de apresentação do PPP como instrumento de Gestão Democrática. Esse aluno é um tanto preguiçoso e esperto e pode justamente aqui mostrar as asinhas e buscar participação com poder de decisão. A área que vamos entrar aqui ainda está muito desorganizada e ainda é muito teórica. Pensam que a participação do aluno com tomada de decisão pode dar certo. No entanto, não confio neste aluno e tenho medo de ele mostrar a verdadeira face. De querer participação, de fato, você me entende, mudar coisas que dão certo a anos. Não podemos dar poder de decisão a ele. Você que é um professor de muitas qualidades, foi escolhido por mim, pelo seu potencial de diálogo e o respeito que já tem em toda a Secretaria de Educação. Não precisa carregar o PPP para mostrar o seu valor na escola e isto talvez faça com que o aluno te odeie mais. Ele tem que carregar o PPP para ser visto. Entende? É bom você ficar de olho nele. (POR UMA PORTA ABERTA, O PROFESSOR PASSA PARA O OUTRO LADO. O DIRETOR FICA SENTADO) Essa gente é engraçada!

Solicitei aos alunos que preparassem um final para esta cena. Um final em que o opressor, neste caso o diretor, se desse mal. Então trabalharam o seguinte final:

Professor: Eu não vou ficar de olho nele não. O aluno não é isto que o senhor diz. O aluno vem carregando o PPP e ouvindo todas as suas reclamações e ordens desde o momento em que pisou o pé na escola para esta caminhada.

Diretor: Como é que é: você está me desafiando, não tem senso do perigo?

Professor: O senhor está me ameaçando?

Diretor: Eu não preciso te ameaçar. Você é um fracassado!

Professor: Melhor ser um fracassado do que um avaro, uma pessoa sem escrúpulo, uma pessoa que só olha para o poder.

Diretor: Estou encaminhando você para a Regional de Ensino e lá tenho os meus contatos e você vai trabalhar no colégio mais distante de sua casa que eu encontrar. Você me entendeu. É isso que acontece com quem me enfrenta.

Professor: Por favor, Diretor, eu não pensei direito e não queria ter falado desta forma com o senhor. Sei que o senhor só quer o bem da escola, dos alunos e ajudar o trabalho do professor. Por favor, desconsidere tudo isto. Prometo não desafiar mais as suas ordens.

Diretor: Se é assim posso pensar em te dar mais uma chance. Mas se pisar na bola de novo comigo, destruo sua carreira, destruo a sua vida entendeu?

Assim a cena foi preparada e avisei aos alunos de que faria o coringa e que eles prestassem a atenção em todo o processo. Entrei congelando a cena e fazendo-a descrever a narrativa da problemática. E perguntei se alguém queria mudar esta cena? Se alguém tinha uma sugestão para mudar a situação de opressão do professor? EVLS acenou que sim e partiu para a cena:

Professora: O senhor está me ameaçando?

Diretor: Eu não preciso te ameaçar. Você é um fracassado!

Professora: Não vem ao caso se sou ou não sou uma fracassada. O que vem ao caso é que não concordo com sua atitude ditadora com o aluno.

Diretor: E quem é você para concordar ou discordar das minhas ordens.

Professora: Diretor suas ordens tem que estar dentro do regimento da escola. Dentro da diretriz de uma gestão democrática. Não é para isso que não estamos indo ao MEC.

Diretor: Não importa, pois eu criei o PPP sozinho e ele é um dos projetos que pode me dar prestígio para ocupar o posto de Secretário de Educação.

Professora: Por isso mesmo Diretor, até aqui concordei com você e até me sujeitei a participar disso, pois achei que a escola poderia ser favorecida com este prêmio. Que a

gestão aqui podia mudar. Mas estou vendo que o senhor só olha para a sua ambição. Para a sua vontade em ser diretor. Só não vou mais admitir tratar o aluno dessa forma.

Diretor: Vou te encaminhar para a Regional de Ensino e lá tenho os meus contatos. Você vai trabalhar no colégio mais distante de sua casa que eu encontrar. Você me entendeu. É isso que acontece com quem me enfrenta.

Professor: Pode fazer o que o senhor quiser diretor. Só não vou me prestar mais a ser a sua bajuladora. Entendeu? Eu e o aluno vamos sair daqui de peito erguido e cabeça levantada. O Senhor agora que se vire com este seu prêmio.

Diretor: Professora, volte aqui professora A senhora não pode me deixar falando para as paredes...

Professora e aluno saem juntos.

Realmente me emocionei com a cena. Os alunos me mostraram que a ferramenta do modelo de ação com o coringamento de Augusto Boal é possível. Vai ser interessante discutir, na prática, a relação entre o estético-social e a gestão democrática da escola, sobretudo trazendo como eixo significativo o processo de construção da autonomia e protagonismo do aluno. Sem se esquecer de que através da intervenção na encenação, a nova personagem assume o protagonismo da ação. O coringa pode ser também o elemento de estranhamento neste ato criativo e dialógico.

Utilizar o coringa junto com o modelo de ação pode significar um grande avanço no que se refere ao dialogismo, pois, neste sentido, a gestão democrática passa a ser vista, de fato, pelo processo prático em cena. No entanto, esta participação individualizada do coringa-aluno não se define como único procedimento de ação para o coletivo de alunos. O empoderamento individual é essencial para o processo de autonomia do aluno e para o seu protagonismo, mas o empoderamento social só vem com a sua prática constante de conscientização, em qualquer instrumental que venha utilizar.

Enquanto o empowerment individual ou o empowerment de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade, como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social. Está claro? O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade, são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes (FREIRE, 1987, p. 72).

3.2.2.6 6º dia de ensaio: 16 de abril de 2016

O ensaio deste dia foi proveitoso e teve como foco de atuação trabalhar com objetos de cena num sentido de artefatos de alegoria. Para tanto, demos a continuidade à cena III:

Texto utilizado como Modelo de Ação:

Dispensa do Professor no Prédio do MEC

ALI PERTO, O PROFESSOR VIGIA O ALUNO QUE ESTÁ COLOCANDO O PPP NA MOCHILA. DEPOIS, SENTA-SE E BEBE UMA ÁGUA. O ALUNO, AO TERMINAR, SENTA-SE TAMBÉM, ACEITA UM COPO DE ÁGUA QUE O OUTRO LHE OFERECE, E COMEÇAM OS DOIS A CONVERSAR.

ALUNO: O Diretor sempre diz que a Gestão Democrática traz a participação de todos, alunos, professores, família e gestão da escola que é uma forma democrática de se tomar decisões sobre o dia-a-dia da escola, que quando a escola trabalha assim é bom para todos. Diz o Diretor que até aqui consegui agir bem democraticamente. E eu, então, não sinto que isto acontece assim para o aluno. Como é que vou ser ouvido, quando na verdade já chega tudo já pronto?

PROFESSOR: Eh, também acho que o aluno acaba sendo participado de decisões tomado pelo corpo docente e pela direção da escola. Esta participação não é de construção e sim de ciência. Desse jeito não vai haver Gestão Democrática na nossa escola tão cedo! Ouvi dizer que se o aluno não constrói esta gestão junto com a direção e com o corpo docente, não é, de fato, uma ação participativa do aluno. Mas acho que isto não interessa ao diretor, pois se o aluno participa na tomada de decisão ele passa a ter consciência e poder de escolha. Isso sim gera reflexão e desta forma tomada de consciência por parte dos alunos. O diretor na verdade quer é fazer Gestão Democrática de mão única, se favorecendo no processo e mantendo o seu poder cada vez maior na escola. E é por isto que o nosso Diretor quer ser tanto homenageado. O que ele quer mesmo é outro cargo para lhe dar mais poder!

ALUNO: Não compreendo.

PROFESSOR: Ninguém compreende.

ALUNO: O caminho, agora, por este prédio do MEC vai ser pior do que o que percorremos da escola até aqui. Pois, nem sabemos em que andar ou porta, vamos bater. Minha esperança é que eu possa encontrar o local e mostrar nosso PPP.

PROFESSOR: Naturalmente, vai encontrar.

ALUNO: Não há outros alunos por aqui com o PPP para mostrar primeiro?

PROFESSOR: Precisamos ir de olhos bem abertos, pois às vezes uns querem estragar a festa dos outros. Quando encontrarmos o andar que trata da Gestão Democrática vamos poder descansar mais tranquilo, pois entraremos e sentaremos nas primeiras cadeiras.

ALUNO: E o caminho, você sabe?

PROFESSOR: Sei.

O DIRETOR, OUVINDO RUMOR DE VOZES, PÕE-SE ATRÁS DA PORTA, À ESCUTA.

ALUNO: Eta local difícil de achar, não é?

PROFESSOR: Não, nesta época do ano não tem reforma e as coisas ficam mais fáceis. Mas quando se tem reforma, muda de um lado para outro e ninguém acha mais nada.

DIRETOR: Com o aluno, ele conversa. Com o aluno, ele se senta. Com o aluno, ele bebe água.

ALUNO: E aí, então, como é que a gente faz?

PROFESSOR: A gente às vezes tem que esperar para poder entrar nestas repartições. É preciso respeitar as normas do local.

DIRETOR: Vejam só! Ele ainda está dando conselho ao outro para ter calma! Aí está um sujeito perigoso: vai acabar tomando as dores do outro. Está-se vendo que não é o homem para tomar as providências necessárias. Quando não seja capaz de coisa pior! Assim, de agora em diante, eles são dois contra um. Ele pelo menos, dá a entender claramente que não vai ter coragem de tratar o subordinado com a dureza necessária, agora que vamos entrar na repartição. Preciso dar um jeito de ficar livre dele. (APROXIMA-SE DOS DOIS) Mandei você tomar conta, para o PPP ficar seguro: agora vamos ver se fez o que eu mandei. (MECHE COM FORÇA NAS CORREIAS DA MOCHILA, ATÉ ARREBENTAR.) Isso é mochila que se carrega um documento importante? Se a correia arrebenta no caminho, corremos o risco de perdermos nosso documento. Eu acho que você está querendo é isto mesmo: perder o nosso PPP.

PROFESSOR: Eu não quero perder nada. E se ninguém puxar com tanta força, a correia não vai arrebentar.

DIRETOR: Como? Então ainda quer me desmentir? Essa correia arrebentou ou não? Tenha a coragem de dizer, na minha cara, que a correia não está arrebentada! Não posso mais confiar em você. Quando tentei tratar vocês decentemente, eu cometi um erro: com vocês, não se pode fazer nada. Não preciso de um professor que não sabe impor respeito aos alunos. Você parece mais capacitado para ser aluno, e não para ser professor. Tenho razões até para desconfiar que anda enchendo os ouvidos dos alunos...

PROFESSOR: E que razões são essas?

DIRETOR: Isso é o que você gostaria de saber... Pois: está remanejado logo que eu chegar à escola!

PROFESSOR: Você não pode me remanejar no meio do ano ...

DIRETOR: Considere-se ainda um felizardo, se eu não for fazer queixa de você na Secretaria de Educação! (CHAMA O VIGILANTE.) O senhor é testemunha:!(AO GUIA:) E a você eu vou dizer que ele me desacatou e queria me agredir, é melhor não aparecer na minha frente! (MEDE-O COM OLHAR DE ALTO A BAIXO.) Você nunca há de ser nada na vida. (VAI COM O VIGILANTE PARA O OUTRO RECINTO.) Eu já estou de partida. Se acontecer alguma coisa comigo, o senhor é testemunha de que eu saí daqui hoje, sozinho com aquele rapaz! (INDICA O aluno na frente da sala). O VIGILANTE DÁ A ENTENDER, POR MEIO DE GESTOS, QUE NÃO ESTÁ COMPREENDENDO NADA.

DIRETOR (PERPLEXO): Ele não me entende. Neste caso, não haverá pessoa alguma que possa dizer para onde eu fui. E o pior é essa corja sabe que não há ninguém. O DIRETOR SENTA-SE E ESCREVE UMA CARTA

PROFESSOR (AO ALUNO): Foi um erro eu me sentar com você. Fique de olho, que esse sujeito não presta! (DÁ AO ALUNO O PRÓPRIO CANTIL COM ÁGUA.) Fique com este cantil de reserva, bem escondido! Agora eu vou lhe ensinar o caminho.

ALUNO: Não faça isso! Ele não deve nos ver conversando: se me mudar de escola, estou ferrado. E a mim ele nem tem que justificar nada, porque sou aluno, ele diz que é por comportamento e pronto. Eu só tenho a perder.

DIRETOR (AO VIGILANTE): Este bilhete é para ser entregue às autoridades que passarem por aqui. Eu vou continuar procurando o local da reunião, só com o aluno. VIGILANTE (RECEBENDO O BILHETE, COM CERTO CUIDADO): Mas ele não é professor...

DIRETOR (DE SI PARA SI): Ah, então ele bem que compreende! Antes fingia não compreender: ele sabe como são essas coisas, e não queria servir de testemunha. (AO VIGILANTE:) Faça o favor de ensinar ao meu aluno o caminho da reunião! O VIGILANTE VAI E COMEÇA A EXPLICAR AO ALUNO O CAMINHO PARA A COORDENAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA. O ALUNO, ANSIOSO, FAZ COM A CABEÇA REPETIDOS SINAIS AFIRMATIVOS.

DIRETOR: Já estou vendo que vai ser uma luta!

Quem é fraco é professor ausente,

O professor forte é determinado a seguir com a gente

Porque haveria a Gestão Democrática estragar ?

Porque haveria o aluno de participar?

Pelo bem da escola, decidimos pelo aluno,

E essa luta tem um tema: Gestão Democrática com participação de alunos tem muitos problemas.

DIRETOR (PASSANDO AO CORREDOR, PRONTO PARA PARTIR): Então, já sabe o caminho?

CULE: Sei, sim Senhor.

DIRETOR: Pé na estrada! SAEM O DIRETOR E O ALUNO. O VIGILANTE E O PROFESSOR SEGUEM-NOS COM O OLHAR.

PROFESSOR: Não sei se o meu aluno chegou a aprender bem. Acho que ele aprendeu muito depressa.

Pedi para que os alunos trabalhassem a cena trazendo o PPP como objeto alegórico, pois isto seria fundamental para encontrarmos a relação entre *gestus* e estranhamento diante o processo criativo. No entanto, para ganhar tempo, pulamos a etapa de alongamento, aquecimento e relaxamento, pois sobraria mais tempo para discutir o processo com um todo.

Etimologicamente, alegoria deriva de *allos*, outro, e *agoreuein*, falar na ágora, usar uma linguagem pública. Falar alegoricamente significa, pelo uso de uma linguagem literal, acessível a todos, remeter a outro nível de significação: dizer uma coisa para significar outra (BENJAMIN, 1984, p. 37).

Trabalhar o conceito de *gestus* de Brecht em interação com o conceito de alegoria “como processo de constituição de sentido” de Benjamin (1984, p.196-197) é fundamental para chegarmos ao estranhamento (distanciamento) e, necessariamente, a conscientização.

O objetivo desta técnica do efeito de distanciamento era de conferir ao espectador uma atitude analítica e crítica perante o desenrolar dos acontecimentos. Os meios empregados para tal efeito eram de natureza artística. (BRECHT, 1978, p. 103).

Visto isto, podemos afirmar que:

É condição necessária para produzir o efeito de distanciamento que, consiste em que o ator se empregue um gesto claro demonstrativo para mostrar o que tem que mostrar. Logicamente deve abandonar a idéia que existe uma quarta parede imaginária que separa ficticiamente o palco do público, e da qual provém à ilusão de o palco existir, na realidade, sem o público, tem de ser naturalmente rejeitada, sem a presença do público. É fundamental que ator encare diretamente o público (BRECHT, 1978, p. 104).

Os alunos tiveram quinze minutos para discutirem a construção da cena e apresentar a proposta cênica. Todos participaram da construção. No entanto a cena só aconteceu com a presença de WGGGA e GOS. Os alunos WGGGA e GOS ficaram de cócoras e começam a conversar. GOS estava com uma venda nos olhos e os alunos tinha colocando no chão da sala várias folhas de papel A4, todas elas escritas as letras PPP. Plasticamente a cena não ficou muito boa, mas a ideia foi bem interessante, e talvez se usarmos nas cenas do coro ela fique com outra estruturação.



Ilustração 23 – Alunos realizando processo de ensaio através do modelo de ação da peça didática “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht, cujo modelo adaptado para o contexto de Gestão Democrática Escolar (Construção de Debate sobre Alegorias na Cena de transporte do Projeto Político Pedagógico – PPP).

Fonte: Dos autores.

Quanto à explicação do processo criativo, os alunos falaram o seguinte:

TC: A ideia do aluno vendado foi minha, pois eu acho que ele está sempre sendo levado. Não enxerga o que o Diretor está fazendo com ele.

WGGGA: Acho que TC tem razão! Mas um professor cego seria mais interessante. O que acha?

FACILITADOR: A proposta é de vocês e deve ser construída pelo diálogo de vocês. Afinal de contas é isto que é democracia e protagonismo do aluno. Ter atitude e assumir responsabilidade, bem como ganhar o mérito sobre a realização.

GOS: O PPP como instrumento alegórico seria bem legal, mas o mais interessante é a ideia de fazer toda a caminhada deles pisando no PPP e não somente esta cena. O

PPP é um instrumento de gestão democrática desrespeitado na escola. É somente figurativo e se pisarmos sempre nele, talvez possa causar estranhamento. Se somente caminhamos e falamos sobre o PPP, temos somente uma ação e a consciência onde fica? Mas se a gente pisar nele, a gente pode provocar uma crítica sobre como ele está sendo esfacelado na gestão das escolas e como poucos alunos tem acesso a ele.

WGGA: Acho isto também. O PPP chamaria atenção para esta discussão, seria uma possibilidade de reflexão sobre este assunto.

EVLS: Isto pode ficar legal hein. Mas precisamos deixar mais bem produzido.

FACILITADOR: Legal. Vocês podem começar a trabalhar isto então?

EVLS: Sim professor. Vamos nos reunir e trabalho o cenário desta forma.

Os alunos cada vez mais ampliam a capacidade de atitude. Eles trabalham com a proposta e eu realizo intervenções como facilitador. No entanto, a autonomia está com eles e assim acontece a construção do protagonismo.

É interessante perceber a evolução deste grupo. O quanto eles avançaram no entendimento sobre gestão democrática e o quanto estão mais participativos dentro de processo de desenvolvimento de um instrumento de intervenção mais próximo da realidade de vida deles e de suas experiências.

O acontecimento artístico está ajudando eles na relação entre teorizar e praticar. Muito bom isso! Não importa se a cena está sendo modificada neste contexto de peça didática, mas o quanto de sentido ela está produzindo para os praticantes.

O sentido de uma cena teatral, tal como a compreendemos a partir das produções artísticas recentes, não se constitui como um dado prévio, estabelecido antes da leitura, algo pronto, fixo, atribuído desde sempre pelo autor, mas algo que se realiza na própria relação do espectador com o texto cênico. Atribuir sentidos, portanto, quer dizer estabelecê-los em relação a nós mesmos. O que solicita disponibilidade para se deixar atingir pelo objeto, para se deixar atravessar pelo fato, para embarcar no processo de leitura, pois uma cena não quer dizer nada que se resuma a um significado previsto de antemão, a que se queira ou se deva chegar. É justamente nessa indeterminação, como evento provido de finalidade, mas sem um fim previamente instituído, que se organiza o acontecimento artístico (DESGRANGES, 2006, p. 2).

3.2.2.7 7º dia de ensaio: 07 de maio de 2016

Continuaremos os ensaios até o dia da apresentação, mas optamos por avaliar o processo até aqui. Concluimos que existe uma diferença no caminhar desta trajetória pela participação do aluno na Gestão Democrática Escolar. O Grupo das Oficinas, mais atuantes na prática, estão avançando em velocidade maior, tanto para a compreensão de conceitos que envolvem o tema quanto em relação à reflexão crítica e conscientização. Entretanto, vale

ressaltar, que os alunos da sala de aula convencional também evoluíram, mas não com a mesma velocidade, pois uma das ações em sala de aula é discutir o que acontece nas oficinas.

É importante apontar aqui que os alunos do grupo acabam levando discussões para as salas de aulas e enquanto pesquisadores observam o que acontece neste espaço. Eles contribuem como facilitadores nos exercícios de leitura dramática em sala de aula.

3.3 Resultados

Ao aplicarmos o questionário semiestruturado, concluiu-se que a metodologia adotada até aqui apontou os resultados que se seguem.

3.3.1 Para os alunos convencionais de sala de aula

Segundo informações dos gráficos 22 a 27, colocados em anexos, 91% dos alunos não participam do Grêmio Estudantil, 85% não sabe o que é o PPP, 86% não tem contato com o teatro além da escola, 58% acham que o teatro não é importante ou tem pouca importância para eles, 88% acham o teatro um instrumento importante para a participação do aluno e 86% acham que o teatro trabalha o protagonismo e autonomia, conforme ilustram os dados.

Percebe-se claramente, que ao contrário do outro questionário aplicado no começo da pesquisa, os alunos compreendem, de forma mais precisa, o que é Gestão Democrática Escolar.

A Gestão Democrática Escolar é uma forma de fazer instituição escolar de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia (TFA é aluna do 3º L do Ensino Médio).

Os alunos demonstram que a discussão em sala de aula, avança, mesmo que muito pouco, no conhecimento sobre o tema, que para eles:

É a participação efetiva de pais, professores, alunos e funcionários na organização da escola (GJTS é aluno do 3º L do Ensino Médio).

Observamos as repostas do questionário e achamos bastante interessante o que foi colocado pela colega BSS que assume ser a gestão democrática somente:

Quando existe o direito a liberdade de expressão aos alunos, onde é possível ir atrás de vontades gerais de todos (BSS é aluna do 3º L do Ensino Médio).

Quando a colega traz o direito à liberdade de expressão como gestão democrática, ela adentra no conceito de cidadania e, mais que isto, ela traz a possibilidade de compreendermos que a Pedagogia da Libertação que Paulo Freire sempre sonhou não é uma utopia para os alunos. Os alunos podem fazer parte efetivamente de um grupo, mas é no movimento dialético dinâmico de ação-reflexiva que se opera a transformação.

Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação, Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta (FREIRE, 1980, p. 290).

E para isso é fundamental entender que não existe gestão democrática, de fato, se não há liberdade com:

Participação e direitos iguais para todos (PTS é aluna do 2º N do Ensino Médio).

Que a participação é um caminho a ser construído e que dialoga intensamente com a autonomia do aluno. E somente com esta autonomia é possível chegar a viver e conviver com experiências que promovam a liberdade.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia ou não. A autonomia enquanto amadurecimento de ser para si, é um processo, é vir a ser. É neste sentido que uma Pedagogia da autonomia tem de estar centrada sem experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2011 p. 121).

É diante disso que a aluna VMBL descreve a gestão democrática da seguinte forma:

[...] entendo que seja direitos iguais para todos, diálogo nas escolas, uma convivência melhor, roda de conversas e decisões que agradam a todos (VMBL é aluna do 2º M do Ensino Médio).

Entretanto, quanto ao Grêmios Estudantil, ainda informam este permanecer como um instrumento de pouco alcance à discussão democrática na escola. Alguns alunos descreveram

participar deste processo, mas os que relataram isso veem o grêmio como ferramenta de planejamento de festas. O Grêmio Estudantil para estes alunos vai trabalhar com:

[...] as melhorias que a escola precisa, se os alunos do grêmio pode organizar eventos na escola, sem prejudicar o dia a dia da escola (GJTS é aluno do 3º L do Ensino Médio) .

O pouco conhecimento dos alunos sobre o Grêmio Estudantil e sobre o que ele deveria ter como objetivo vem da desarticulação deste instrumental com outro, tão importante quanto: o PPP da escola. É evidente que o PPP da escola traz somente uma abordagem teórica sobre o Grêmio Estudantil, sem nenhuma relação com o planejamento das atividades para o ano letivo. Além disso, a falta de publicização do PPP o deixa como um instrumento alegórico na escola. Os dados aqui demonstram que somente 15% dos alunos sabem o que é um Projeto Político Pedagógico. Isto é motivo de preocupação!

O papel da arte-educação, através do teatro, é construir uma aliança com os alunos para que todos saiam do mundo individualizado, propenso ao não diálogo e a declamação de discursos que não mudam em nada a Gestão Democrática Escolar, para aqui desenvolver um espaço dialógico e participativo. Assim, trabalhando de forma integrado os atores sociais e de forma interativa com os instrumentos de implementação da gestão democrática escolar.

Para a aluna KGTO o teatro pode ser um canal de comunicação importante para a participação do aluno na gestão democrática escolar, pois:

Através do teatro o aluno pode participar mais da democracia da escola, interagindo e ajudando a escola no seu desenvolvimento (KGTO é aluna do 2º M do Ensino Médio).

A aluna FAS colocou que com o teatro:

Podemos fazer peças defendendo a igualdade de direitos para o aluno (FAS é aluna do 2º M do Ensino Médio).

A aluna VAR entende que o teatro pode ser um canal de comunicação para a participação do aluno na Gestão Democrática Escolar:

Porque através do teatro alunos aprendem a se comunicar e comportar em uma situação diferente da comum em seu cotidiano (VAR é aluna do 1º O do Ensino Médio).

Então, conforme gráficos em anexos, o teatro como instrumento de intervenção se torna cada vez mais possível, pois 49% dos alunos classificam o teatro como importante e muitíssimo importante para a suas vidas e, além disso, 77% acham o teatro um instrumental propício à participação do aluno na Gestão Democrática Escolar. Acrescido a isto, do total da amostra de 114 alunos, 75% deles afirmam ser o teatro um instrumento capaz de construir autonomia e protagonismo aos alunos.

A aluna VAR se posiciona da seguinte forma:

Através do teatro o aluno compreende qual o seu papel, sendo assim sabe como deve ser sua postura e ao comunicar e discutir ele vai construindo o seu protagonismo (VAR é aluna do 1º O do Ensino Médio).

Já a aluna JYBC descreve que o teatro é bom para o protagonismo e autonomia:

Porque o teatro mostra “que você pode ser quem você quiser”, como, por exemplo, você pode ser o próprio protagonista da sua história. Você que decide o que ser. E com isso ser uma pessoa autônoma e ter poder sobre você (JYBC é aluna do 3ºL do Ensino Médio).

Analisando todos os dados do questionário e as colocações dos alunos, podemos concluir que:

Tudo isto vem facilitar ao teatro uma aproximação, tanto quanto possível estreita, com os estabelecimentos de ensino e difusão. Pois, embora o teatro não deva ser importunado, em toda a sorte de temas de ordem cultural que não lhe confirmam um caráter recreativo, tem plena liberdade de se recrear com o ensino ou com a investigação. Faz com que as reproduções da sociedade sejam válidas e capazes de a influenciar, como autêntica diversão (BRECHT, 2005, p. 136-137).

Do total de 114 alunos, somente 14% tem contato com o teatro além da escola. Isto demonstra que a escola tem que se tornar um agente de recepção teatral, bem como também um agente de produção teatral. E para isto, a prática-ação pode trazer uma metodologia estética teatral construída por seus alunos, tanto para promover o diálogo participativo na Gestão Democrática Escolar quanto para construir intervenções de transformação social, divertimento e recreação para toda a comunidade de Santa Maria, Distrito Federal.

3.3.2 Para os alunos do grupo de exercícios e oficinas

Os alunos reconheceram a evolução deles na discussão sobre o tema e, através dos dados coletados com o mesmo questionário semiestruturado aplicado ao grupo convencional, descreveram, assim como demonstra os gráficos de 28 a 33, em anexo, que para o grupo de alunos participantes das oficinas houve uma ampliação do olhar sobre o PPP, bem como também um aumento significativo de contato com o teatro. Também mostraram que a importância do teatro para a vida é bem mais significativa para este grupo do que para o grupo convencional de sala de aula, assim como a visão do teatro como instrumento de participação democrática e de construção de protagonismo e autonomia fica mais relevante quando se opera com o teatro pelo campo prático.

Neste contexto é possível ver que a gestão democrática da escola, de fato, passa a ser vista como modelo de diálogo, rompendo os distúrbios causados pela relação de poder, traduzida diante a ação do binômio opressor /oprimido e se configurando como instrumento de participação do aluno, com avanços em sua construção como ser autônomo e protagonista.

Veja o que relata JFSS:

Não existe uma maior autoridade na escola: o diretor, o professor e o aluno passam todos a ter voz na escola e dialogando sobre as suas opiniões constroem a melhor decisão para a escola (JFSS é aluna do 3º L do Ensino Médio e participante do Grupo de Oficinas da Peça Didática “A Exceção e a Regra”).

Ela também relatou sobre a importância do PPP:

O PPP deve representar os alunos no planejamento de uma escola melhor, deve falar sobre as melhorias físicas da escola, mas também ajudar os alunos a participarem da cultura da comunidade (JFSS é aluna do 3º L do Ensino Médio e participante do Grupo de Oficinas da Peça Didática “A Exceção e a Regra”).

Nesta etapa final em que construímos os modelos de ações para, através de adaptações na peça didática “A Exceção e a Regra” poder intervir sobre a realidade e, diante dela deslumbrar a possibilidade de um metodologia de intervenção sob a Gestão Democrática Escolar, em especial, validando a criação do instrumental da prática-ação como ferramenta operacional da pesquisa-ação, entendendo que:

A pesquisa-ação é principalmente uma modalidade de intervenção coletiva, inspirada nas técnicas de tomada de decisão, que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação com vista a melhorar uma situação precisa, avaliada com base em conhecimentos sistemáticos de seu estado inicial e apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança (DIONNE, 2007, p. 68).

E é justamente isto que pretendemos apresentar como proposta de intervenção, sobretudo apresentando o modelo de ação da pesquisa didática como proposta de intervenção prática, necessariamente trazendo a análise reflexiva e crítica dos praticantes da prática-ação para dentro do processo de investigação da análise avaliativa da pesquisa-ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Difícil! Muito difícil fazer considerações finais sobre um tema tão complexo como é o da gestão democrática da escola e, em especial, sobre o modelo de ação e o estranhamento como instrumento de alcance ao objetivo de se chegar à participação do aluno nesta seara de gestão escolar.

Mas vou tecer alguns comentários, que depois poderá me sair bastante caro, pois ainda não encontro maturidade suficiente para compor considerações finais sobre o assunto. Visto que, ainda me acho um iniciante, um andarilho em busca deste conhecimento sobre a peça didática e as suas possibilidades de ação no contexto escolar, neste caso em íntimo contato com a cidadania, autonomia e protagonismo do aluno à participação ativa da Gestão Democrática Escolar.

Mas aqui vou eu! O caminho de se discutir um processo de implementação de gestão democrática escolar passou, necessariamente, pela escolha dos autores que justificaram um recorte democrático pela ação participativa e pela ação cidadã.

Desde os anos 1980, Marilena Chauí (1983) nos chamava a atenção para a despolitização da educação, dos cidadãos e da sociedade, causada pela ideologia da competência, da meritocracia que separa dirigentes e executantes, os que sabem e os que não sabem, os que sabem as razões do que fazem e os que desconhecem as finalidades de sua ação. Essa ideologia considera as decisões como sendo de natureza puramente técnica e não política. Quem sabe comanda quem não sabe. Quem sabe comanda e quem não sabe obedece, não tem voz, não pode manifestar sua opinião, mesmo quando o assunto diz respeito à qualidade de suas vidas. Assim, se afasta a participação popular com o discurso de que só participa quem “entende”, quem “está preparado” tecnicamente para participar. Nos formamos para a participação participando, enfrentando os desafios técnicos e políticos da participação. A participação é conquista político-pedagógica (GADOTTI, 2014, p. 4).

Ao discutir a participação do aluno no processo de Gestão Democrática Escolar, busquei centrar-me sob os aspectos que contribuíssem para este olhar democrático, entendendo que não estávamos falando de qualquer modelo de democracia, mas de um conceito democrático que enxergasse a não operabilidade de implementação prática dos atuais instrumentos – PPP, Grêmios Estudantis e Conselho Escolar –, visto, ainda, termos no campo legítimo uma dificuldade de romper com a relação de opressor/oprimido e com isso gerar estrangulamentos no campo do diálogo, sobretudo, demonstrando ser estes instrumentos de diálogo democrático, palco de discursos individuais e carregados de relações de poder, de discriminação e de preconceito de todas as formas.

Então, o grande nó estava em como o aluno participaria da Gestão Democrática Escolar e de que forma ele seria participativo na implementação dela, pois não se intentava pela quebra da amplitude dos discursos individuais, já desenvolvidos até aqui, mas sim pela escuta ativa deles através de uma reflexão crítica e de uma abertura para o diálogo, chegando assim à conscientização para a transformação deste discurso em outro modelo de discurso: o coletivo. Somente com a ação participativa do aluno sob o amparo de um cobertor tecido pelo discurso coletivo possibilitará o alcance da implantação efetiva da Gestão Democrática Escolar.

A participação não só define a qualidade da democracia como a “forma de viver a democracia”, como afirma Lilian Celiberti: “a participação é uma forma de viver a democracia e ela abarca as práticas anômalas e subversivas que vivem no plano subjetivo e pessoal, aquelas coisas que fazem as formas de sentir e amar, a formas de viver e criar comunidade. Nesse sentido, a participação democrática abarca a sociedade em seu conjunto, as meninas e os meninos nos centros educativos, em seus domicílios e na sociedade, os adolescentes e os jovens, as mulheres, os gays, lésbicas, os transexuais, os transgêneros, os atores políticos e sociais, mas também a quem constrói cultura, poesia e arte” (CELIBERTI apud GADOTTI, 2014, p. 3).

Portanto, a partir dessa compreensão sobre a importância do diálogo à efetivação da participação do aluno na Gestão Democrática Escolar surgiu um modelo de debate centrado no ouvir atento ao discurso do outro, trazendo a perspectiva de se chegar ao discurso coletivo.

Neste sentido, as contribuições de Bakhtin, Benjamin, Brecht, Boal e Freire com seus respectivos estudos – traduziu interfaces entre dialogismo e discurso; dialogismo e alegorias; dialogismo e pedagogia teatral; dialogismo e concretização (espect-ator); e, dialogismo e binômio (opressor/oprimido/pedagogia da libertação) _ fizeram ser possível uma ação a ser construída numa relação aditiva da teoria com a prática.

O teatro pode ser um espaço para a união entre teoria e prática, que assim ampliada, a depender do contexto pedagógico inserido a ela, tende a ser um instrumento eficaz da discussão sobre Gestão Democrática Escolar com a participação de alunos.

O modelo de ação e o estranhamento são os alicerces da peça didática e mostraram no CEM 417 de Santa Maria, Distrito Federal, em inúmeros exercícios, serem, de fato, instrumentos práticos para a reflexão crítica, empoderamento cidadão e ferramentas eficazes para a formação protagonista e autônoma do aluno.

Considerar o texto como modelo de ação é tomar a obra como alvo de exploração formal e temática pelos integrantes do processo. Por isso a noção de jogo como habilidade do processo é fundamental: por meio do exercício da capacidade de jogo, da ação sobre um material, individualmente e em grupo, é que acontece a própria pesquisa sobre a coralidade e sobre a interação com o público. Todas as dimensões

passam, portanto, pelo ato de improvisar, pela capacidade lúdica de agir sobre um mote e elaborá-lo de acordo com as regras que norteiam o processo criador (CONCÍLIO, 2013, p. 195).

Além disso, foi percebível que durante o processo houve um enriquecimento do aluno sobre a compreensão da necessidade de participar na gestão democrática da escola, de se prover de protagonismo e autonomia, e que este enriquecimento se valeu muito mais pelo processo de aprendizado entre o grupo, do que pelo conteúdo de uma apresentação como produto cênico; a qual até aqui ainda não foi realizada. Mas é prudente indicar que, no caso de diálogo sobre a Gestão Democrática Escolar, o produto cênico pode enriquecer ainda mais o processo desenvolvido. De qualquer forma:

Os encaminhamentos e consequências do modelo de ação em cena não necessariamente resultariam em apresentações para um público. A aprendizagem acontece primordialmente no ato da realização prática, portanto o grupo de jogadores é o foco do trabalho pedagógico com peça didática: o ato artístico coletivo prescindindo do público. Mas ele pode existir (CONCÍLIO, 2013, p. 193).

A fim de apreender a imbricação entre teoria e prática para a Gestão Democrática Escolar se fez necessária à utilização da pesquisa-ação, tanto como método de pesquisa quanto como método de intervenção. A pesquisa-ação em conjunto com o modelo de ação, se encaixou perfeitamente para criar o instrumental de participação do aluno à Gestão Democrática Escolar. Este instrumental se mostrou efetivo no processo implementado no CEM 417 de Santa Maria, Distrito Federal, haja vista os alunos saíram de um quase total desconhecimento teórico sobre a Gestão Democrática Escolar para atingir um conhecimento desejável sobre o tema. Neste caso unindo a pesquisa-ação à prática realizada e observada com as oficinas da peça didática “A Exceção e a Regra”.

Nessa conjuntura, a pesquisa-ação se justifica ainda mais em função da necessidade do vínculo do trabalho teórico e do trabalho prático, entre pesquisador e ator, entre a esfera da decisão e esfera da ação (DIONNE, 2007, p. 32).

Então podemos considerar que a prática-ação se afirmou como um instrumental produzido entre a união da pesquisa-ação com o modelo de ação, que através das oficinas e dos exercícios de experimentação contribuiu para os estudos sobre pedagogia teatral através da compressão de que: a arte está em constante diálogo com a ciência, assim como a ação está em constante diálogo com a pesquisa. Elas não são disjuntas enquanto pensam alguns pesquisadores, o que refirma um campo de atuação para a prática-ação, visto que segundo o apontamento de Dione (2007) “conduzir uma ação remete, sobretudo, à arte. Como a arte se

distingue da ciência, ação se distingue da pesquisa”. Neste caso, a ação estaria tanto servindo ao modelo do processo criativo artístico para a Gestão Democrática Escolar tanto quanto para criação de uma metodologia de investigação para a pesquisa sobre o tema.

Os resultados da pesquisa demonstram que esse instrumental pode ser a ferramenta que a Gestão Democrática Escolar precisa para unir os atores sociais num propósito de ação conjunta para a efetivação da Gestão Democrática Escolar. E que, neste sentido, a hipótese da pesquisa está confirmada.

REFERÊNCIAS

- ANÁLISE da produção bibliográfica de Augusto Boal.** S. d. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17546/17546_4.PDF>. Acesso em: 13 mar. 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. **A etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.
- AYRES, J. C. R. M.; FRANÇA JÚNIOR, I.; CALAZANS, G. J.; SALETTI FILHO, H. C. Vulnerabilidade e prevenção em tempos de AIDS. In: BARBOSA, R.; PARKER, R. (Eds.). **Sexualidade pelo avesso: direitos, identidades e poder.** São Paulo: IMS/UERJ, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos: 3º Relatório do Programa.** Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno V: **Organização e gestão democrática da escola/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Celso João Ferreti, Ronaldo Lima Araújo, Domingos Leite Lima Filho]** – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: _____.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade.** 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- BENJAMIN, W. **Origem do drama barroco alemão.** Trad., apres. e notas de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, H. H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a col. de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance.** Trad. de Aurora Bernardini e outros. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BEGOSSI, J. A. CAPISTRANO, P. M. P. A dialética proletária: confluências e fronteiras dos discursos de Marx e Brecht no universo da peça “A Santa Joana dos Matadouros”. In: **IX CONGIC – IX Congresso de Iniciação Científica do IFRN**, s. d. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ocs/index.php/congic/ix/paper/viewFile/1116/30>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOY, T. C. S. **Protocolo: um gênero discursivo na pedagogia de leitura e escrita do teatro.** 2013. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BORDIN, L.; BARROS, M. A. Estética e política contemporânea: Bertolt Brecht e Walter Benjamin: uma prática estética contra a barbárie e em defesa da vida. **Ágora Filosófica**, a. 6, n. 2, p. 67-102, jul./dez, 2006.

BRECHT, B. **Estudos sobre o teatro.** Trad. de Fiamma Pais Brandão. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. **Estudos Sobre o teatro.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CARVALHO, E. **História e formação do ator.** São Paulo: Ática, 1989.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Cultura e democracia. In: Crítica y Emancipación:** Revista Latino-Americana de Ciencias Sociales, a. 1, n. 1, p. 53-76, jun. 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. **Cultura e democracia, o discurso competente e outras falas.** São Paulo: Moderna, 1994.

_____. Considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização. In: TEIXEIRA, A. C. C. (Org.). **Os sentidos da democracia e da participação**. 1. ed. São Paulo: Instituto Polis, 2005.

CONCÍLIO, V. **Baden Baden. Modelo de ação em encenação em processo com a peça didática de Bertolt Brecht**. 2013. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

DAHL, R. A. **Poliarquia: participação e oposição**. São Paulo: EDUSP, 1997.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro, 2007.

FEUERBACH, L. **Das wesen des Christentums**. Berlin: Akademie-Verlag, 1973.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, S. **Intertextualidade iconográfica**. Curitiba, s. d. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/significacao/article/viewFile/65588/68200>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREDERICO, C. **A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Acção cultural para a libertação e outros escritos**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS FILHO, J. F. M. “**Com os séculos nos olhos**”: teatro musical e expressão política no Brasil, 1964-1979. 2006. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Departamento de Teorias Literárias e Literaturas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

Disponível em:

<<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4476/1/Jose%20Fernando%20Marques%20de%20Freitas%20Filho.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. 2014. Disponível em:

<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em: 03 maio 2016.

_____. Gestão democrática e qualidade de ensino. In: **1º Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público**, Belo Horizonte, jul. 1994.

GONÇALVES, N. K. R. Conteúdo material e forma nas peças didáticas: um esboço teórico fundamentado em Bakhtin. In: **IV Seminário sobre Linguagem. Dialogue: Formação, discursos e imagens**, 2008.

HUANG, Z. A supplement to Brecht’s ‘alienation effects in chinese acting’. In: TATLOW, A.; WONG, T. **Brecht an east asian theatre: The Proceedings a Conference on Brecht an east asian theatre**, Hong Kong, 16 a 20 de março de 1981. Hong Kong, 1982. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=kPDIuwKBd3sC&pg=PA96&lpg=PA96&dq=A+supplement+to+Brecht%27s+alienation+effects+in+chinese+acting&source=bl&ots=sc84-JLYXS&sig=yMRtAIDaXbbFGK3XjLCfQVnfNCg&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjtdD80LvNAhVKOiYKHSWyDygQ6AEIHZA#v=onepage&q=A%20supplement%20to%20Brecht's%20alienation%20effects%20in%20chinese%20acting&f=false>>. Acesso em: 03 maio 2016.

JUNKES, L. O processo de alegorização em Walter Benjamin. **Anuário de Literatura** 2, p. 125-137, 1994. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5361/4758>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

KONDER, L. **Os marxista e a arte: Breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista**. 2. Ed São Paulo; Expressão Popular, 2013.

KOUDELA, I. D. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Texto e jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Vôo brechtiniano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LEITE, R. C. **Gestão Democrática na Escola Pública**. 2010. Monografia (Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, PR.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. v. 1.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

LUCKESI, C. C. Gestão democrática da escola, ética e sala de aula. **ABC Educatio**, São Paulo, n. 64, 2007. Disponível em: <http://luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_64_gestao_democratica_da_escola.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2016.

MARCUZZO, P. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 36, p. 1-10, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/18908/11006>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

MENDES, V. O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 103-132, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a06v28n2.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2012.

OLIVEIRA, S. **DIALOGISMO E NEGOCIAÇÕES DISCURSIVAS NA TEORIA DO ROMANCE DE MIKHAIL BAKHTIN**. abralic, XIV Congresso Internacional Fluxos e correntes: Trânsitos e Traduções Literárias. Universidade Federal do Pará. p. 1 -12, jun. 2015. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456108171.pdf> Acesso em: 12 abr, 2016.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

RODRIGUES, N. Colegiado: instrumento de democratização. In: **Revista Brasileira de Administração Escolar**, Porto Alegre, v. 3 n. 1, jan./jul. 1985.

ROSENFELD, A. **O mito e o herói moderno no teatro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva: 1996.

ROTH, G. **os ritmos da alma: o movimento como prática espiritual**. Ed. Cultrix: São Paulo, 1997.

RÖUL, R. **Brecht na pós-modernidade de Ingrid Koudela**. São Paulo, s.d. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/viewFile/57110/60098> > Acesso em 17 abr, 2016.

SANTOS, A. L. F. **Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas**. S. d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-2114.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

SARTORI, G. **A teoria da democracia revisitada: o debate contemporâneo**. S. l.: Ática, 1994. v. 1.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SHEPPARD, M. **Social work and social exclusion**: the idea of practice. Aldershot: Ashgate, 2006.

SHUMPETER, J. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

SILVA, C. A. Gesto e *gestus*. In: **Anais do Simpósio da International Brecht Society**, 2013. v. 1. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppgac/wp-content/uploads/2013/10/Gesto-e-gestus.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

SILVA, J. M. **Autonomia da escola pública**. São Paulo: Papyrus, 1996.

SILVA, T. G. **Protagonismo na adolescência**: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_gamasilva.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, A. I. **Paulo Freire**: vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

TURAN, S. F. **A exceção e a regra**: relações do trabalho e poder no texto de Brecht na transcrição cênica de Marchioro. 2011. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Centro Universitário Campos de Andrade, Curitiba, 2011.

VALENZUELA, R. C. M.; BOER, M. A. S. **Dialogismo e polifonia no texto de propaganda**. In: **CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**, n. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 2029- 2039. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/093.pdf> . Acesso em: 13 mar. 2016.

VEIGA, I. P. A. **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. (Org.). **Projeto Político Pedagógico: educação superior**. Campinas, SP: Papiros, 2004.

_____. (Org) **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VICENTE, J. N. **Educação, Comunicação e Crítica. O legado da Pedagogia de Paulo Freire**. p. 377-388. Disponível em: < <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6223.pdf>>. Acesso em: 03 mar 2016.

VILLAÇA, I. C. **Arte-Educação: a arte como metodologia educativa**. Cairu em Revista, a. 3, n. 4, p. 74-85, jul./ago. 2014. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_ARTE_EDUCACAO_METODOLOGIA_EDUCATIVA.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE “A” – Gráficos

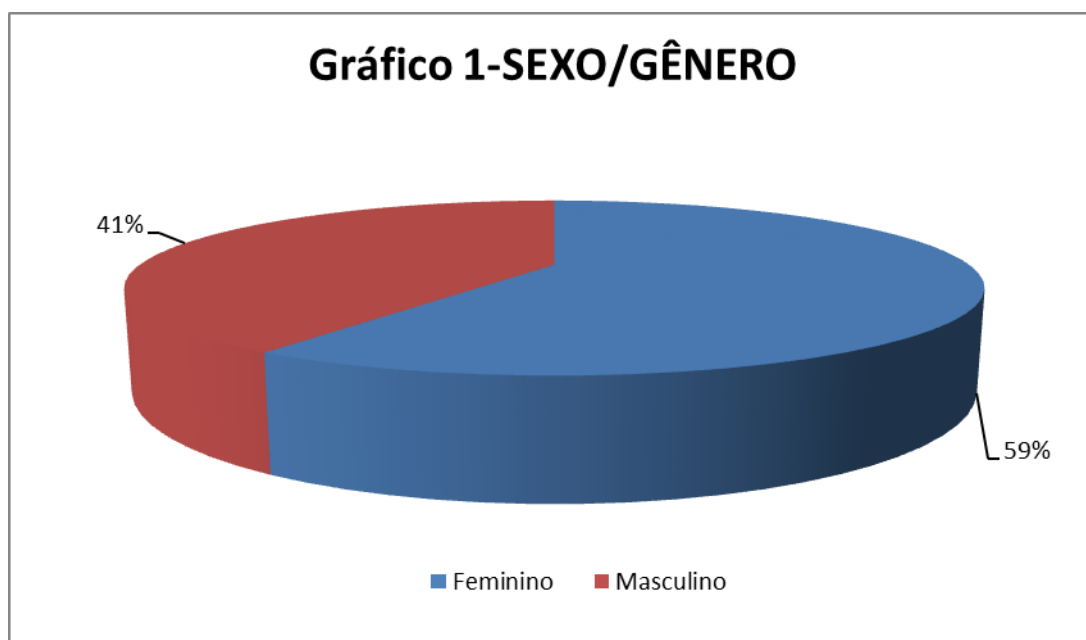


Gráfico 1 – Sexo/Gênero.

Fonte: Dos autores.

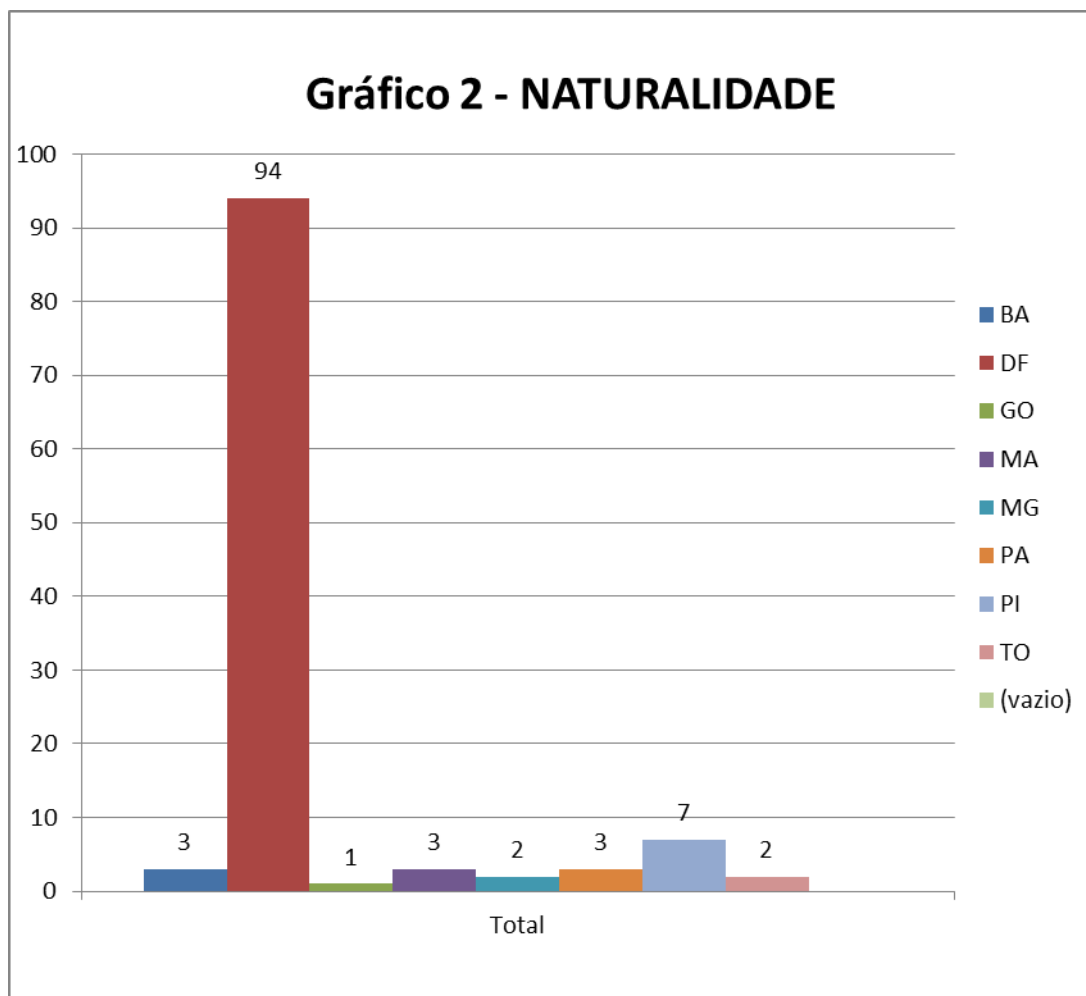


Gráfico 2 – Naturalidade.

Fonte: Dos autores.

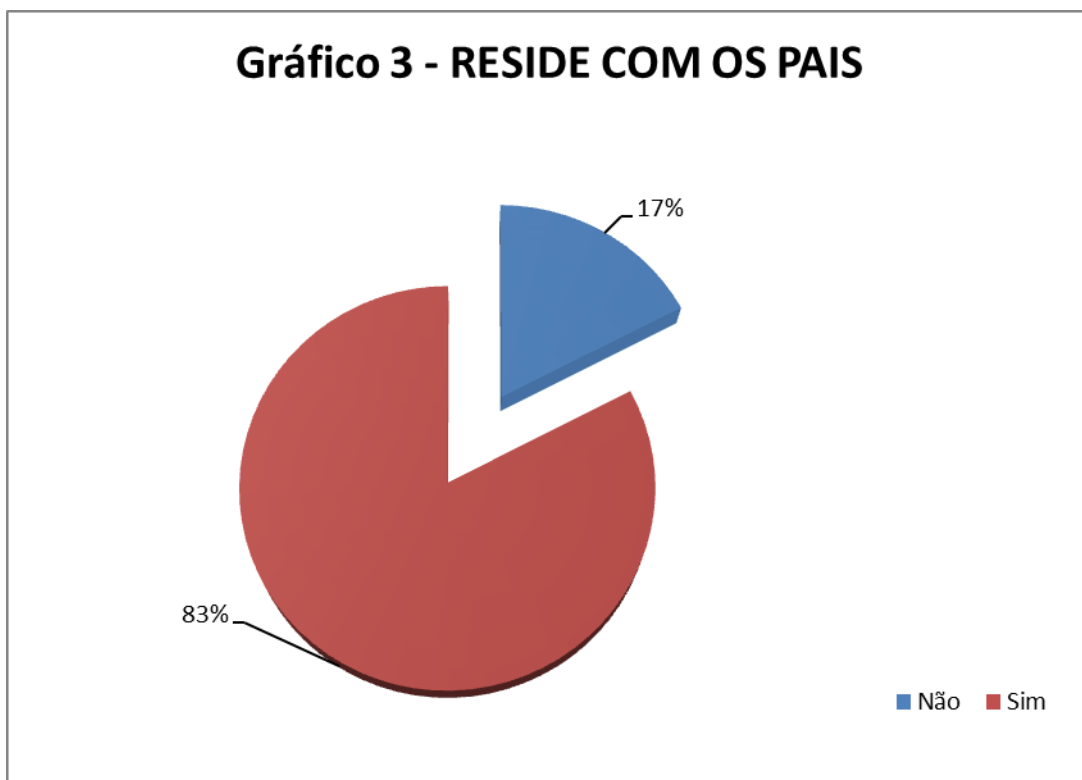


Gráfico 3 – Reside com os pais.

Fonte: Dos autores.

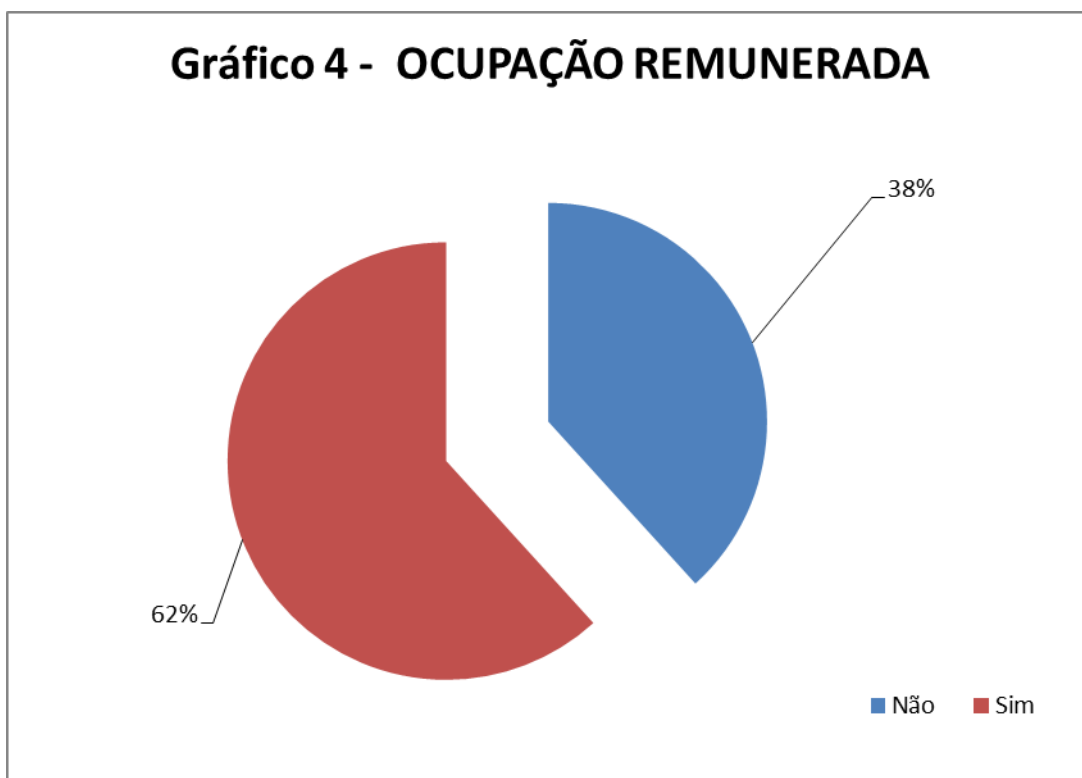


Gráfico 4 – Ocupação remunerada.

Fonte: Dos autores.

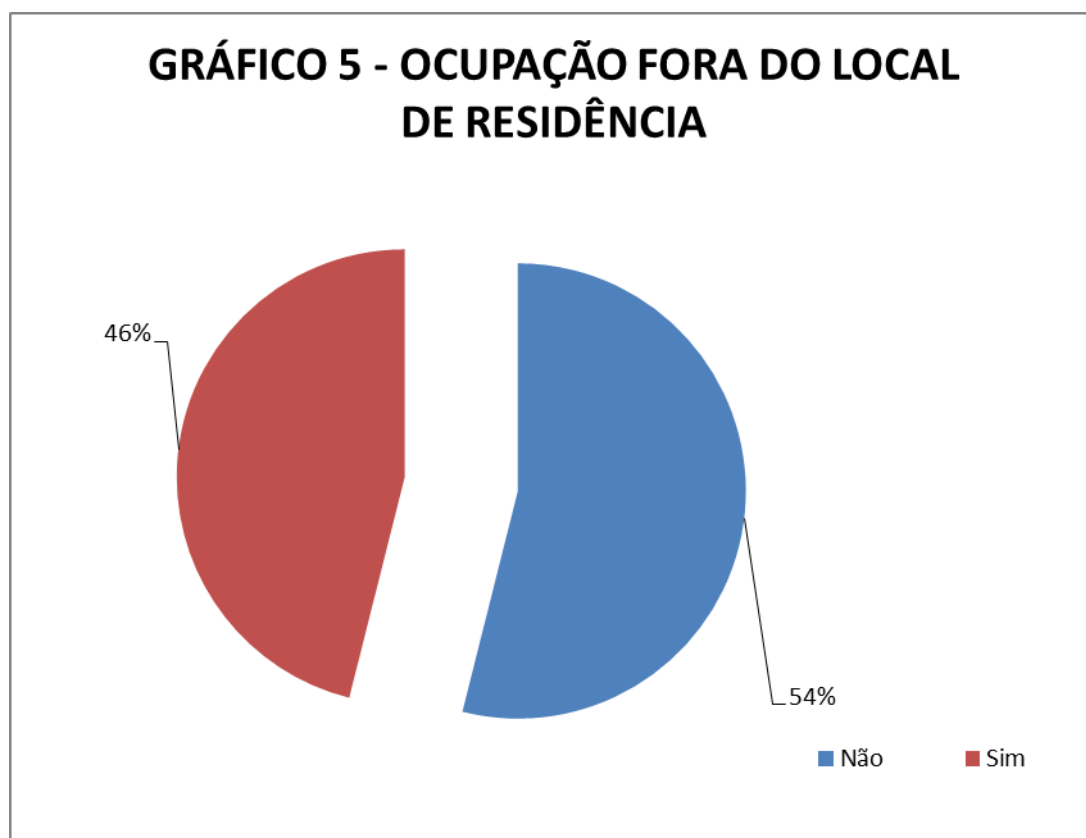


Gráfico 5 – Ocupação fora do local de residência.

Fonte: Dos autores.

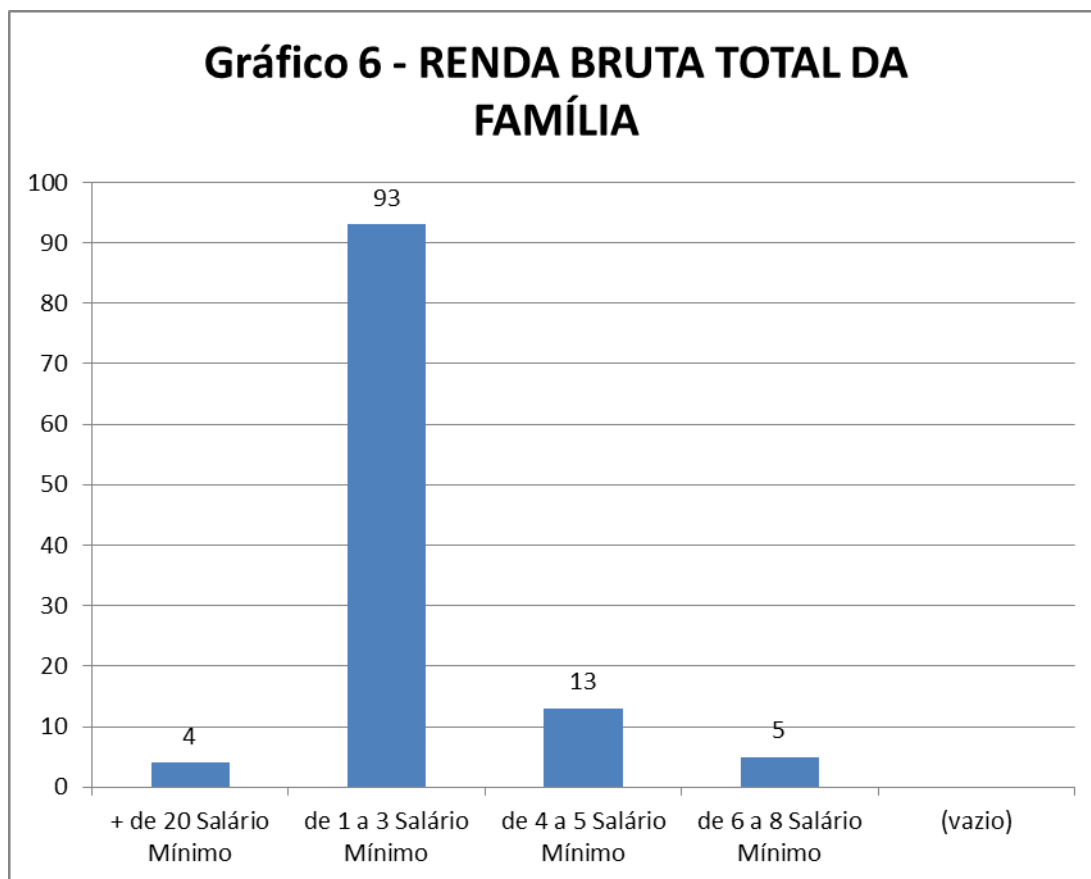


Gráfico 6 – Renda bruta total da família.

Fonte: Dos autores.

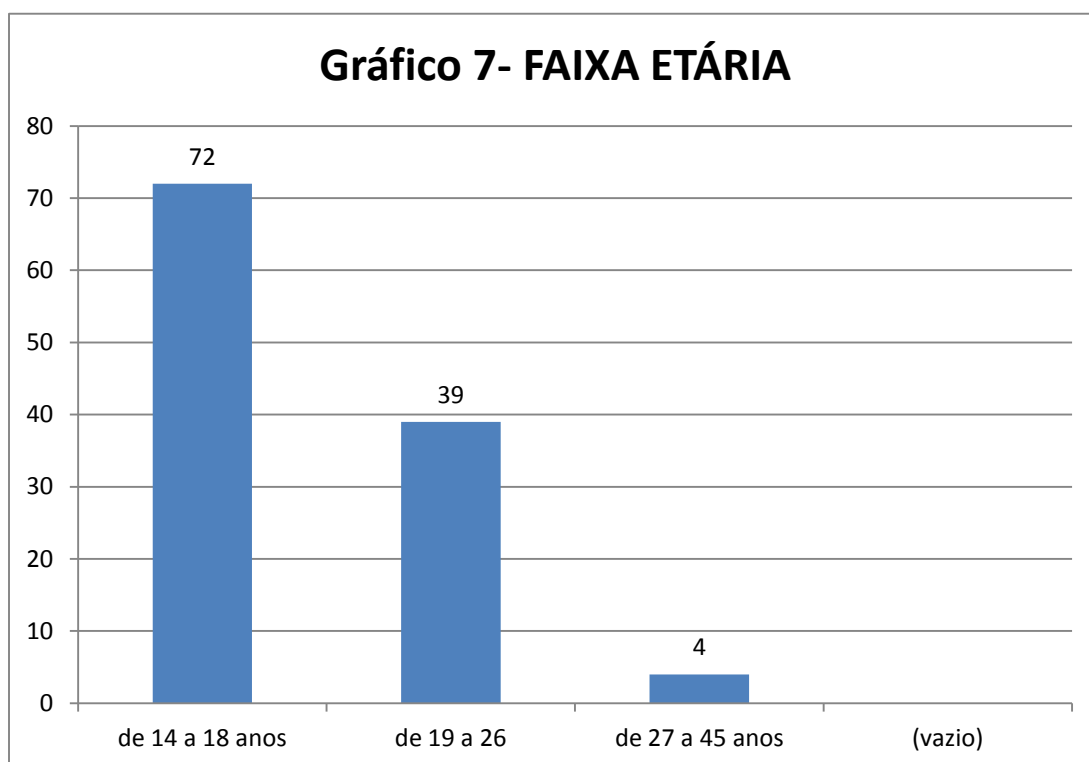


Gráfico 7 – Faixa etária.

Fonte: Dos autores.

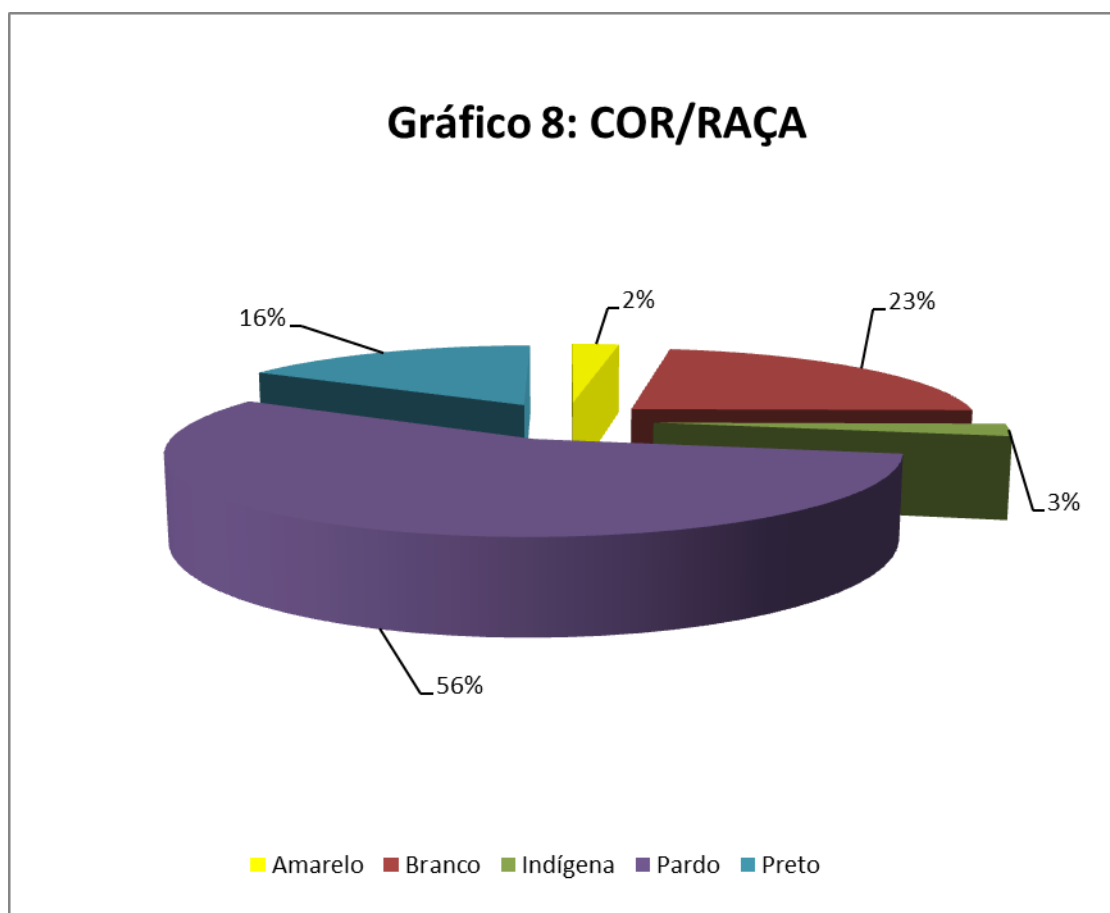


Gráfico 8 – Cor/Raça.

Fonte: Dos autores.

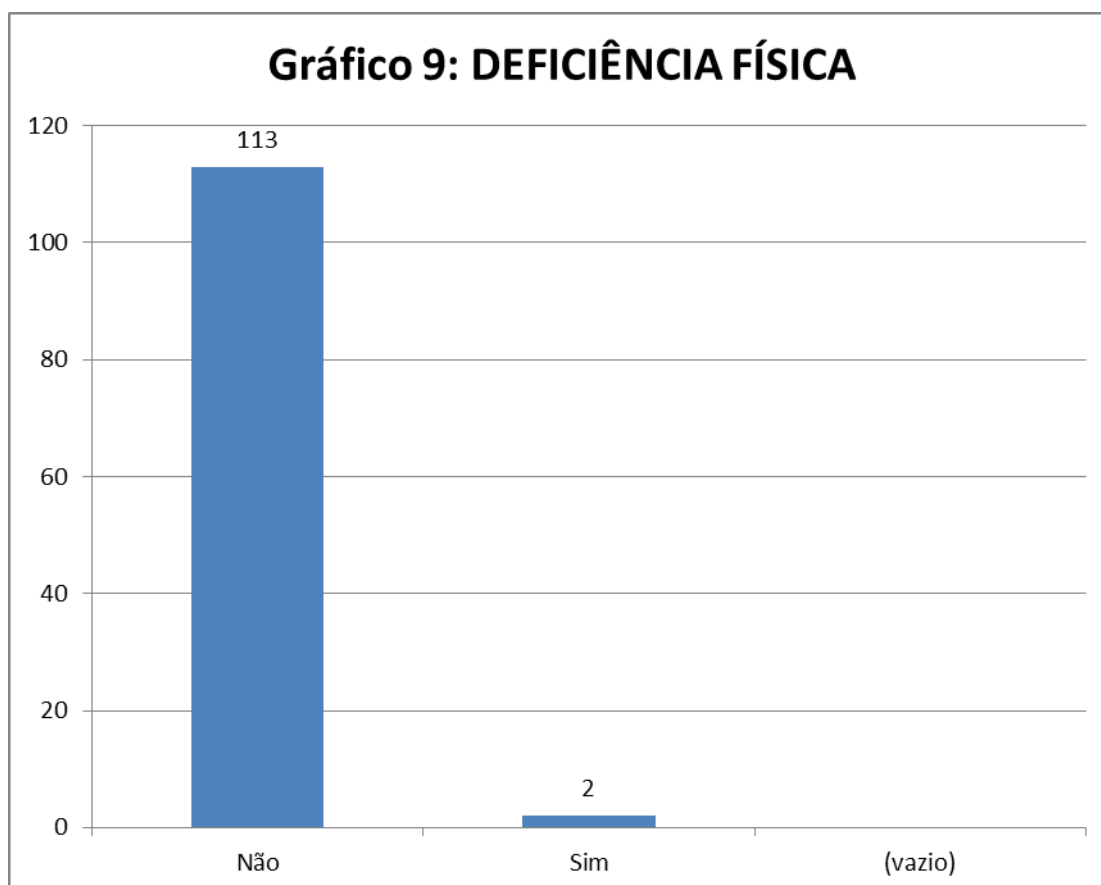


Gráfico 9 – Deficiência física.

Fonte: Dos autores.

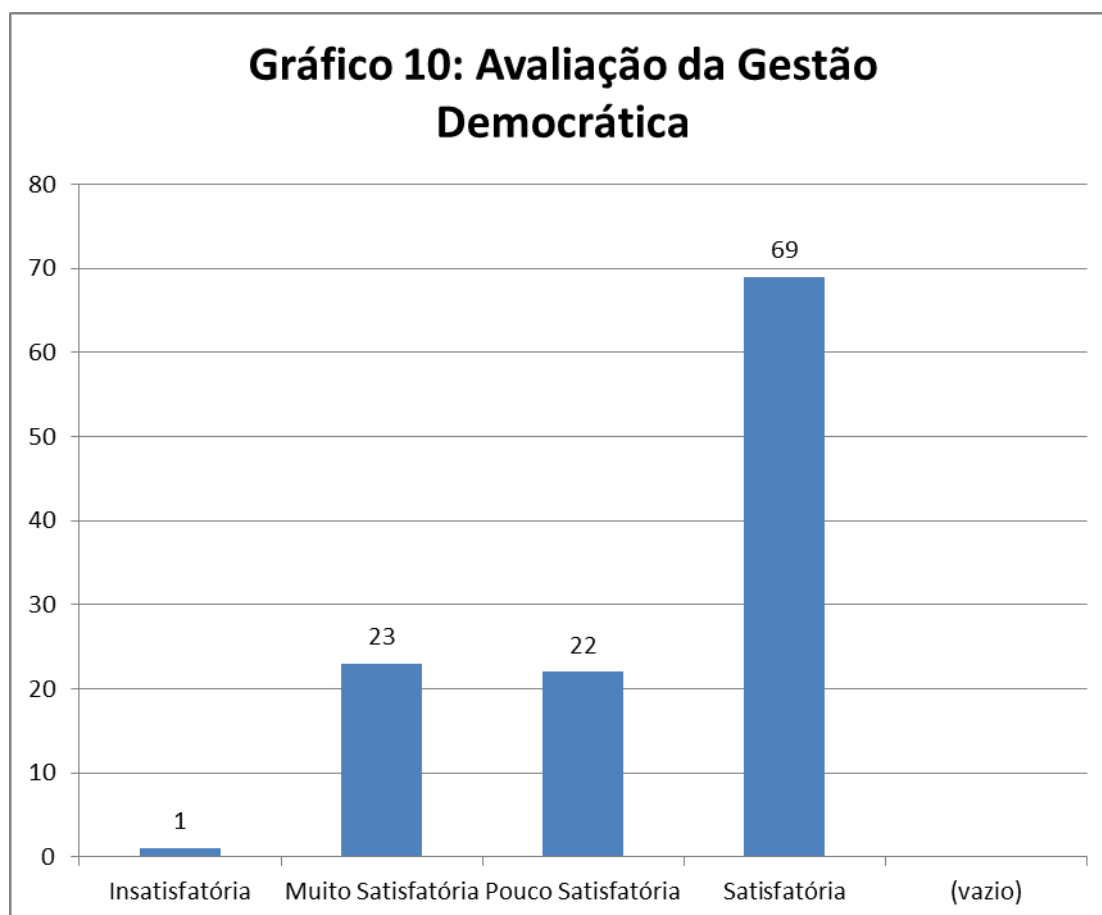


Gráfico 10 – Avaliação da Gestão Democrática.

Fonte: Dos autores.

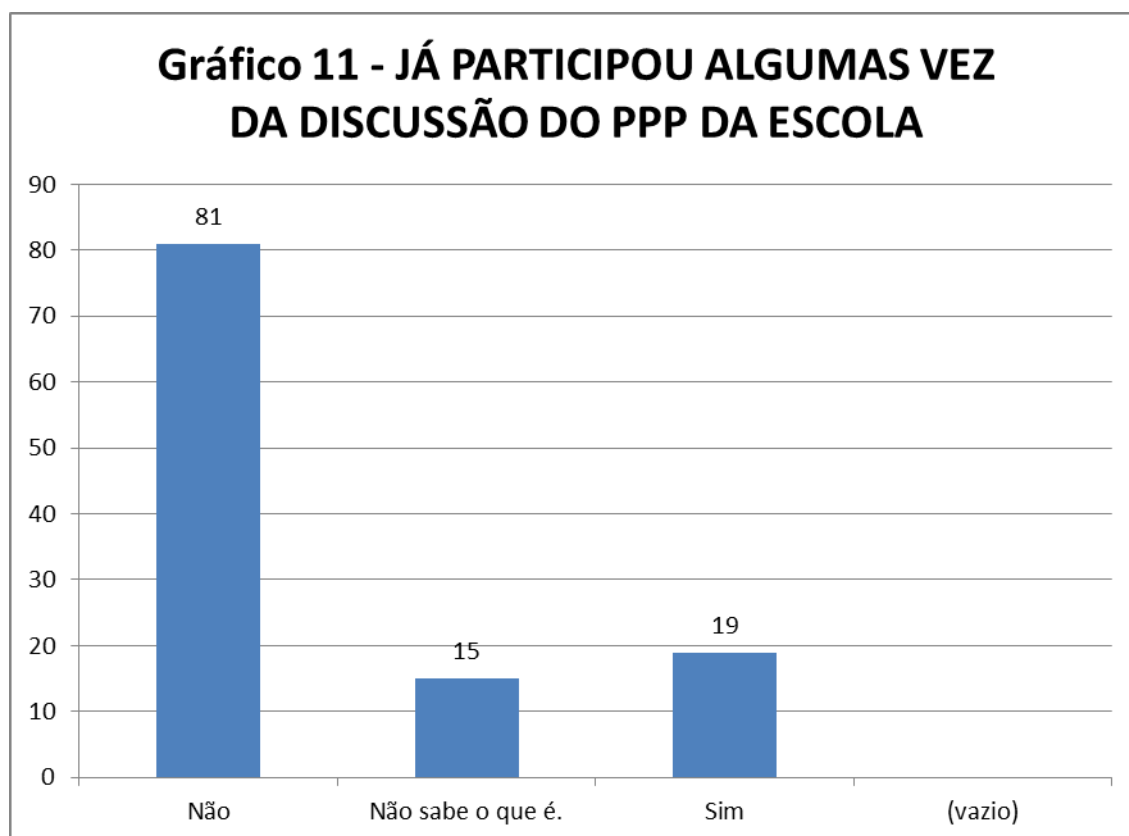


Gráfico 11 – Já participou alguma vez da discussão do PPP da escola.

Fonte: Dos autores.

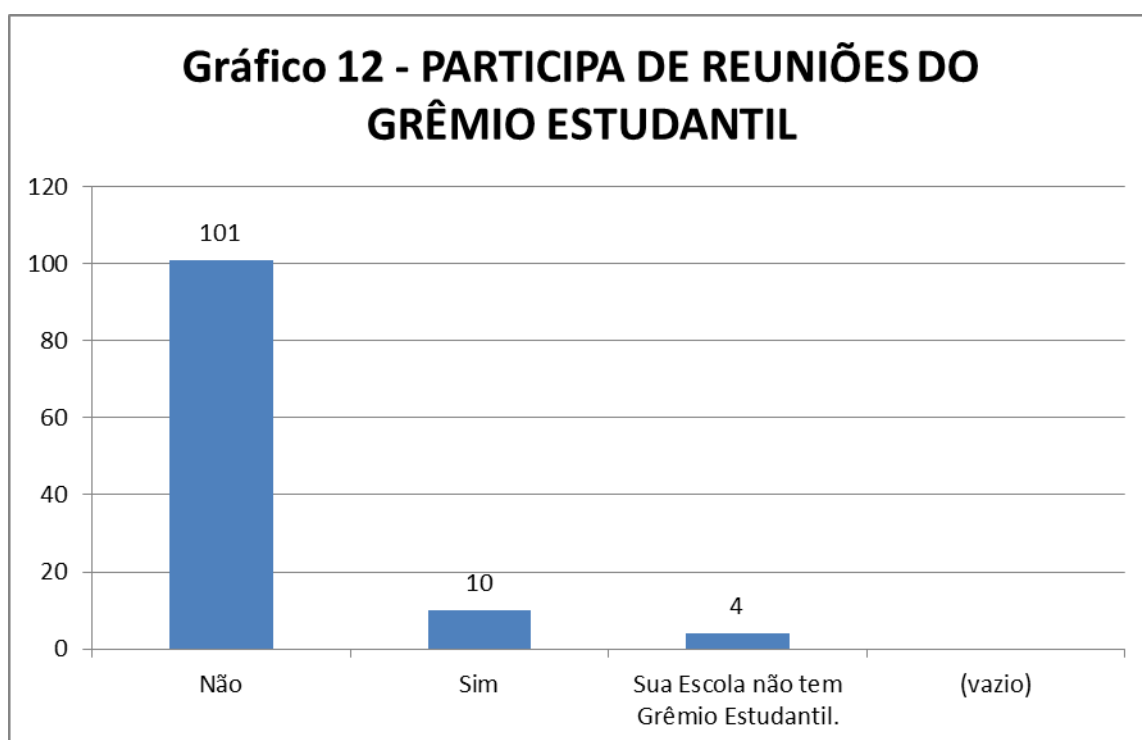


Gráfico 12 – Participa de reuniões do Grêmio Estudantil.

Fonte: Dos autores.

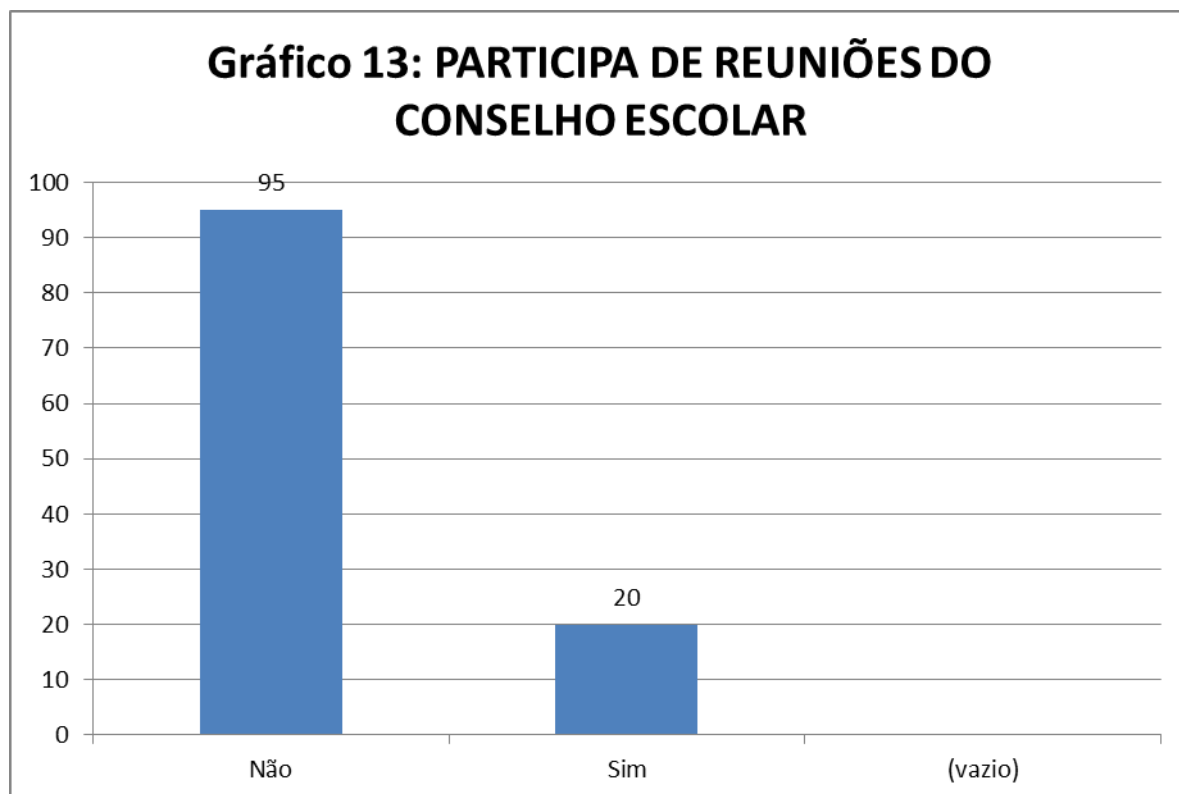


Gráfico 13 – Participa de reuniões do Conselho Escolar.

Fonte: Dos autores.

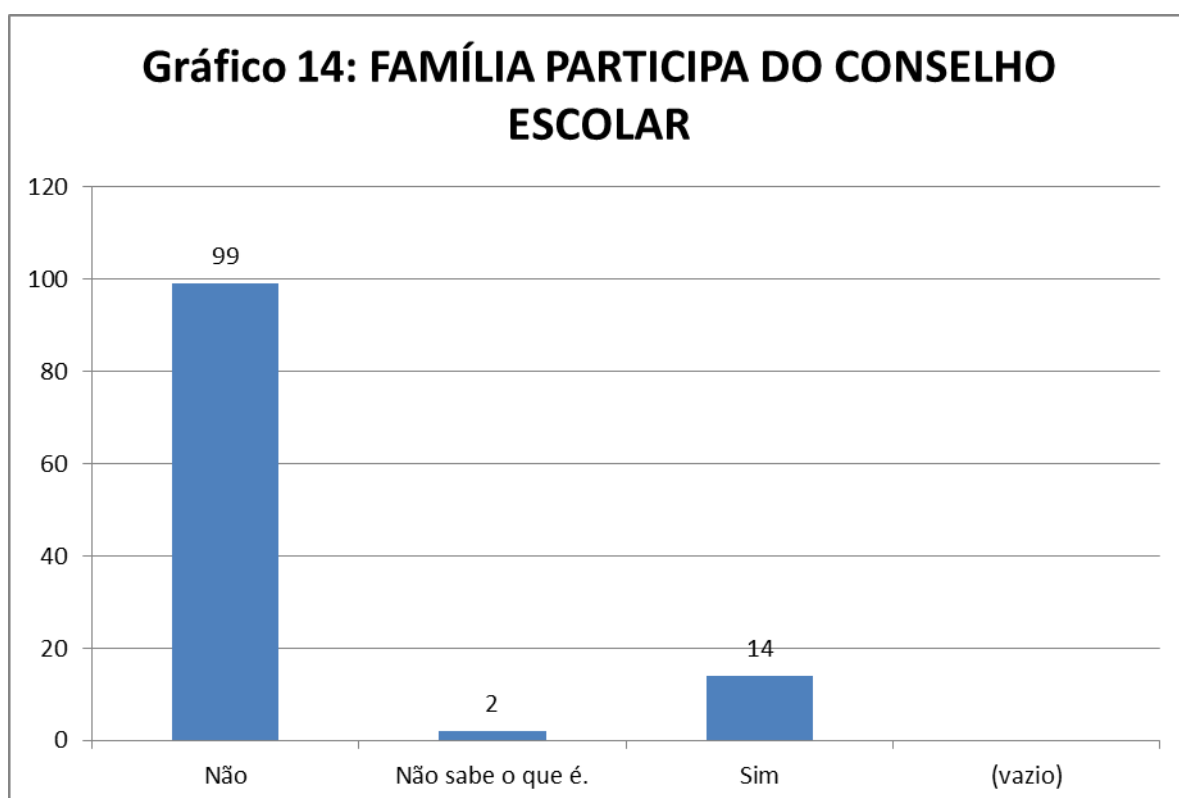


Gráfico 14 – A família participa do Conselho Escolar.

Fonte: Dos autores.

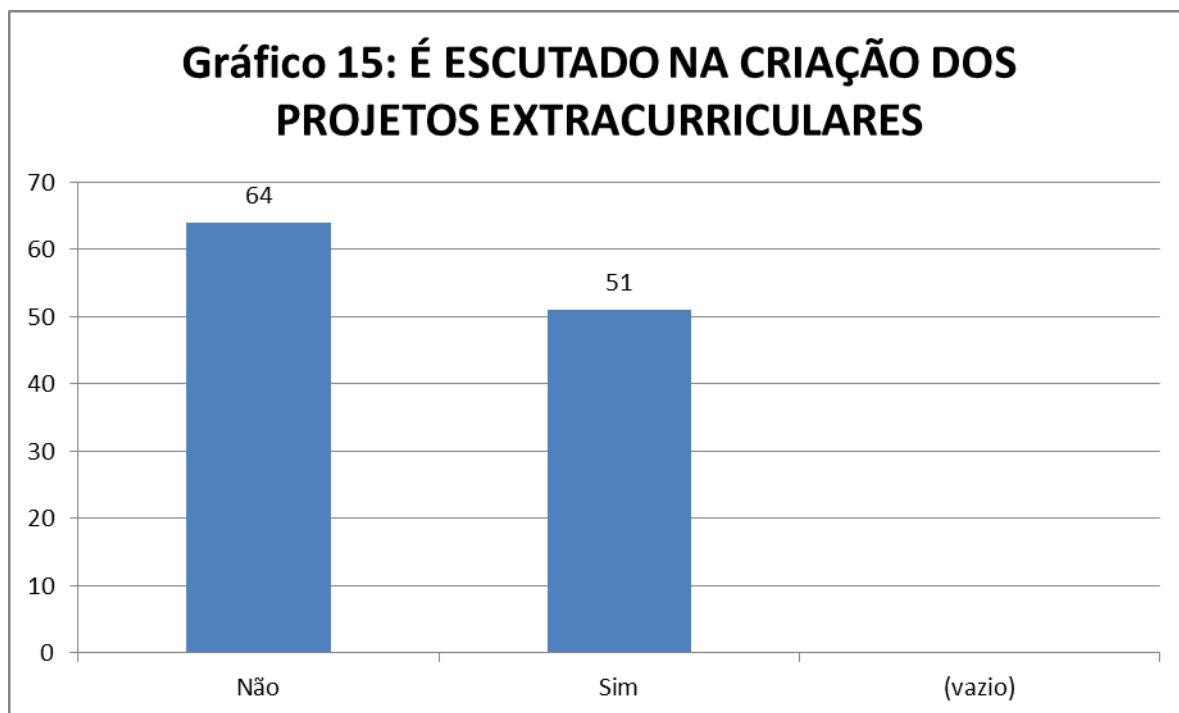


Gráfico 15 – É escutado na criação dos projetos extracurriculares.

Fonte: Dos autores.

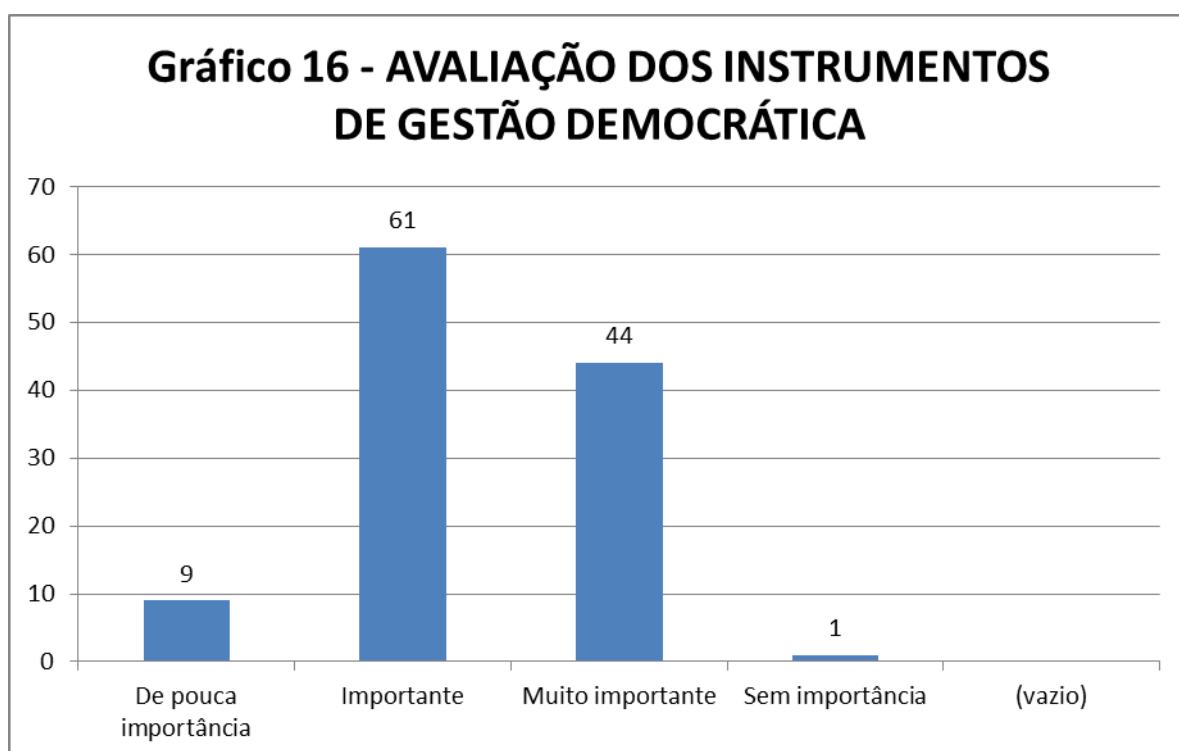


Gráfico 16 – Avaliação dos instrumentos de Gestão Democrática.

Fonte: Dos autores.

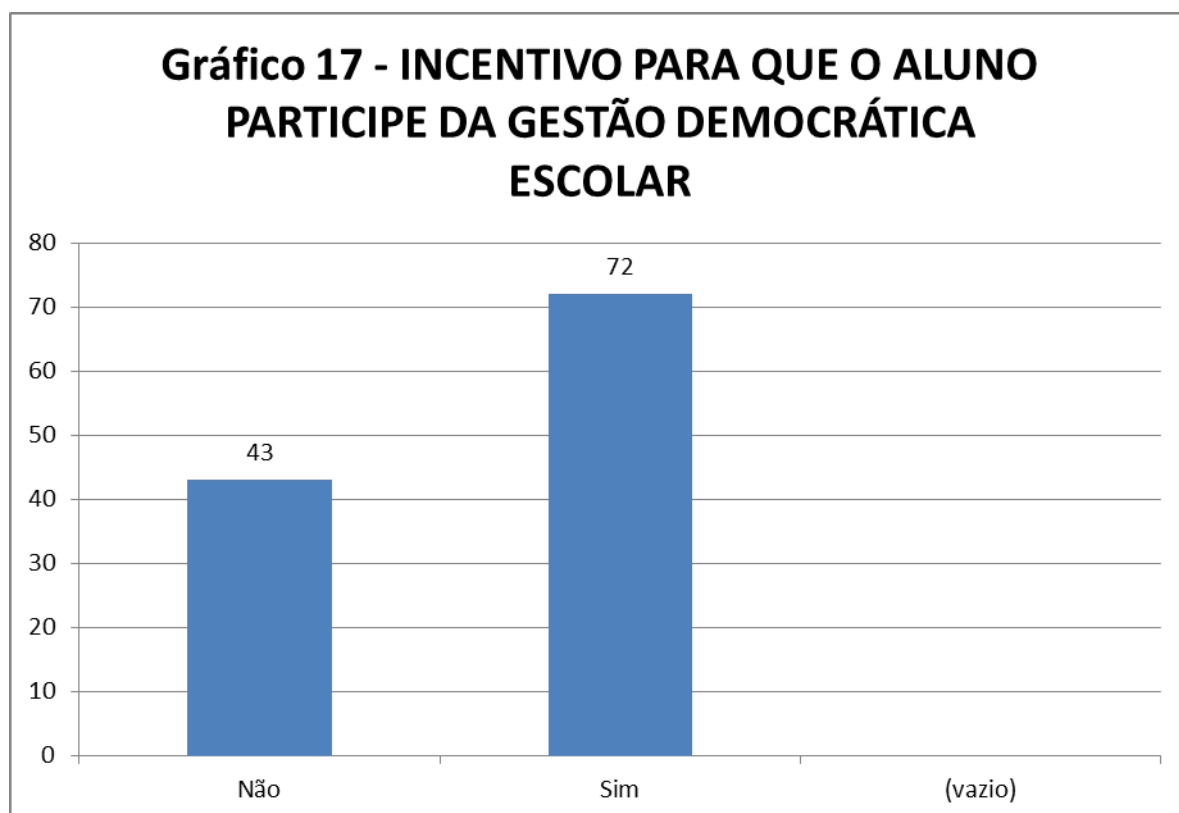


Gráfico 17 – Incentivo para que o aluno participe da Gestão Democrática Escolar.

Fonte: Dos autores.



Gráfico 18 – Os instrumentos são apropriados para a participação do aluno para a tomada de decisão na Gestão Democrática Escolar.

Fonte: Dos autores.

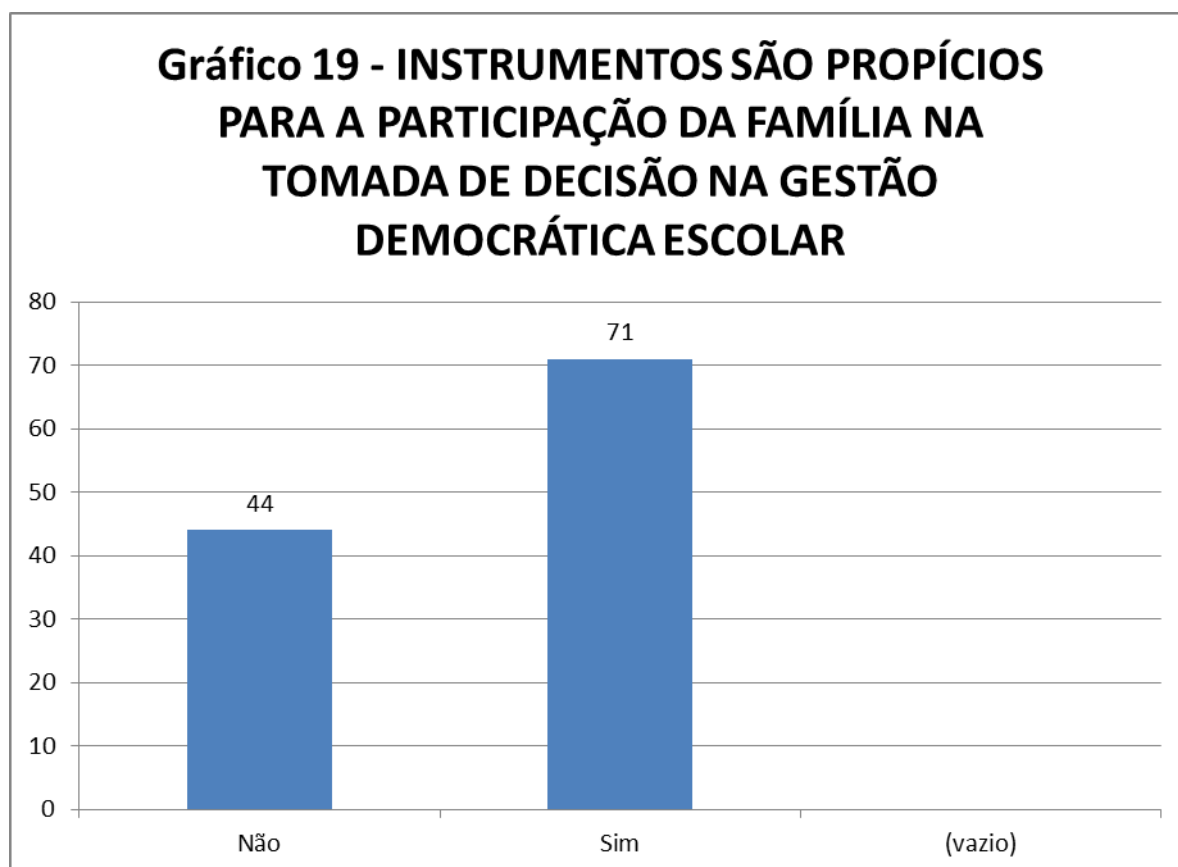


Gráfico 19 – Os instrumentos são propícios para a participação da família na tomada de decisão na Gestão Democrática Escolar.

Fonte: Dos autores.

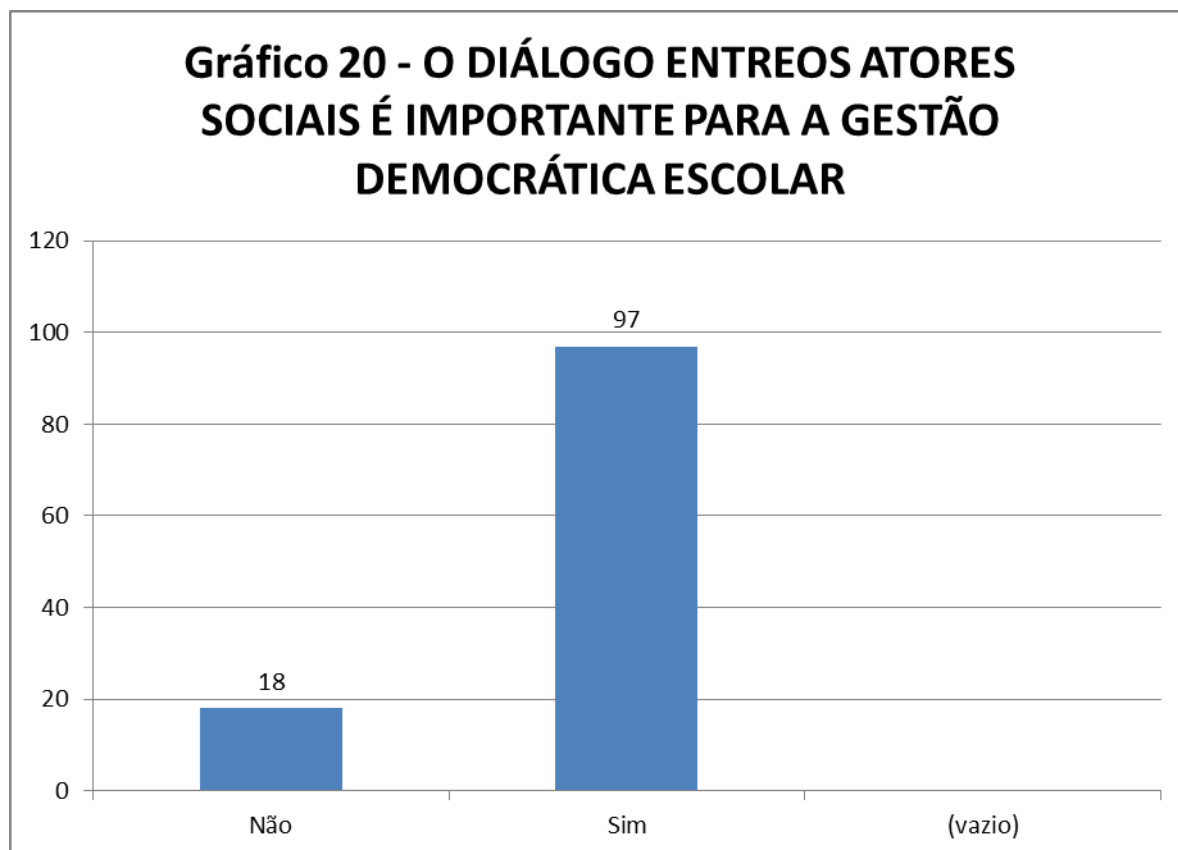


Gráfico 20 – O diálogo entre os atores sociais é importante para a Gestão Democrática Escolar.

Fonte: Dos autores.

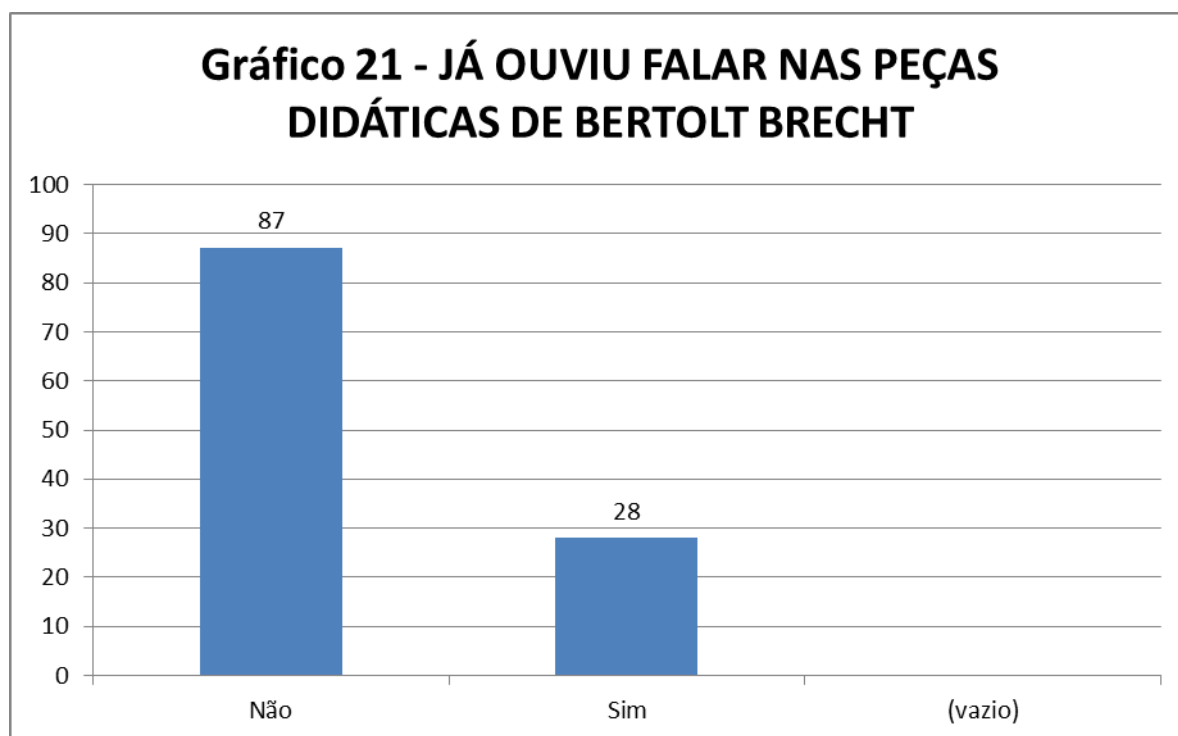


Gráfico 21 – Já ouviu falar nas peças didáticas de Bertolt Brecht.

Fonte: Dos autores.

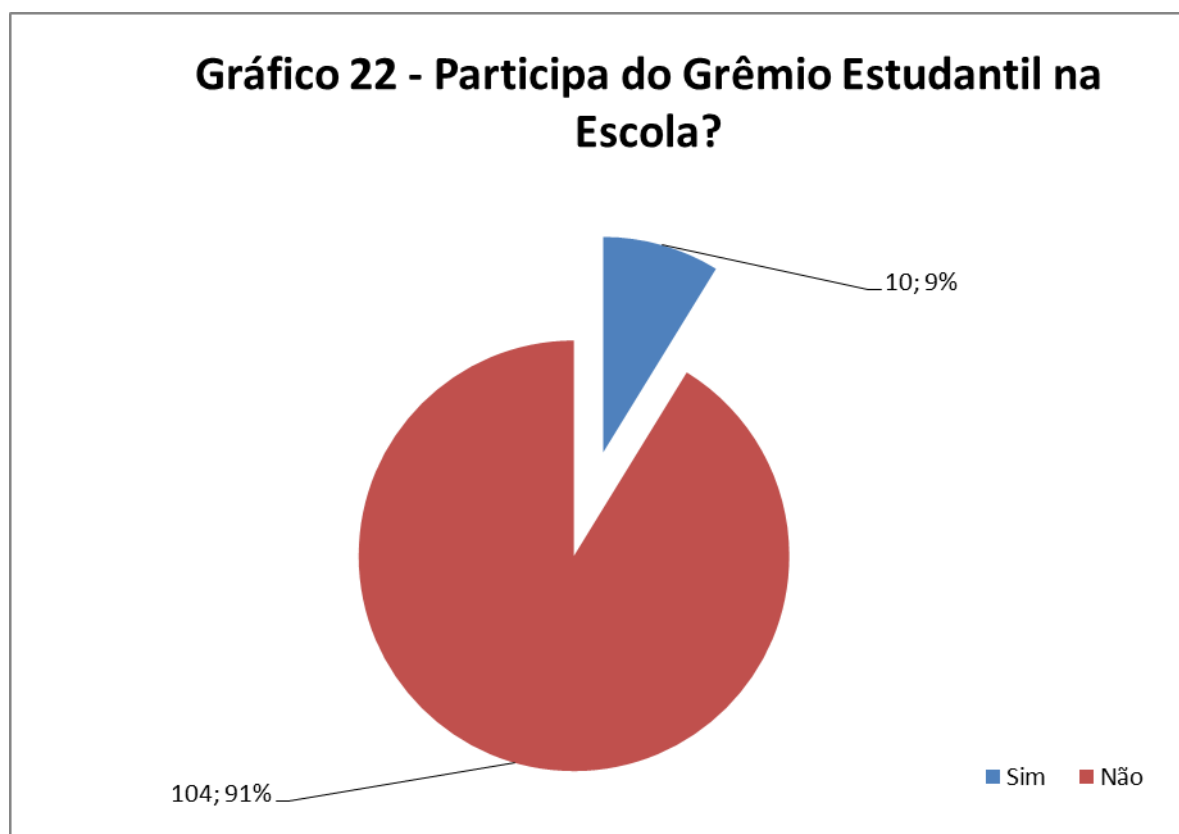


Gráfico 22 – Participa do Grêmio Estudantil na escola?

Fonte: Dos autores.

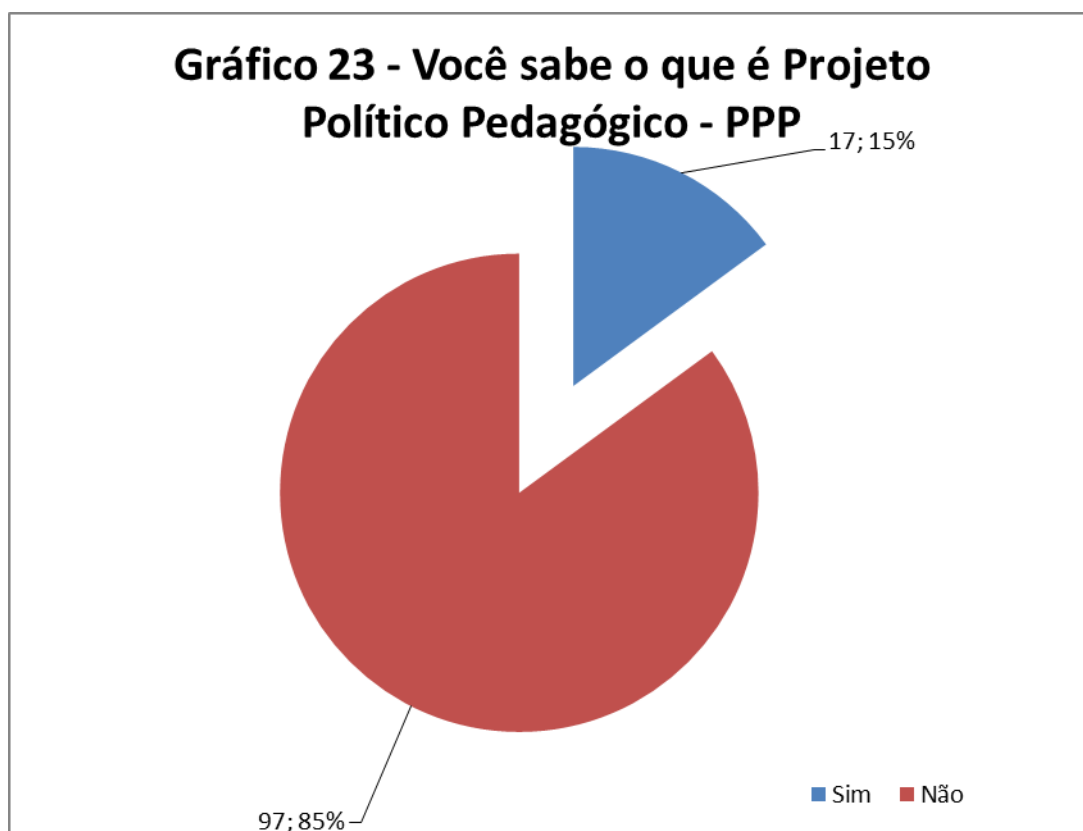


Gráfico 23 – Você sabe o que é Projeto Político Pedagógico – PPP?

Fonte: Dos autores.

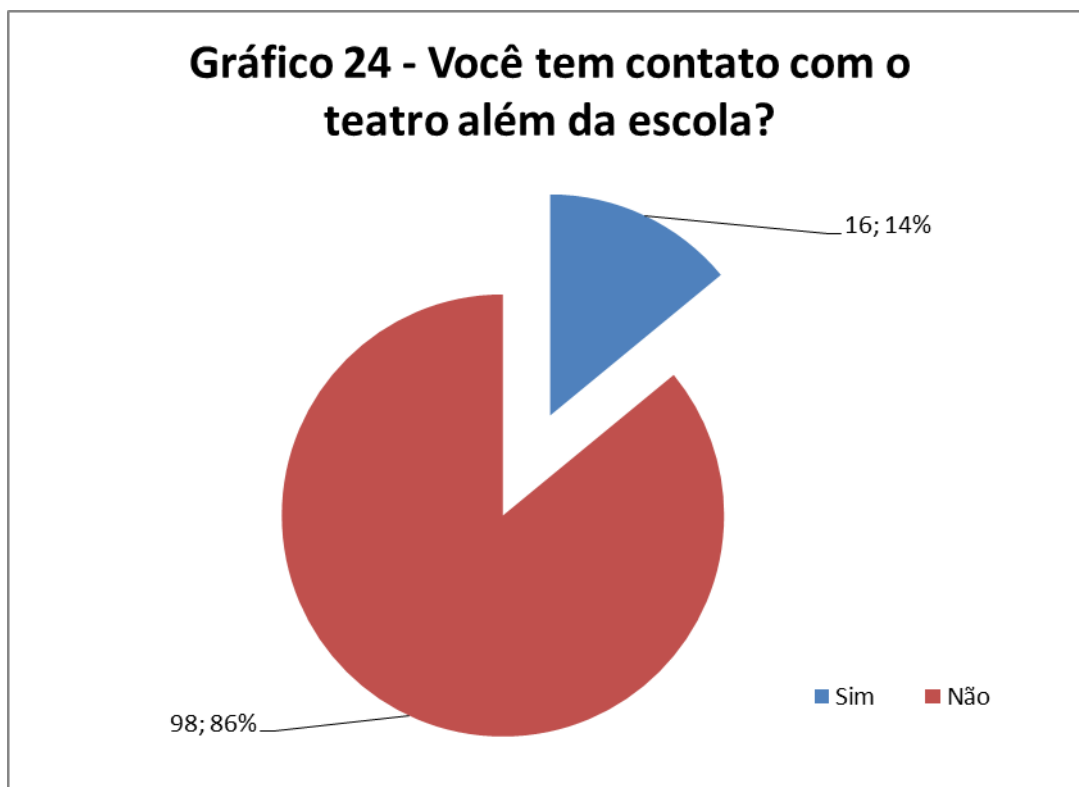


Gráfico 24 – Você tem contato com o teatro além da escola?

Fonte: Dos autores.

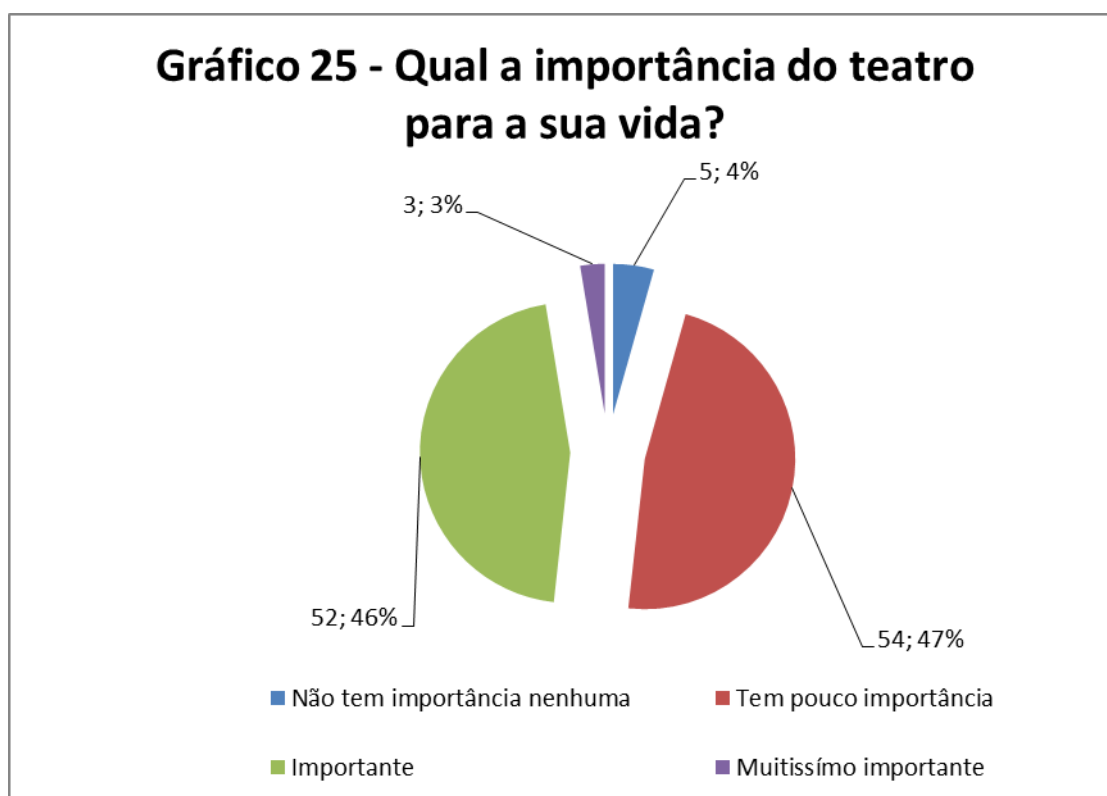


Gráfico 25 – Qual a importância do teatro para a sua vida?

Fonte: Dos autores.

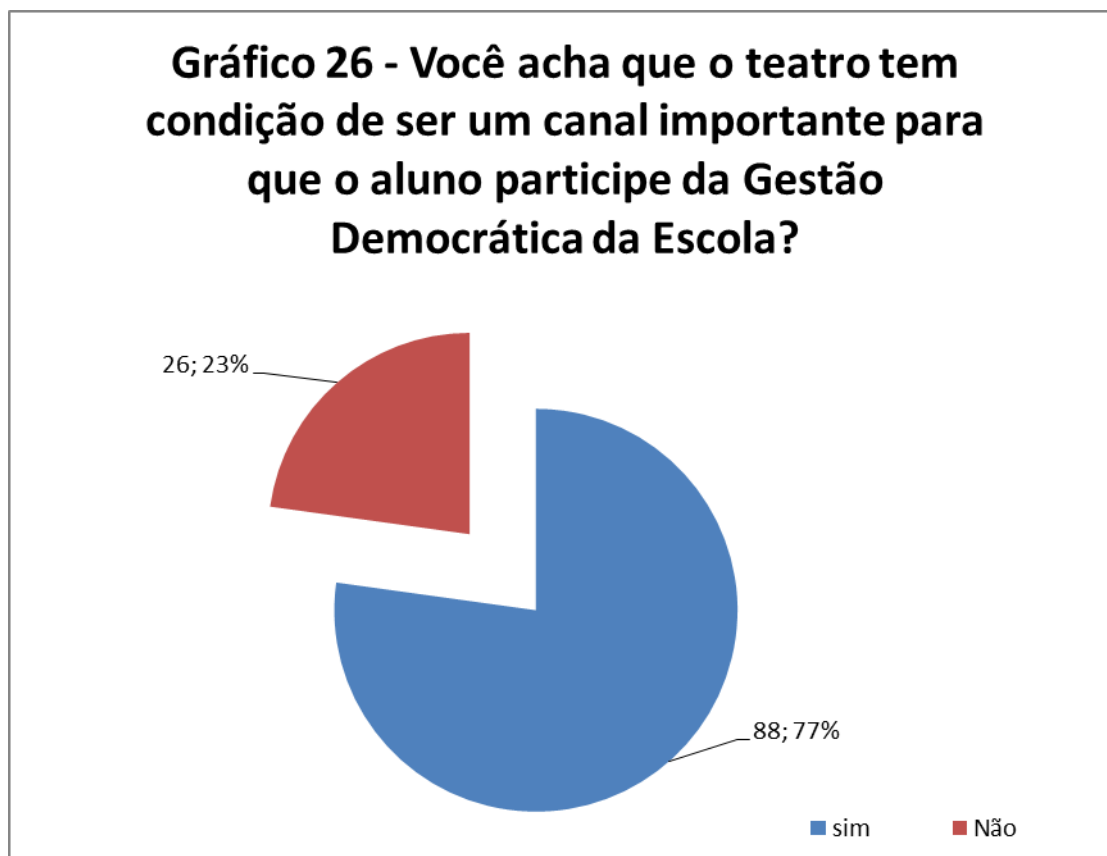


Gráfico 26 – Você acha que o teatro tem condição de ser um canal importante para que o aluno participe da Gestão Democrática da Escola?

Fonte: Dos autores.

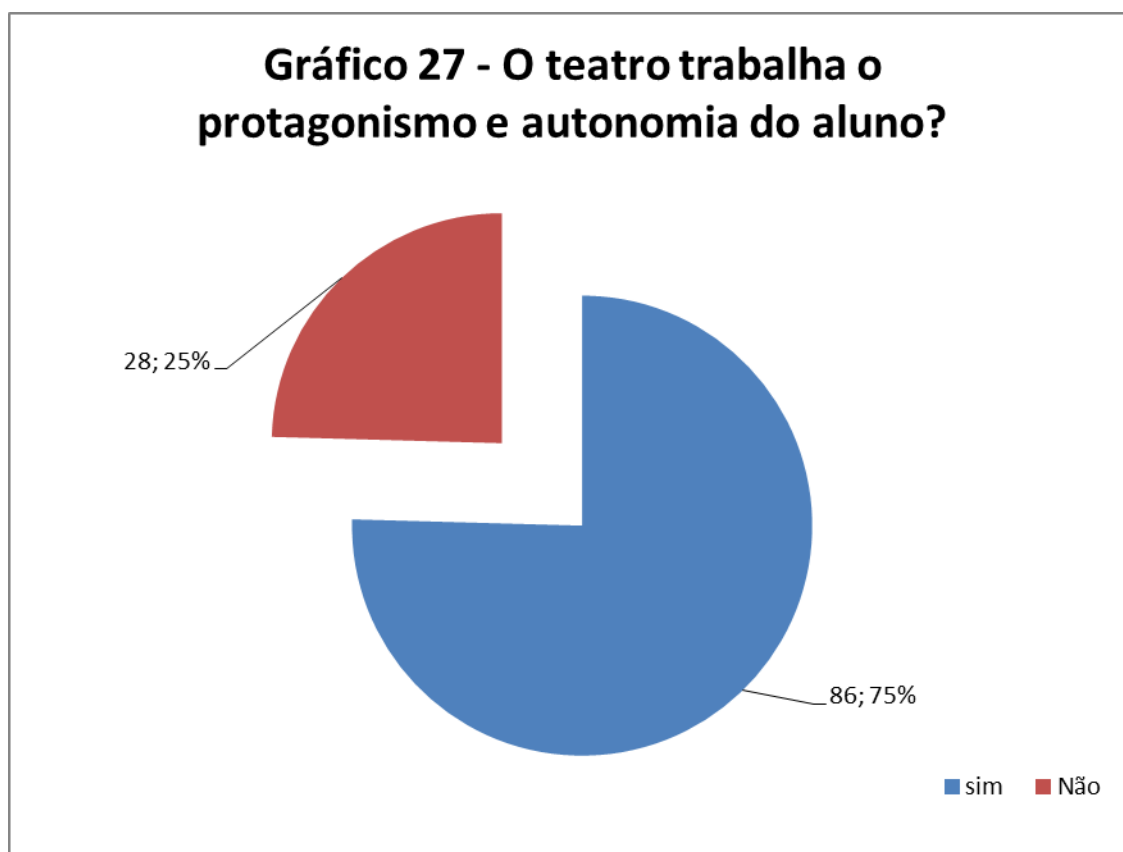


Gráfico 27 – O teatro trabalha o protagonismo e a autonomia do aluno?

Fonte: Dos autores.

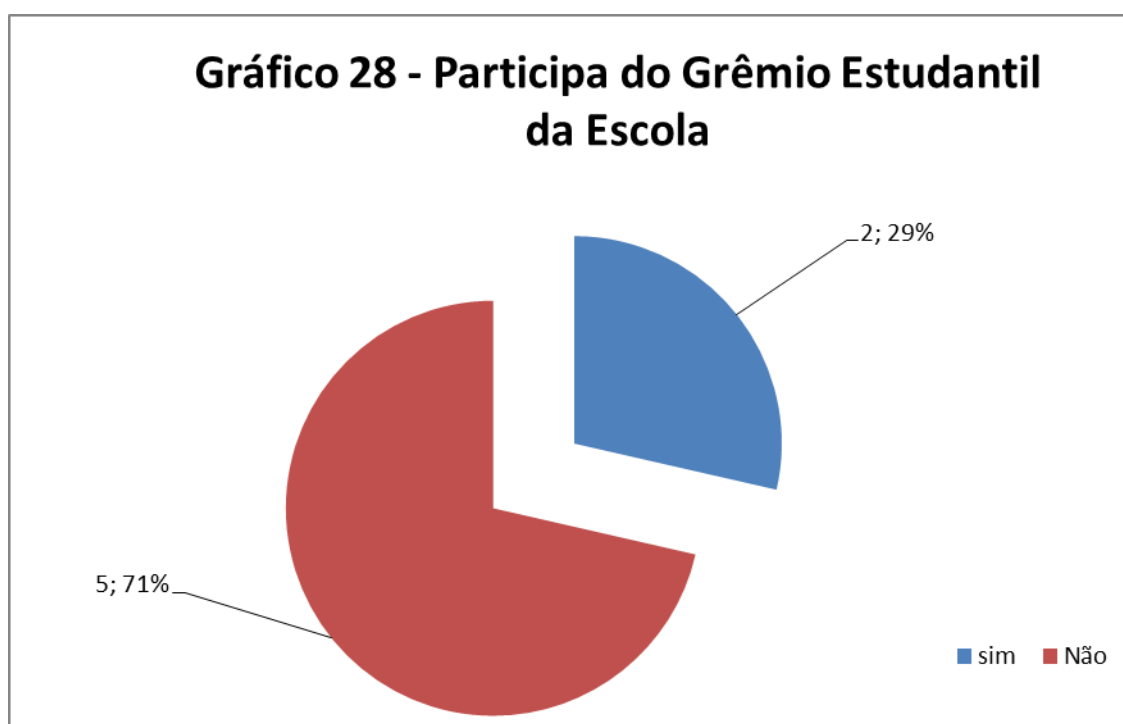


Gráfico 28 – Participa do Grêmio Estudantil da escola.

Fonte: Dos autores.



Gráfico 29 –Você sabe o que é Projeto Político Pedagógico – PPP?

Fonte: Dos autores.

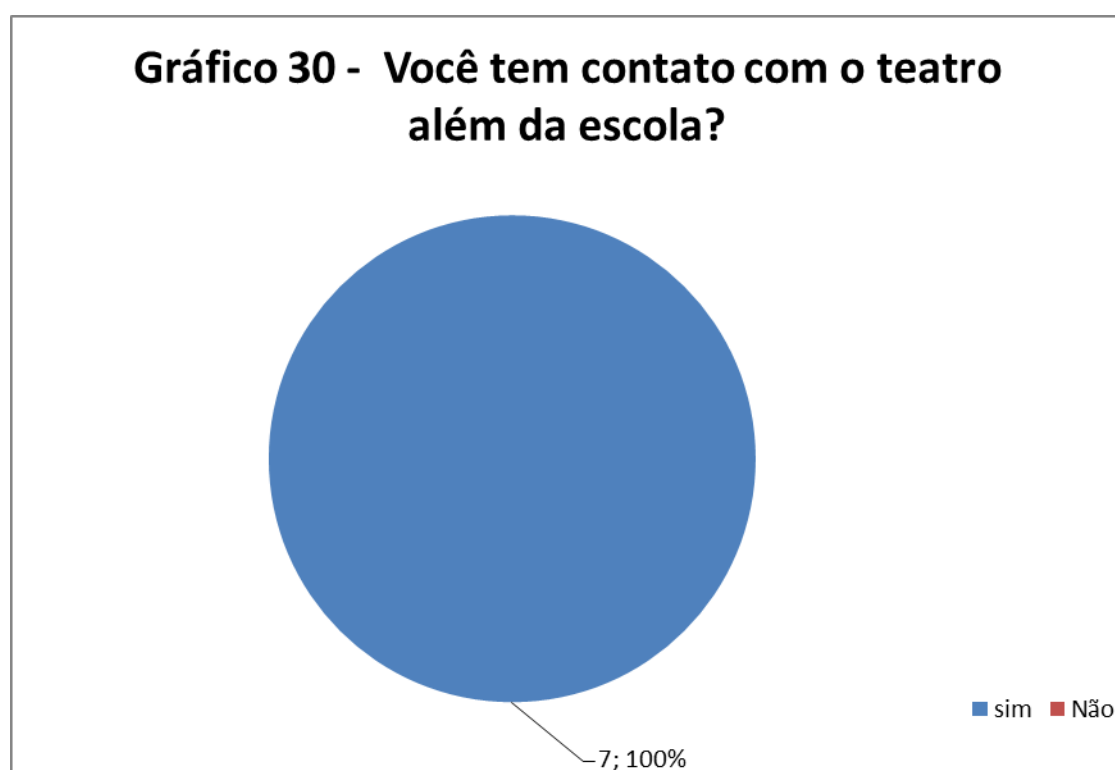


Gráfico 30 – Você tem contato com o teatro além da escola?

Fonte: Dos autores.

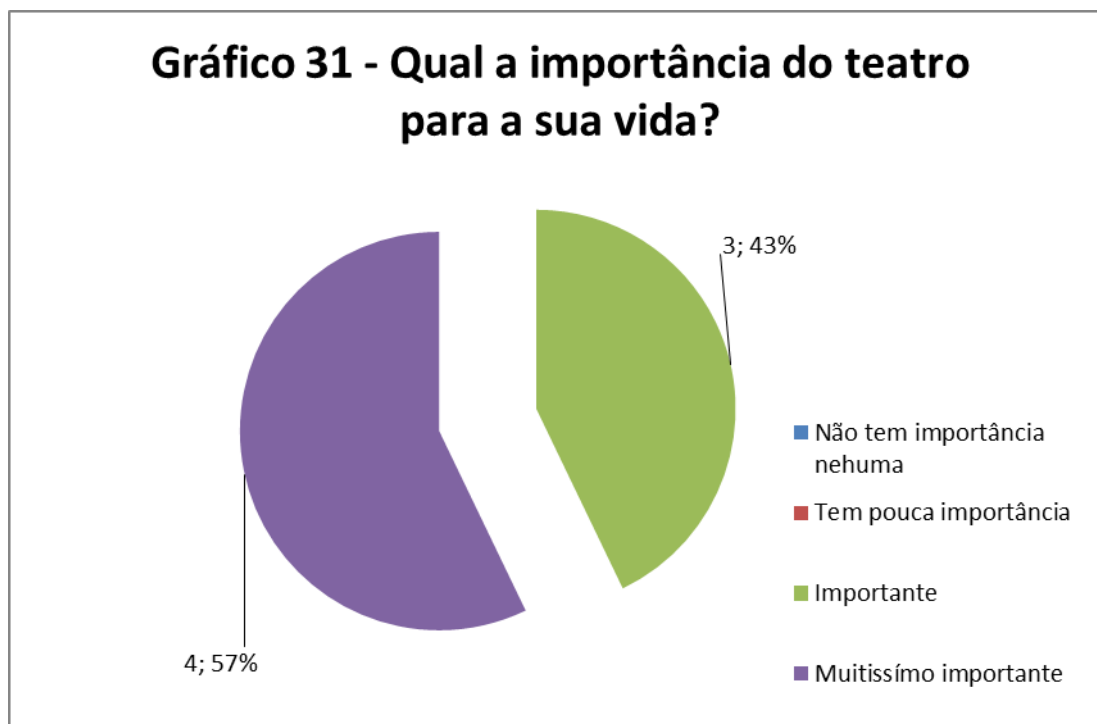


Gráfico 31 – Qual a importância do teatro para a sua vida?

Fonte: Dos autores.

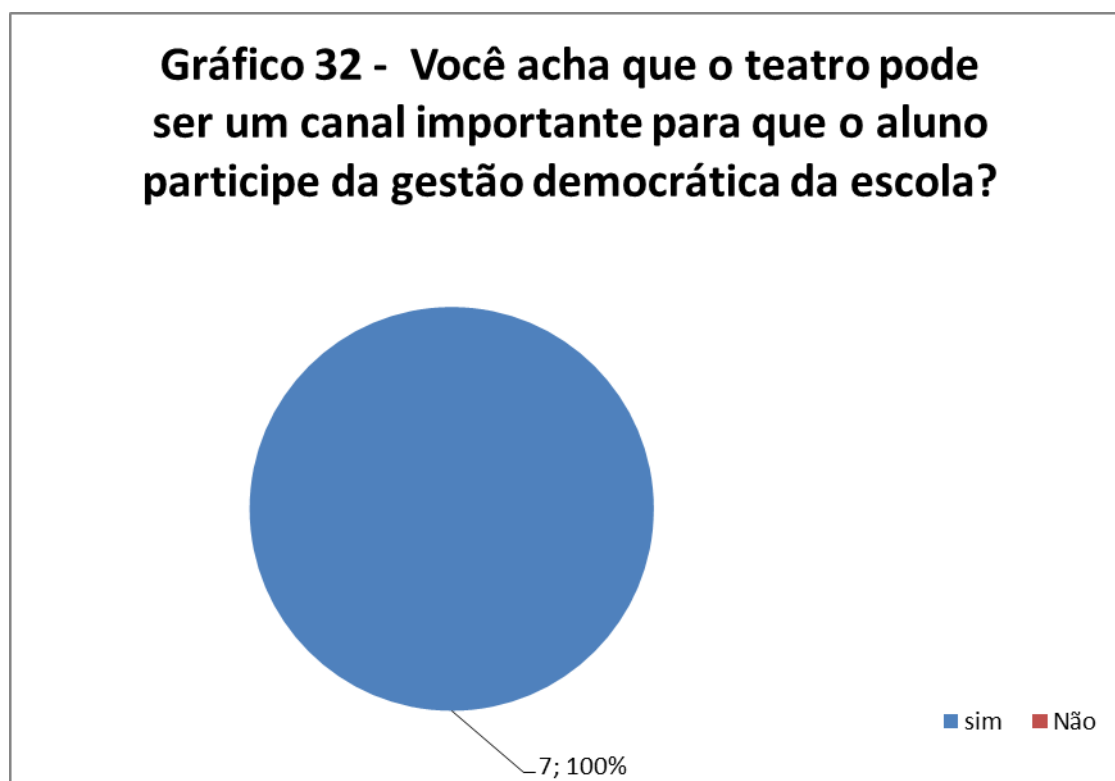


Gráfico 32 – Você acha que o teatro pode ser um canal importante para que o aluno participe da Gestão Democrática da Escola?

Fonte: Dos autores.

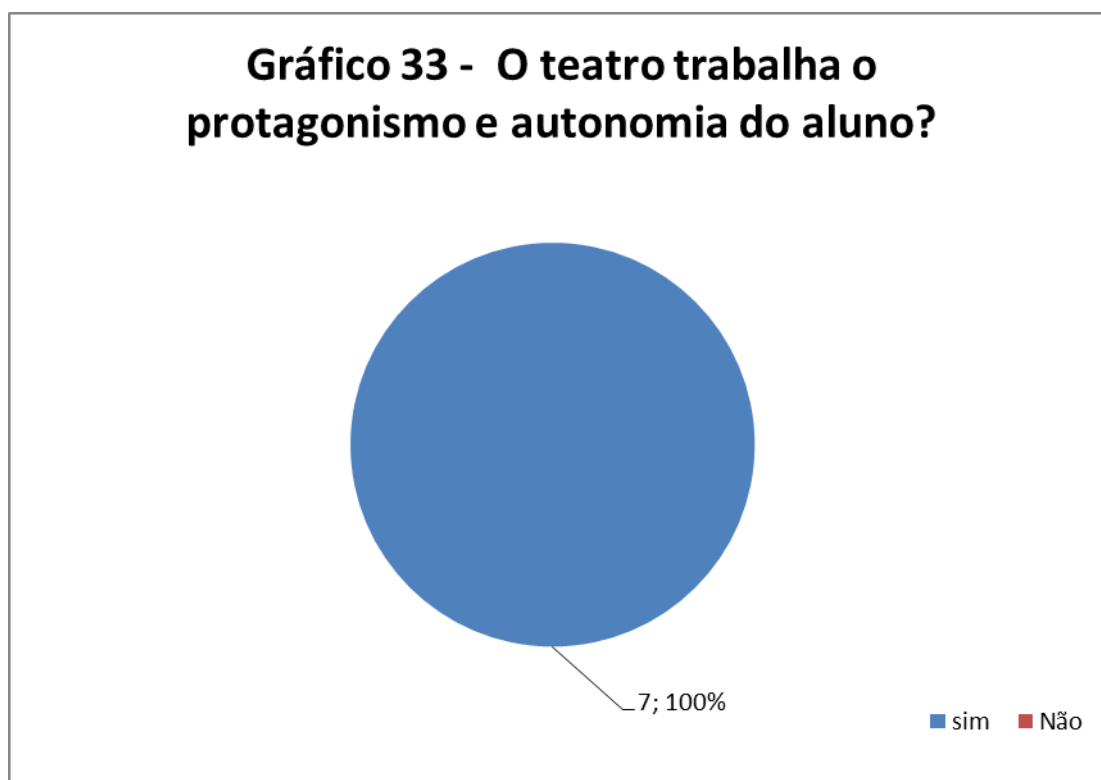


Gráfico 33 – O teatro trabalha o protagonismo e a autonomia do aluno?

Fonte: Dos autores.

APÊNDICE “B” – Questionário**Questionário Gestão Democrática Escolar
Pesquisa de Mestrado de Dimas Caltagironi****Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria, Distrito Federal****O Processo Brechtiano na Gestão Democrática Escolar:
uma prática-ação com “A Exceção e a Regra”**

Nome do aluno:

Série: _____ Turma: _____

1 – O que você entende por gestão democrática na escola?

2 – Você participa do Grêmio Estudantil da Escola?

 Sim Não

E o quais os principais assuntos discutidos nele?

3 – Você Sabe o que é o Projeto Político Pedagógico da Escola - PPP?

 Sim Não

E você participa da construção dele, Explique:

4 – Você tem contato com o teatro além da escola?

 Sim Não

5 – Qual a importância do teatro para a sua vida?

- Não tem importância nenhuma
- Tem pouca importância
- Importante
- MUITÍSSIMO importante

6 – Você acha que o teatro tem condição de ser um canal de comunicação importante para que o aluno participe da gestão democrática da escola?

- Sim
- Não

Explique:

7 – Em sua opinião o teatro trabalha o protagonismo e autonomia do aluno:

- Sim
- Não

Explique:
