

A estética do oprimido em tempos pandêmicos: uma experiência com professores de artes do distrito federal

The aesthetics of the oppressed in pandemic times: an experience with arts teachers from federal district

Luciana Hartmann

Universidade de Brasília – UnB, Brasília/DF, Brasil
E-mail: luhartm71@gmail.com

Ana Carolina de Sousa Castro

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, Brasília/DF, Brasil
E-mail: anacarolina000@gmail.com

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão teórico-prática sobre os impactos da pandemia de COVID 19 em uma pesquisa sobre o Teatro do Oprimido, realizada com professoras de artes do Distrito Federal. Como pensar/fazer uma educação libertadora em um contexto de crise sanitária, política e econômica que condicionou as práticas escolares ao Ensino Remoto? Pensada inicialmente para ser realizada com estudantes do Ensino Médio, esta pesquisa foi reorientada no sentido de verificar como a Estética do Oprimido, proposta por Augusto Boal, em diálogo com a Educação Libertadora de Paulo Freire (2003), pode se apresentar como uma perspectiva que auxilie professores/as de Artes Cênicas em tempos pandêmicos e, esperamos, pós-pandêmicos.

Abstract

This article proposes a theoretical-practical reflection on the COVID-19 pandemic impacts in research on Theatre of the Oppressed, developed with arts teachers from Distrito Federal. How could we think/perform a liberating education in a scenery of sanitary, political, and economic crisis that set the pedagogical practices to remote learning? Initially planned to be realized with high school students, this research did a reorientation to verify how the Aesthetics of the Oppressed proposed by Augusto Boal (2009), in dialogue with Paulo Freire's Liberating Education (2003), and intends to indicate a perspective supporting Performing Arts teachers in this pandemic times.

Palavras-chave

Estética do Oprimido. Pedagogia do Oprimido. Formação de professores. Pandemia de COVID-19. Pedagogia das Artes Cênicas.

Keywords

Aesthetics of the Oppressed. Pedagogy of the Oppressed. Teacher training. COVID 19 pandemic. Scenic Arts Pedagogy.

Há muitos anos viemos trabalhando com o Teatro do Oprimido (T.O) como uma pedagogia das artes cênicas que permite debater opressões étnicas, de gênero, de classe, do sistema escolar e, sobretudo, aquelas vividas pelas crianças. Em nossas trajetórias como professoras da Educação Básica e do Ensino Superior temos procurado fomentar, na prática, exercícios de educação libertadora. Neste artigo abordaremos uma experiência realizada neste sentido, durante o período de isolamento social decorrente da pandemia de COVID 19 (2020 e 2021)¹.

Originalmente a pesquisa em questão seria realizada junto a estudantes do Ensino Médio e tinha como objetivo o desenvolvimento de uma práxis que, a partir da Estética do Oprimido, contribuísse para torná-los protagonistas de seus próprios processos artísticos-pedagógicos. Em 2020, porém, a pandemia alterou completamente o mundo, assim como aprofundou uma série de opressões, tendo entre suas principais vítimas grupos que já sofriam com as desigualdades de classe, raça e gênero, como demonstrou o estudo *Social inequalities and COVID-19 mortality in the city of São Paulo, Brazil*²(RIBEIRO et al., 2021) que apontou que os maiores índices de mortalidade por Covid-19 eram encontrados entre pessoas negras e pardas, assim como em áreas periféricas.

Com o fechamento físico das escolas, o abismo social entre estudantes matriculados nas escolas públicas e privadas brasileiras se mostrou ainda mais evidente. Os primeiros foram os mais atingidos pela dificuldade de acesso digital para o Ensino Remoto Emergencial (computadores adequados e internet) (CETIC.BR, CGI.BR, 2020), falta de local apropriado para estudo em casa e, em muitos casos, falta de alimentação, pois esta deixou de ser fornecida pelas escolas.

A pesquisa abordada neste artigo, assim como o mundo, foi atravessada pela pandemia de COVID-19, e suas consequências educacionais, como o Ensino Remoto e o ensino presencial híbrido, trouxeram novos desafios: como pesquisar a

práxis pedagógica em artes cênicas em ambiente remoto? Nos vimos diante de um vazio, já que, apesar de compreendermos o contexto e os anseios das nossas colegas professoras³, não estávamos atuando em sala de aula naquele momento⁴. Isso despertou nosso interesse em investigar como as professoras de Artes, especialmente as de Artes Cênicas, estavam vivenciando aquele cotidiano escolar tão radicalmente alterado.

A pesquisa então passou a ter como público alvo as professoras de Artes do Distrito Federal, mas uma questão metodológica se impunha: como realizar pesquisa durante a pandemia? Antes de propormos qualquer ação mais efetiva, decidimos perguntar às professoras como estavam lidando com a nova realidade e quais as maiores dificuldades que estavam enfrentando, pois a partir das respostas poderíamos pensar em formas de intervenção que atendessem suas demandas. Desta forma, lançamos um questionário online, via *Google Forms*, que ficou disponível durante um mês, entre outubro e novembro de 2020⁵. Paralelamente ao processo de elaboração e disponibilização do questionário, submetemos a pesquisa ao Comitê de Ética da UnB⁶ e realizamos formações online, cursos e oficinas promovidos pelo Centro de Teatro do Oprimido (CTO-RJ) e por pesquisadores ligados a este, que foram fundamentais para alimentar nossas reflexões e hipóteses e planejar propostas concretas de adaptação àquela nova realidade.

A partir dos conhecimentos e ideias suscitados pelas formações online, somados ao nosso repertório anterior, organizamos um grupo de estudos com colegas professores e licenciados em Artes Cênicas e, com este, realizamos diversos exercícios práticos de adaptação dos jogos e da metodologia do T.O para o ambiente remoto. Com base nas respostas dadas pelos professores de artes do DF ao questionário e na experiência adquirida na prática

3 Optamos por não escolher o gênero masculino como o universal, portanto, intercalaremos o texto com pronomes femininos e masculinos.

4 Luciana estava afastada para pós-doutoramento e Ana Carolina, que havia sido professora temporária na Secretaria de Educação do DF, estava com dedicação exclusiva ao mestrado.

5 O questionário pode ser consultado na íntegra em Castro (2021).

6 A pesquisa foi aprovada sob o CAAE 37263320.7.0000.5540

1 A COVID-19 é uma doença causada pelo SARS-CoV-2, também denominado coronavírus. Em 11 de março de 2020 a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. Para conter a propagação do vírus foram tomadas medidas de isolamento social tais como o fechamento das escolas, cujo impacto é tema do presente artigo.

2 Desigualdades sociais e mortalidade da COVID-19 na cidade de São Paulo, Brasil. (Tradução nossa)

com o grupo de estudos, planejamos uma oficina intitulada “Estética do Oprimido para professores”, que foi ofertada em formato remoto entre os meses de novembro de dezembro de 2020, conforme detalharemos abaixo. Ao final da oficina foi proposto outro questionário com as participantes, também via *Google Forms*, visando obter um retorno sobre sua aplicabilidade prática. Para compreender os caminhos e diferentes visões das práticas político-pedagógicas do Teatro do Oprimido na atualidade também realizamos algumas entrevistas semiestruturadas com artistas-pesquisadores do T.O, que foram analisadas na dissertação de mestrado de uma das autoras (CASTRO, 2021).

A metodologia desenvolvida em nossas pesquisas nos últimos anos tem partido de uma perspectiva da “etnografia-performativa” (HARTMANN; SOUSA; CASTRO, 2020) que propõe, para além da observação-participante, a elaboração processos artístico-pedagógicos performativos em conjunto com os participantes dos processos. Todas as escolhas metodológicas da pesquisa aqui abordadas, portanto - o questionário, a oficina e as entrevistas - foram realizadas no sentido de uma construção partilhada de conhecimentos entre todos os interlocutores, desde a formulação das perguntas que comporiam o questionário e as entrevistas, até o próprio planejamento da oficina.

Em “A Estética do Oprimido” (2009), Augusto Boal propõe, a partir do método de Teatro do Oprimido, uma estética democrática como estratégia de luta contra as opressões, na qual o oprimido seja protagonista de seus processos artísticos e não apenas consumidor da arte, compreendendo que todos podem ser autores de processos estéticos. Assim, se por um lado a Estética, assim como o teatro, pode ser uma forma utilizada pela cultura hegemônica, por outro lado também abre possibilidades para a libertação dos/as oprimidos/as. Neste sentido, acreditamos que a Estética do Oprimido pode contribuir para operar mudanças profundas e necessárias nas relações de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de que estas ocorram a partir da troca de saberes entre professores e estudantes, tendo em vista a valorização e democratização dos diferentes saberes estéticos.

Um dos pontos importantes para se compreender a Estética do Oprimido é a categorização proposta por Boal de “Pensamento Sensível” (não verbal) e “Pensamento Simbólico” (verbal) (BOAL, 2009). Ele defende que ambos são formas de pensamento não classificadas hierarquicamente, mas

interligadas. Para Boal, a estética se dá através de três canais: “Imagem, Som e Palavra”, sendo que a palavra é irradiada pelos dois pensamentos, simbólico e sensível. Ele utiliza como exemplo o bebê, que ao nascer, antes de expressar-se por meio de palavras, se serve de sons – Pensamento Sensível – e à medida que cresce passará a utilizar-se também da comunicação simbólica, o som transformado em palavra – Pensamento Simbólico. Fundamentalmente Boal argumenta em favor da importância do Pensamento Sensível, ou seja, do que ele chama de Estética, como forma comunicativa a ser apropriada pelos oprimidos e oprimidas. Segundo Flávio Sanctum e Zeca Ligiéro (2012, p.2):

Para entender a diferenciação que Boal faz entre esses dois pensamentos e a potência que ele vê na arte, é importante definirmos o conceito que o autor faz da palavra Estética. Para Boal, a Estética não está relacionada somente ao belo, mas sim à comunicação sensorial.

Propomos pensar a Estética do Oprimido no seu sentido primeiro de *aisthesis*, comunicação pelo sensível, como uma filosofia para o ensino de artes, sobretudo, das artes cênicas, que evoca as raízes do T.O (ética e solidariedade dos oprimidos), numa abertura para o desenvolvimento de experiências estéticas na escola a partir de uma abordagem crítica do mundo.

Em sala de aula, ao falar sobre o Teatro do Oprimido verificamos que há certa rejeição a palavra “oprimido”, resultante, em grande parte, dos sentidos contraditórios que esta carrega. Muitos compreendem as palavras “opressor” e “oprimido” como se se tratassem de relações pessoais e não sociais. Como salienta Boal: “Oprimidos e opressores não podem ser candidamente confundidos com anjos e demônios” (2013, p. 21). Tratam-se de relações concretas nas quais existem grupos sociais oprimidos, sendo que tanto a Pedagogia quanto o Teatro do Oprimido marcam uma opção política de assumir um posicionamento não apenas a favor destes grupos, mas COM estes grupos, como defende Paulo Freire (2003, p. 37-38, grifo nosso):

Ao fazer-se opressora, **a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos.** Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica

ca da opressão, na práxis desta busca.

É importante ressaltar que não basta ao oprimido ser oprimido para que tenha consciência de sua opressão. Trata-se de um processo complexo, dificultado por estruturas construídas historicamente. Para Freire (2003), para que haja a libertação é necessário que exista uma “práxis autêntica”, desenvolvida a partir de “ações e reflexões”, para que assim possam ser superadas as contradições entre opressores e oprimidos.

Então quando falamos em educação libertadora sobre qual oprimido estamos falando? A escola pode ser libertadora ou é necessariamente opressora? Quais os papéis desempenhados pelos professores neste processo? E pelos alunos?

Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela (FREIRE; SHOR, 2013, s/p).

Como observam Freire e Ira Shor no livro *Medo e Ousadia: Cotidiano do Professor*, a educação está inserida num sistema político e econômico e, para que seja transformadora é preciso uma mudança de sistema que permita que as relações de opressão sejam superadas. Essas relações não são absolutas, mas dialéticas e cheias de nuances e contradições: “De quem é essa segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução? É do professor, cujo sonho político é a favor da libertação” (FREIRE; SHOR, 2013, s/p). Ainda que haja uma educação sistemática, é preciso pensar como a escola também pode ser um espaço para aquilo que Freire (2003) nomeia por “trabalhos educativos”, com/para a organização dos oprimidos.

Ira: As autoridades impõem um currículo que julgam irá sustentar a estrutura atual da sociedade. Mas a escola não está inteira sob seu controle. [...] Por outro lado, a escola não está exatamente fora do controle. É uma área de controvérsia política, dominada pelas autoridades, onde as ideias de oposição e a cultura democrática podem ser organizadas pelos que devem transformar a sociedade [...] (FREIRE; SHOR, 2013, s/p).

Como salientam os autores, a escola é um espaço complexo onde, embora imperem frequentemente currículos que procuram atender às estruturas sociais dominantes, ainda vinculado àquilo que Freire chamou de “educação bancária” (que toma os estudantes como depositários de conhecimento), também podem ocorrer ações de resistência e transformação pedagógica e social. Entendendo que o/a professor/professora são importantes agentes de destes processos de transformação, o que podemos fazer? Como não ser mais uma peça na engrenagem do sistema?

A educação libertadora não é apenas uma abordagem metodológica, mas sobretudo uma “relação diferente com o conhecimento e a sociedade” (FREIRE; SHOR, 2013, s/p), logo, não é apenas sobre formas (aula expositiva, prática, debate, etc.), mas sobre todo o papel da educação dentro da sociedade e sobre com qual sociedade estamos dialogando. O papel do professor nessa relação, obviamente, não é neutro e, como tal, comporta riscos. Também não se trata de negar o conteúdo dominante, mas trazê-lo de forma crítica.

Como professoras que acreditam numa educação libertadora e compreendem as contradições internas aos processos educativos e as implicações sociais de estar na docência, entendemos que é importante que nos coloquemos em posição de escuta também com nossos pares para que possamos ampliar dialeticamente a visão de mundo. Neste sentido, acreditamos que qualquer luta por uma educação libertadora deva incluir, necessariamente, melhores condições de trabalho para professoras.

A necessidade de isolamento social imposta pela pandemia da COVID-19 trouxe um contexto inédito às relações sociais e, por consequência, também às relações de ensino-aprendizagem, que passaram a ser fortemente mediadas pela tecnologia. Por este motivo, antes de propor alternativas que pudessem ser, de alguma forma, “libertadoras” para o ensino de arte, procuramos compreender como essa nova realidade se impôs aos professores de artes do DF. Como já introduzimos acima, isso foi feito por meio de duas estratégias metodológicas: a disponibilização de um questionário online sobre os impactos pedagógicos, técnicos, profissionais e afetivos do Ensino Remoto e uma abordagem propositiva, com a Oficina remota de Estética do Oprimido. Detalhamos a seguir como esses processos foram realizados.

O questionário

O formulário *online* foi aberto no período de 09/10/2020 a 05/11/2020, através da plataforma *Google Forms*, e objetivou acolher reflexões, por parte das professoras de artes do Distrito Federal, acerca dos impactos do Ensino Remoto na área de artes e, conseqüentemente, em suas práticas pedagógicas. O questionário contou no total com 34 participantes. A partir das respostas dadas para as perguntas como: “Na sua experiência, quais são as vantagens e desvantagens do Ensino Remoto?” (Pergunta com resposta aberta subjetiva); “Como você avalia até agora o Ensino Remoto na sua escola? (Pergunta objetiva); “Como a pandemia afeta o seu trabalho como professor(a)-artista?” (Pergunta com resposta aberta subjetiva), separamos 04 blocos de análise, detalhados abaixo. São eles: **Questões estruturais, Sobrecargas, Relações interpessoais, (im)possibilidades e alternativas.**

1. Questões Estruturais

Muitas respostas envolveram questões que dificultavam o ensino e as relações pedagógicas, dentre elas: desigualdade social, falta de acesso à internet, ausência de equipamento eletrônico adequado, compartilhamento dos equipamentos por vários membros de uma mesma família, falta de local apropriado para estudo, entre outros. Para os professores estes aspectos foram agravados pelo aumento de despesas com energia, internet e equipamentos. Isso pode ser verificado em respostas como a da professora Rosa⁷, sobre as vantagens e desvantagens do Ensino Remoto:

[...] existe uma grande dificuldade de acesso à plataforma: falta de dados móveis, **famílias que partilham o mesmo aparelho com mais de cinco pessoas na casa**, dificuldade de tempo das famílias para acompanhar o processo pedagógico, sobrecarga de toda a rede e dificuldade para criar a interação e socialização entre a turma. (Rosa, em resposta à questão 17, grifo nosso)

Antes de nos voltarmos para pensar sobre quais práxis pedagógicas poderiam ser adaptadas para o Ensino Remoto Emergencial, entendemos

⁷ Todos os nomes que aparecerão como respondentes das questões são fictícios escolhidos pelas participantes.

que era importante questionar quem tinha de fato acesso a essa forma de ensino.

Em decorrência da pandemia, as aulas da Educação Básica no Distrito Federal foram paralisadas no dia 11 de março de 2020⁸ e retornaram parcialmente, de forma remota, em junho de 2020. Entretanto, somente em setembro foi disponibilizado o acesso a dados gratuitos de internet, apenas para os estudantes que já possuíam acesso a alguma operadora de dados móveis. Aqueles que não possuíam continuaram a receber o material em forma física. Atualmente se sabe que os grupos populacionais que se encontram em maior vulnerabilidade social, como indígenas e quilombolas, foram especialmente prejudicados neste processo⁹. A pandemia e a conseqüente necessidade do Ensino Remoto emergencial aprofundaram os problemas estruturais que já existiam nas escolas e escancararam ainda mais as desigualdades sociais.

2. Sobrecargas

Em resposta à pergunta “Você trabalha mais tempo durante o Ensino Remoto ou Presencial?”, 73,5% das professoras responderam afirmativamente que passaram a dispender mais tempo de trabalho para atender às especificidades do Ensino Remoto. Essa questão também foi apontada diversas vezes na questão já mencionada anteriormente, sobre as vantagens e desvantagens do Ensino Remoto, assim como ocorreu na questão 27 “Como a Pandemia afeta seu trabalho como professor(a)-artista?”. Algumas respostas apontam causas dessa carga adicional de trabalho:

Afeta negativamente com exaustão emocional, adição de stress, sobrecarga de trabalho, **reorganização pedagógica constante, burocracias educacionais desnecessárias** [...]. (Fictício Jr. em resposta à pergunta 27, grifo nosso)

Outra desvantagem [nas escolas particulares] tem sido a **quantidade de atividades que as escolas têm exigido que os professores produzam** para mostrar para as famílias que os conteúdos estão sendo cumpridos. (João Miguel em resposta à per-

⁸ Decreto do GDF Nº 40509, publicado em 11/03/2020.

⁹ Ver em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/11/16/debate-pandemia-aumentou-desigualdade-educacional-para-negros-camponeses-e-indios>

gunta 17, grifo nosso).

Em resposta à pergunta 27 também encontramos: “O trabalho aumentou muito” (Luiza), “afeta a minha saúde, o meu tempo de trabalho” (Jorge), “o estresse, as cobranças, as mudanças constantes e repentinas”; “Estou triste e melancólica (Fernanda), “Desenvolvi algo como uma ansiedade” (Lorena). Assim como o acirramento das desigualdades sociais, portanto, a pandemia de COVID-19 também acarretou um aumento na carga de trabalho diária de professores, com forte impacto na saúde física e psíquica destes. Mas o cansaço da tela e a sensação de fadiga mencionados pelos professores podem levantar ainda outras questões: como estavam os professores no ensino formal antes da pandemia? Como estavam as estruturas físicas das escolas? Por que nossos currículos insistem em ser tão conteudistas?

3. Das faltas: relações interpessoais

O aumento das dificuldades nas relações professoras-estudantes foi apontado em quase todas as respostas, em expressões como: “falta de interação”, “falta de coletividade”, “falta de atividades grupais”, “falta de afetividade”, “falta de controle”, “falta de contato/toque”, “distanciamento”, como se pode constatar na seguinte resposta:

São desvantagens, nas (escolas) particulares, o fato de **nunca termos a certeza de quem está realmente acompanhando a aula**. Alunos a partir do 8º ano mostram muita resistência para abrir a câmera. Eles **têm medo de que os colegas "printem" sua imagem** e a transforme em memes nas redes sociais. Por mais banal que pareça essa atitude, ela tem prejudicado as aulas. Para o ensino das Artes Cênicas, percebo grandes perdas, uma vez que o trabalho em grupo ou as práticas cênicas se tornaram mais difíceis. (João Miguel, em resposta à pergunta 17, grifo nosso)

Como todas pudemos acompanhar, a pandemia de COVID-19 representou um desafio para os artistas cênicos, dentre outros fatores, pelo distanciamento físico. Como criar relações de afetividade e sensibilidade à distância? Como iniciar qualquer tipo de relação se não vemos quem está na sala remota conosco? Como criar relações se sentindo só?

Enquanto muitos estudantes não puderam ou quiseram ligar as câmeras, por motivos técnicos

ou pessoais, outros, como citou o professor João Miguel, tiveram que lidar com sérias questões de opressão nas redes. Se antes da pandemia fossem constatadas agressões como *bullying* entre estudantes, no espaço físico da escola ou pelas redes sociais, este podia ser mediado presencialmente. Com o Ensino Remoto houve um aumento exponencial do tempo de tela e as agressões passaram a ser realizadas mais fortemente pelas redes sociais. Ainda que os adolescentes já fizessem uso de redes sociais pelo telefone celular, por exemplo, na grande maioria das escolas o aparelho era proibido ou limitado. De um instante para outro, porém, este passou a ser obrigatório. Assim como houve necessidade de adaptação das professoras ao Ensino Remoto e ao uso das tecnologias digitais como ferramenta didática, isso também ocorreu com os estudantes. Apesar de todas as dificuldades vivenciadas, entendemos que as experiências adquiridas neste processo não devem ser desperdiçadas e podem gerar reflexões produtivas sobre as relações que ocorrem tanto entre os diferentes sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem, quanto nas relações destes com a tecnologia. É importante pensar o uso das tecnologias para além do Ensino Remoto: como podemos utilizar as tecnologias de forma criativa e pedagogicamente fecunda em sala de aula? Como potencializar o uso responsável das tecnologias? Como a tecnologia pode contribuir para uma educação libertadora? A presente pesquisa se apresenta como uma tentativa de fornecer algumas respostas possíveis a estas questões.

4. (Im)possibilidades e Alternativas

O que fazer diante da dificuldade nas relações mediadas pela tecnologia, da carência de estrutura para ministrar aulas remotas e da sobrecarga de trabalho dos professores? Os participantes da pesquisa demonstraram sua visão sobre as múltiplas (im)possibilidades trazidas pelo Ensino Remoto.

Ao serem questionados sobre as vantagens do Ensino Remoto e como a pandemia afetou seu trabalho, houve respostas como: “melhor alternativa para o contexto atual” e “uma necessidade neste momento, mas não vejo vantagens”. Logo, percebemos que os respondentes enfatizaram o caráter excepcional e emergencial desta forma de ensino. A partir deste contexto (de pandemia e necessidade de isolamento social), e das respostas dadas é possível perceber alternativas e possibilidades que poderão ser utilizadas futuramente. Muitos professores no país já faziam uso de uma diversidade de

tecnologias, entretanto, com o Ensino Remoto muitos constataram novas potencialidades no uso ferramentas, como evidenciam as seguintes respostas: “As crianças que conseguiram se adaptar ao Ensino Remoto desenvolveram maior autonomia. Percebo que elas utilizam as redes para buscar informações e isso é positivo.” (Luiza); “outras formas e possibilidades para os estudantes criarem independência e buscarem outras formas de pesquisa. Em relação a isso, a internet é fabulosa.” (Margarida), “fortaleceu os vínculos de solidariedade do grupo, especialmente dos professores e equipe pedagógica da escola.” (Rosa). Outras respostas expressaram as vantagens específicas: “autonomia no uso do tempo”, “ampliação dos conhecimentos pedagógicos e tecnológicos”, “adaptação ao mundo tecnológico”, “não ter parado o semestre”. Em relação às formas pelas quais a pandemia afetou o trabalho foram mencionadas novas estratégias de criação artísticas, de materiais ou atividades didáticas com recursos digitais (“internet como linguagem artística”), e possibilidade de aproximação entre pessoas geograficamente.

Oficina de Estética do Oprimido para professores

A oficina foi realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2020, contabilizando um total de 10 horas, entre atividades síncronas na plataforma Zoom (1 encontro de 30 minutos e 4 encontros de 1 hora e 30 min) e atividades assíncronas (documentários, vídeos e leitura de materiais).

O primeiro encontro foi de caráter introdutório. Neste foi detalhado o plano de curso da oficina, apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aberto o debate para sanar possíveis dúvidas dos participantes. Também foi realizada uma breve atividade prática para que o grupo pudesse se conhecer. Os outros encontros foram divididos por temas:

Encontro 2 - O que é o Teatro do Oprimido?

Encontro 3 - Jogos e Estética do Oprimido

Encontro 4 - Opressões

Encontro 5 - Produção artístico pedagógica

Em cada encontro havia um momento de acolhimento, uma breve exposição teórica a partir dos temas propostos (subsidiados pelo material bibliográfico e videográfico disponibilizado), seguida por jogos e práticas relacionados aos temas discuti-

dos.

A oficina contou ao todo com 19 participantes, todos professores de escolas públicas e privadas do DF na área de Artes, 3 estudantes de Licenciatura em Artes Cênicas e 2 monitoras convidadas. Os encontros tiveram participantes flutuantes, com registro de maior presença no mês de novembro, havendo maior evasão no mês de dezembro. As participantes lecionavam em escolas das seguintes regiões administrativas do Distrito Federal: Plano Piloto, Planaltina, Recanto das Emas, Sobradinho, Gama, Cruzeiro, Ceilândia, Sudoeste e Paranoá¹⁰.

No primeiro encontro da Oficina observamos que grande parte dos inscritos já conheciam o Teatro do Oprimido, mas manifestaram o desejo de conhecê-lo melhor, como conta uma das participantes:

Meu interesse no curso veio a partir dessa divulgação, quando eu li “Estética do Oprimido para Professores” ai eu falei: “Esse a gente tem que fazer!”. Porque quem tá em sala tem que estar sempre se reciclando, e é difícil achar esse tipo de curso para a nossa área de artes, e material, a gente sabe a dificuldade (Participante da Oficina no encontro introdutório)

Outro ponto que reforça a importância da formação foi a procura da oficina por estudantes de licenciatura que estavam já em fase de estágio ou atuando em sala de aula e no ensino não formal, ressaltando a preocupação em como lidar com essa nova realidade. Também houve a participação de professores de artes em geral, que muitas vezes têm que lidar de todas as linguagens artísticas em sala de aula¹¹.

a) Metodologia: Jogos *On(Off)line*

A gente pode brincar primeiro?” Fiquei totalmente surpreso. Falei que “sim, claro!”, e emendei com outra pergunta: “Por que você

10 O Distrito Federal conta com 33 regiões administrativas, conhecidas popularmente, à exceção do Plano Piloto, por “cidades satélites”.

11 Ainda que a Lei 13.278 2016 inclua na LDB o ensino de diferentes linguagens artísticas, seu prazo de vacância é de cinco anos. Para além disso, a realidade da maioria das escolas públicas do Distrito Federal (com exceção das Escolas Parque, Escola de Música e Ensino Integral) é a de um professor de artes na escola para atuar em uma ou mais linguagens.

quer brincar primeiro?” E então meu pequeno mestre arrematou com enorme sabedoria: “Porque depois que a gente brinca, a gente fica amigo. (DUNKER, TEBAS, 2019, s/p)

No livro *O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas* (DUNKER; TEBAS, 2019), o palhaço Claudio Tebas conta um episódio que aconteceu ao ministrar uma palestra em uma escola. Ele estava chamando as crianças para um momento de escuta (afinal, para brincar, a gente tem que se escutar) e uma criança pediu para brincar primeiro. O “pequeno mestre”, como diz Tebas, sabia que nos momentos de brincadeira relações de afetividade se constroem, “Porque depois que a gente brinca, a gente fica amigo”. Se jogo e a brincadeira oferecem oportunidade para que se abram outros lugares de escuta e troca, tão necessários para o aprendizado, por que não seria assim também em um momento pandêmico? Com base nesta reflexão desenvolvemos a proposta desta oficina.

Trazer jogos do Teatro do Oprimido para a sala de aula não é parte apenas de uma formação teatral que permite vivenciar e debater questões estéticas e sociais importantes, mas também – e sobretudo – uma forma de brincar, no sentido mais simples (e profundo) da palavra, para que possamos “virar amigos”. Infelizmente, por omissão estatal, grande parte das e dos estudantes foram excluídos do processo de troca síncrona.

Os jogos, exercícios e brincadeiras são fundamentais no ensino das Artes Cênicas. Apesar de os jogos do Teatro do Oprimido (BOAL, 2012) estarem presentes em boa parte das salas de aula de teatro de nosso país, na grande maioria das vezes estão descolados de sua filosofia, fundamentalmente voltada para oprimidos, sobre oprimidos e com oprimidos. Em *Jogos para atores e não atores*, Boal (2012) divide os jogos em “I - Sentir tudo o que se toca”, “II - escutar tudo o que se ouve”, “III - ativar os vários sentidos”, “IV - Ver tudo o que se olha”. “V - Memória dos sentidos”. Baseadas em nossa experiência prévia e pensando na práxis em sala de aula durante o Ensino Remoto, optamos por dividir os jogos, exercícios e técnicas em três categorias: I - Jogos de acolhimento, feitos no início dos encontros, enquanto os participantes vão chegando; II - Jogos de aquecimento, realizados para preparar e ativar física e mentalmente os participantes e III - Jogos de engajamento e técnicas do T.O, permitem vivenciar e debater de forma prática temas relacionados

a opressões trazidas pelas estudantes. Essa sistematização foi feita também no sentido de facilitar a compreensão sobre como organizamos os jogos e atividades em sala de aula, considerando que o próprio planejamento da sequência didática foi tema de debate com os participantes da oficina. Como se pode perceber, nossas categorias se inspiram na concepção geral de Boal, mas agrupam os jogos de forma diversa. Por exemplo, um jogo da categoria II de Boal no nosso contexto pode ser utilizado como Jogo de engajamento. Também é importante salientar que nem todos os jogos e atividades utilizados na oficina têm origem no Teatro do Oprimido, mas são parte de nosso próprio repertório, criados ou aprendidos ao longo de nossa experiência docente. Demonstramos na Tabela 1, a seguir, como distribuímos os jogos nas diferentes categorias ou etapas durante a Oficina.

Tabela 1- Jogos e Exercícios

ACOLHIMENTO	AQUECIMENTO	ENGAJAMENTO/ TÉCNICAS DO T.O
<ul style="list-style-type: none"> • Sim e Não • Batizado Mineiro • Jogo de bolas Peruano e Bola Sonora • Rodada de boas notícias • Contando Histórias: Verdade ou mentira 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrário de Jackson ou Jogo dos Contrários • Homenagem a Magritte • Hipnotismo colombiano • Imagem do Som (online) 	<ul style="list-style-type: none"> • Máquina de Ritmos • Imagem da Palavra • Quantos ás • História de opressão com intervenção • Imagens das Notícias • Teatro Imagem-Narrativa sobre a Opressão • Dança do Cotidiano • Teatro Jornal

Fonte - Autoria Própria

Exemplo de Jogo de Acolhimento: “Rodada de boas notícias”

No quinto encontro da oficina nossa proposta era introduzir a técnica de Teatro Jornal¹² e para isso começamos utilizando uma prática pedagógica que criamos em nossas aulas na graduação, que envolve uma rodada de boas notícias entre todos os participantes logo no início do encontro. Essas notí-

12 O Teatro Jornal é uma das formas de Teatro do Oprimido. No Brasil, surge no núcleo II do Teatro de Arena com técnicas teatrais que se serviam das entrelinhas dos jornais censurados pela ditadura militar para a criação.

cias podem ser de domínio público, lidas nos jornais, como também algo da esfera privada. A atividade foi criada a partir da constatação de que, dado o panorama político brasileiro, sobretudo nos últimos anos, assistir telejornais ou se manter atualizado tem sido desafiante, pela enorme quantidade de notícias desoladoras, mas se mudarmos a perspectiva também podemos encontrar “boas notícias”, embora estas mais raramente sejam divulgadas pela mídia.

Essa é uma atividade de acolhimento que propõe o compartilhar das pequenas (ou grandes) alegrias do cotidiano: uma nova descoberta científica, um encontro entre amigos, a conquista de um emprego, os primeiros passos de um filho, um familiar que se curou da COVID, etc. Ao longo dos anos temos percebido que essa simples troca de boas notícias contribui para o fortalecimento da solidariedade entre os participantes de uma mesma turma ou grupo, que coletivamente desenvolvem potência maior de resistência. Esse tipo de atividade pôde ser bem adaptado ao modo remoto, pois as notícias podiam ser compartilhadas por áudio, vídeo e por escrito, pelos sistemas de chat.

Não se deve pensar esse momento, no entanto, como algo compulsório nem alienante. Não se trata simplesmente de procurar enxergar algo bom no meio do caos, mas apesar do caos. E é, sobretudo, uma oportunidade de escuta: se alguém quiser contar ou desabafar uma notícia ruim, essa certamente também será acolhida. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2009, p. 72) defende que “ensinar exige alegria e esperança”:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos (com) a nossa alegria.

Segundo Freire, a esperança é o contrário da desesperança imobilizante. O autor defende que sejamos criticamente esperançosos. Por este motivo, entendemos que atividades como a Rodada de Boas Notícias podem fortalecer o sentimento de esperança, uma esperança crítica que não nos deixe imobilizar pelas desesperanças das conjunturas que nos cercam.

Exemplo de Jogo de Aquecimento: “Jogo dos contrários”

Este jogo é inspirado no “Contrário de Ja-

ckson” e foi desenvolvido pela curinga¹³ Bárbara Santos durante a pandemia. Aprendemos o “Contrário de Jackson” há muitos anos, em cursos presenciais do CTO, e já o utilizávamos frequentemente em sala de aula, pois é um excelente jogo para desmecanização do corpo e da mente. O jogo funciona da seguinte maneira: enquanto o grupo anda pelo espaço, o/a mediador/a irá dar algumas orientações tais como: parar e andar, abaixar e pular, sussurrar e gritar. Após serem aprendidas e executadas pelos participantes, estas passarão a ser realizadas ao contrário, ou seja, se o/a mediador/a disser andar, o grupo deverá parar, e assim por diante.

Em um curso *on-line*, ofertado em 2020, Bárbara Santos¹⁴, apresentou um jogo semelhante, adaptado para o formato remoto, o “Jogo dos contrários”. A alteração basicamente se dava pelos diferentes tipos de orientações utilizadas: perto/Longe (posições do rosto em relação à câmera); Abre (colocar as mãos ao lado do rosto)/Fecha (cobrir o rosto com as mãos); Alegre/Triste (diferentes expressões faciais). Utilizamos essa adaptação na Oficina com as professoras, pois além de provocar a desmecanização, mostrou-se uma ótima atividade de concentração e aquecimento. Nas atividades online, o foco frequentemente é disperso em várias pessoas, o que intensifica a dificuldade de concentração, aumentando o desafio proposto pelo jogo.

Exemplo de Jogo de Engajamento e Técnicas do T.O: Dança do Cotidiano – Adaptação *Online*

O exercício “Dança do Cotidiano” é uma técnica de sinestesia da Estética do Oprimido. O desdobramento dessa técnica é descrito por Bárbara Santos em seu livro *Teatro das Oprimidas* como “Coisas de menina/ sinestesia ou a ‘boa me-

13 Curinga no Teatro do Oprimido é um(a) profundo(a) conhecedor(a) do método e atua como multiplicador(a) do método, além de ser a figura mediadora em cenas de Teatro fórum e acumular diferentes funções ao longo do processo criativo (CONCEIÇÃO, 2016; SANTOS, 2016).

14 Curso “Teatro do Oprimido Online” promovido pelo Centro de Teatro do Oprimido e Curinga-Berlim, ministrado por Bárbara Santos em julho de 2020, com carga horária de 15 horas, realizado de forma síncrona pela plataforma Zoom.

nina' como projeto de mulher ideal" (2019, p. 107-108). Na oficina utilizamos uma adaptação *online* aprendida em uma formação online do CTO com a curinga, com as seguintes etapas:

1. Cada pessoa realiza cinco imagens com um tema do cotidiano dos participantes do jogo, com a câmera desligada (no caso da oficina para professores, foi sugerido Ensino Remoto);

2. Das cinco imagens feitas, cada pessoa escolhe três para fazer uma partitura/coreografia com uma sequência das imagens escolhidas, podendo acrescentar som;

3. Os participantes são divididos em grupos nos quais compartilham as coreografias feitas individualmente e criam, a partir destas, uma coreografia conjunta;

4. Os grupos compartilham sua coreografia com o restante da turma;

5. Cada grupo observará especialmente a apresentação de outro grupo, sobre o qual anotarás suas impressões poéticas, por exemplo: o grupo 1 observa e faz anotações sobre grupo 2, e assim por diante;

6. Os grupos voltam a ser reunir individualmente para criar uma poesia a partir da apresentação observada e finalmente apresentam essa em conjunto com a coreografia em que a inspirou.

Para este jogo é necessário que o programa de vídeo-chamada escolhido tenha possibilidade de subdivisão da reunião em pequenos grupos/salas, ou então os estudantes podem se organizar autonomamente para se reunir em diferentes plataformas virtuais. O jogo se propõe a promover uma "dança" do cotidiano, que permita visualizar poeticamente as opressões diárias. Como estávamos ofertando a oficina durante a pandemia da COVID-19 a um grupo específico de professores artes, propusemos o tema "Ensino Remoto", que naquele momento marcava o cotidiano de todos.

Na Oficina, o grupo de professores foi dividido em três. Na etapa 4, de exibição das coreografias, o grupo 1 apresentou algumas imagens de irritação, chateação, animação com a digitação e por fim, cansaço. O grupo 2 usou uma frase: "Oi, não tô te ouvindo" – e brincou com o foco de câmera e com o cansaço. O grupo 3 mostrou o cansaço, o olhar cansado da tela e olhar para a janela (isolamento). Ao tratar do Ensino Remoto, portanto, a sensação de cansaço prevaleceu em todos os grupos.

Por se tratar de um exercício longo, não foi possível concluí-lo em apenas um encontro. No en-

contro seguinte, para agregar as participantes que não compareceram anteriormente e não perder o processo construído, assistimos à gravação das cenas realizadas e os participantes anotaram suas impressões. Reunimos os grupos novamente e finalmente todos apresentaram as poesias para a turma.

Nesta última fase foi interessante observar que alguns participantes comentaram nunca terem criado uma poesia. Os exercícios de sinestesia trazem outra dimensão para a palavra, que surge a partir do sensível (da provocação imagética, corporal). A dimensão colaborativa também instiga a criação, facilitando o processo, pois há um reforço de que todos tem capacidade de criar poesia, como pode ser observado nos quadros abaixo:

Tabela 2 - Resultado poético

<p>ô, bora TC? Bora teclar -meio curioso, ei, cê tá aí? (cansaço, cansaço) -ei, cê tá aí? -às vezes frustrante não aguento mais... (corpo imóvel corpo vivo) -tão rápido eu vejo não aguento mais (corpo pensante) -Péra, com café eu funciono. que eu não esqueço (Corpo pulsante, Corpo pensante) -Tão rápido eu vejo Que esqueço</p>	<p>Os sintomas mais comuns da procrastinação e impaciência do EAD são: cansaço, "assincronissidae", sono, impaciência. Podem ocorrer faltas: falta de paciência, falta de tempo, complicação empatia, paciência, interesse, comunicação. Mas a cura é bem simples: desista de tudo, expirar, desiste e vai pra praia e "renovar as energias na cachoeira".</p>	<p>Irritados, distraídos e de olhos vidrados. Encontro e desencontros. Conexão emparelhada. Conexão perdida achada.</p>
<p>GRUPO 2 SOBRE CENA DO GRUPO 1</p>	<p>GRUPO 3 SOBRE CENA DO GRUPO 2</p>	<p>GRUPO 1 SOBRE CENA DO GRUPO 3</p>

Fonte – Material dos autores

Revelando Opressões: jogos do T.O na prática pedagógica

Nos poemas e imagens corporais/vocais criados pelos professores, para além da demonstração de cansaço físico e mental gerado pelo aumento da carga de trabalho, das mudanças na forma de trabalhar, das dificuldades nas relações interpessoais e das frustrações geradas pela falta de uma relação mais direta com os estudantes, se destaca a exaustão da tela: "olhos vidrados", "tão rápido eu vejo". A saudade do contato pessoal e da natureza também pode ser percebida nos poemas, como nas referências a "encontros e desencontros", "cê tá aí?" "desista de tudo" "vá para uma cachoeira". Quando realizamos o jogo "Imagem da palavra" (no qual se

fala uma palavra e as participantes elaboram imagens corporais a partir desta), a menção ao Ensino Remoto também provocou imagens de negação, cansaço, tristeza e desespero, enquanto palavras, como “viagem”, propostas pelas participantes, despertaram imagens invariavelmente alegres e esperançosas.

Como já mencionamos, houve relatos positivos em relação ao uso e aprendizagem das novas tecnologias. Porém, tanto no questionário quanto na oficina ficou evidenciado que, apesar dos múltiplos esforços empreendidos pelos professores (para uma formação extra, para melhores aprendizados, para se conectar com os estudantes) houve um sentimento constante de cansaço e frustração.

Ainda em 2020, poucos meses após o decreto de fechamento das escolas, houve grande pressão, especialmente por parte alguns grupos políticos, para que as aulas retornassem presencialmente, independente do controle da pandemia. Criou-se um espantinho: “Os professores não querem trabalhar presencialmente porque não querem trabalhar”, enquanto na realidade, não eram fornecidas condições seguras e imprescindíveis para que houvesse a reabertura física das escolas (FIOCRUZ, 2021). As pesquisadoras Deisy Ventura e Rossana Reis (2021, p. 6) fizeram uma análise da estratégia do Governo Federal na pandemia a partir de três eixos: atos normativos, atos de obstrução aos governos estaduais e municipais e a propaganda contra saúde pública, concluindo que:

Os resultados afastam a persistente interpretação de que haveria incompetência e negligência da parte do governo federal na gestão da pandemia. Bem ao contrário, a sistematização de dados, ainda que incompletos em razão da falta de espaço para tantos eventos, revela o empenho e a eficiência da atuação da União em prol da ampla disseminação do vírus no território nacional, declaradamente com o objetivo de retomar a atividade econômica o mais rápido possível e a qualquer custo (VENTURA; REIS, 2021, p. 7).

De acordo com as autoras, portanto, dados concretos permitem depreender que o Governo federal brasileiro não apenas optou por não oferecer a população um contexto de segurança sanitária como agiu em várias frentes em favor da disseminação do vírus, o que colocou o país entre as primeiras posições mundiais no número de mortos pelo coro-

navírus. Em meio a este contexto estavam as escolas, as professoras, as alunas e toda a comunidade escolar...

Para finalizar, gostaríamos de retomar os dois principais pontos de abordagem de nossa pesquisa: 1. A proposta de uma educação em Artes Cênicas libertadora a partir da Estética do Oprimido, numa perspectiva de escuta e troca de saberes em sala de aula; e 2. A aplicação desta proposta no contexto da pandemia da COVID-19, no âmbito do Ensino Remoto Emergencial. A Oficina de Estética do Oprimido e o diálogo com as professoras ultrapassam o modelo remoto e as adaptações de jogos, se estendendo para o ensino presencial, como uma forma de pensar e fazer o ensino-aprendizagem de Artes Cênicas. Acreditamos que trazer a Estética do Oprimido como práxis pedagógica não significa apenas colocar estudantes e professores como protagonistas, mas atuar em prol de construções coletivas de saberes. Esta é uma práxis pedagógica fundamentalmente solidária, que necessita de um ambiente acolhedor que permita viabilizar processos estéticos que discutam os canais opressores. Ao vivenciar, na prática lúdica, as opressões que atravessam as salas de aulas, podemos criar laços solidários com os estudantes, pelos quais estes também se somem na luta pela melhoria dos currículos, das estruturas das escolas e das condições de trabalho para os professores, construindo coletivamente uma educação libertadora.

Referências

CASTRO, Ana Carolina de Sousa. A Estética do Oprimido como práxis pedagógica: um estudo com professores de artes do DF em tempos pandêmicos. 2021. 159 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

BOAL, Augusto. A Estética do Oprimido: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. Jogos para atores e não atores. 15ª. edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CETIC.BR, CGI.BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. In: TIC Educação 2019. São Paulo, 2020.

Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/publicacoes/>. Acesso em: 05 set. 2022.

CONCEIÇÃO, Flávio Santos da. O curinga como dinâmica dos processos pedagógicos, artísticos e políticos do teatro do oprimido. 205 fl. Tese (Doutorado em Artes Cênicas)., 2016. Disponível em: http://web02.unirio.br/sophia_web/index.php?codigo_sophia=77222. Acesso em: 05 set. 2022.

DUNKER, Christian; TEBAS, Claudio. O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta, 2019.

FIOCRUZ. Recomendações para o planejamento de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da Pandemia de Covid-19. Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/documento/recomendacoes-para-o-retorno-atividades-escolares-presenciais-no-contexto-da-pandemia-de>. Acesso em: 05 set. 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

_____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia: Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 (livro eletrônico).

HARTMANN, Luciana; SOUSA, Jonielson Ribeiro de; CASTRO, Ana Carolina de Sousa. Luta pela terra, performance e protagonismo infantil no I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha (Brasília – 2018). TOMO, São Cristóvão, v. 37, p. 253–286, jul./dez 2020.

RIBEIRO, Karina Braga Ribeiro; RIBEIRO, Ana Freitas; Sousa; VERAS Maria Amélia de Sousa Masceña; CASTRO, Marcia Caldas de. Social inequalities and COVID-19 mortality in the city of Sao Paulo, Brazil. International Journal of Epidemiology, v. 50, n. 3, p. 732-742, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33657223/>. Acesso em: 05 set. 2022.

SANCTUM, Flávio (Flávio Santos da Conceição); LIGIÉRO, Zeca. Pensamento Sensível e Pensamento Simbólico – Uma Conceção Boalina da Arte. In: Anais do VII Congresso da ABRACE, Porto Alegre,

2012. Disponível em: http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/acrua/FlavioSanctum_-_Pensamento_sensivel_e_simb_lico_-_Uma_Concep_o_Boalina_da_Arte.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

SANTOS, Bárbara. Teatro do Oprimido: Raízes e Asas- uma teoria da práxis. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SANTOS, Bárbara. Teatro das Oprimidas. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2019.

VENTURA, Deisy; REIS, Rossana. A Linha do tempo da estratégia federal de disseminação da COVID-19: um ataque sem precedentes aos direitos humanos no Brasil. Boletim N. 10 - Direitos na Pandemia: Mapeamento e análises das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil, p. 6-31, 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003016698>. Acesso em: 05 set. 2022.

Recebido: 09/06/2022

Aceito: 04/08/2022

Aprovado para publicação: 13/09/2022

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 International. Available at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Ce texte en libre accès est placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International. Disponible sur: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.