

V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica

23 a 25 de julho de 2017

OS CONHECIMENTOS DE POLÍTICA NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA DO ENSINO
MÉDIO: CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS

O teatro como experiência: um estudo sobre teatro enquanto prática pedagógica a partir
do caso das Ciências Sociais/UFSC

Gabriela Hoffmann

Universidade Federal de Santa Catarina

ARTIGO

A presente pesquisa¹ ressalta a importância da visibilidade de práticas que destoam da sala de aula e dos métodos expositivos como única forma de ensino, e da padronização da linguagem adotada e aceita pelo corpo docente para abordar outras possibilidades pedagógicas nas aulas de sociologia no ensino médio. Para isso, optou-se na primeira parte do trabalho discutir brevemente sobre dois elementos considerados chave para o aporte crítico, as avaliações que compõem o currículo e a linguagem, e na segunda parte apresentar o teatro como opção pedagógica através de exemplo empírico de estudantes do curso de Ciências Sociais que utilizaram o teatro como ferramenta pedagógica.

De início, é importante destacar que os métodos de organização adotados nas instituições de ensino oriundos da pedagogia tradicional² ainda são presentes, tanto em relação à estrutura escolar como às práticas pedagógicas. Mesmo que ao longo da história diferentes concepções educacionais e pedagógicas surjam e tentam se firmar, Silvio Gallo³ nos aponta que na tradição ocidental predomina a concepção platônica do aprender visto como reconhecimento. Isso implica assumir que existe um controle sobre o aprendizado através do ensino e que resulta na homogeneização, tanto dos conteúdos, como das formas de aprender⁴.

O autor também afirma que existe uma imprevisibilidade no aprender e que não é reconhecimento, mas a formação de algo novo, singular no pensamento.⁵ Assim,

¹ O artigo é parte de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Licenciatura/TCL (defesa prevista para agosto 2017).

² Em sua obra *Escola e democracia*, Dermeval Saviani comenta diferentes teorias da educação e suas correntes pedagógicas ao longo do processo histórico brasileiro. Na pedagogia tradicional, a escola é centrada no professor que assume a agência e controla os conteúdos. Cabe aos alunos atender disciplinarmente ao pedido e administrar o ensinado (2012, p. 6).

³ Silvio Donizetti de Oliveira Gallo é professor da Unicamp, filósofo e pedagogo, autor de publicações fundamentais, que o tornaram um dos principais expoentes da pedagogia libertária no Brasil.

⁴ Para Gallo, “na perspectiva da reconhecimento platônica, que é o submundo do aprendizado na pedagogia ocidental, o que importa é o saber. Isto é, aprender é adquirir, é colocar-se de posse de um saber. É esse saber que pode ser verificado, quantificado pelos processos avaliativos que dedicam-se a afirmar se um aluno aprendeu ou não, o quanto aprendeu” (GALLO, 2012, p. 5).

⁵ Para desenvolver tais premissas de ruptura com o *saber*, o autor encontra pistas no diálogo com o

essa imprevisibilidade do aprender joga por terra toda pretensão da pedagogia moderna em ser uma ciência, a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem. Aquilo que a pedagogia controla é aquilo que o professor pensa que ensina, seu currículo, seus conteúdos e suas técnicas (GALLO, 2012, p.4).

Além disso, vale ressaltar que o desenvolvimento da sensibilidade humana pouco se favoreceu nos limites escolásticos. De modo que, “não raro, encontramos a instituição prisioneira de currículos rígidos, dirigidos exclusivamente à comprovação da eficácia meritocrática: quanto maiores as notas, melhores os resultados” (MENDES; TADESCO, 2010, p. 191). Mas, a aprendizagem vai muito além do que os currículos⁶ conseguem estabelecer, cuja educação com bases na quantificação do aprender torna-se um labirinto para o desenvolvimento pedagógico. E, como envolver práticas que dialoguem com uma perspectiva de aprender não quantificável, sobretudo atenta à experiência?⁷ Pois, se a aprendizagem é algo que foge de controle⁸, torna-se necessário reivindicar outra relação com a educação⁹, na qual o aprender a se desenvolva sem a submissão a uma ferramenta hierárquica, meritocrática e de competição.

Outro fator também pertinente aos questionamentos é visto como parte essencial

filósofo francês Gilles Deleuze, baseando-se em suas obras *Proust e os signos* e *Diferença e repetição*.

⁶ Ver anexo I (poema)

⁷ A questão exige uma análise mais profunda do que o presente artigo se propõe, de modo que o olhar crítico sustenta-se, principalmente, nos elementos considerados limitadores da inserção da experiência aos métodos avaliativos e às linguagens que imperam nas instituições de ensino.

⁸ Para Deleuze, “aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais” (DELEUZE, 1988, p. 270, *apud* GALLO, 2008)

⁹ Para aprofundar as reflexões, encontramos em Ivan Illich contribuições sobre o universo escolar questionado com a noção de que a sociedade é limitada de aprender justamente por causa da obrigatoriedade que se tem de frequentar a escola. As justificativas afirmam que a escola “escolariza para confundir processo com substância; [...] confundir ensino com aprendizagem; [...] a aceitar serviço em vez de valor” (ILLICH, 1979, p. 21) Ele também aponta que um dos grandes problemas da escola é o currículo, o que o torna ineficiente no ensino de habilidades.

das particularidades e experiências (individuais e sociais), as diferentes linguagens. Elas em diálogo com a aprendizagem considera a horizontalidade das relações pedagógicas em rompimento com a padronização dos métodos e técnicas adotados pelas instituições de ensino e também identifica imbricações além da questão pedagógica, como fatores políticos e sociais. Para desenvolver esses apontamentos, apresentamos a passagem do diálogo entre Paulo Freire e Sérgio Guimarães a respeito da educação.¹⁰

Freire relata¹¹ que há um jogo injusto nos processos de avaliação e nos de aprovação e reprovação nas escolas, que impedem ou não a passagem de uma série para outra. O autor salienta que esse quadro é “todo um problema da linguagem” (1982, p. 30-31). Essa linguagem, utilizada pela escola, emprega como critério avaliativo o domínio de uma linguagem vista como abstrata e não o da linguagem concreta. A linguagem abstrata a que se refere é relativa a uma padronização da linguagem disposta por uma classe social¹², que ignora outras linguagens atentas à realidade social (e concreta) de cada pessoa:

[...] a tua linguagem, como linguagem que se desenvolve dentro de uma família com uma atividade intelectual ou intelectualizada, marcha no sentido de uma abstração constante, através da qual se pretende falar do concreto. Então se fala do concreto pela abstração dele e através de

¹⁰ *Sobre educação: diálogos Paulo Freire e Sérgio Guimarães*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

¹¹ Outro relato sobre a percepção das injustiças do sistema de avaliação a partir das lembranças de Guimarães: “Nós éramos crianças diferentes; o ritmo de aprendizagem era diferente; e, no entanto, na hora da avaliação, nós éramos colocados todos diante de uma mesma régua, de uma mesma prova, e aí o que valia era o desempenho em relação a essa prova [...] Entre todos os alunos da mesma série na escola, é evidente que existiam diferenças de rendimento muito grandes. Então eu já percebia, na época, que havia problemas ali. Mas, claro, a gente percebia concretamente, fisicamente. Eu, privilegiado. Não só eu, mas outros colegas, alunos da mesma categoria social. Éramos privilegiados e não tínhamos por que reclamar. Mas a gente sentia essa diferença e sentia também o sofrimento dos outros alunos, que procuravam compensar isso na traquinagem, fora da escola, onde eles eram líderes de grupos, sabiam jogar melhor bolinha de gude, por exemplo, e nos batiam a todos! Sabiam bater uma caixa de engraxate, dar um brilho num sapato que eu invejava! Eu era incapaz de fazer brilhar, por exemplo, um sapato como meu amigo Zezinho [...]” (1982, p. 27-28).

¹² Existe um projeto de sociedade por detrás do desenvolvimento da escola: o exemplo da pedagogia tradicional que se desenvolve para responder os interesses da nova classe que surgira em meados do século XIX, a burguesia. Para construir uma nova sociedade nos princípios democráticos (limitados) dessa classe em ruptura a opressão do “antigo regime” era fundamental superar a barreira da ignorância confundida como marginalidade. Precisava-se transformar os súditos em “cidadãos” (SAVIANI, 2012, p. 6)

conceitos. E o menino que vem da zona do mocambo, da favela, tem uma linguagem que cresce noutra direção. Esse menino tem uma linguagem concreta, como a sua vida é concreta. Ele aprendeu com seu pai, (...) sua mãe, os vizinhos, seus amigos de rua a descrever o mundo, (...) o real, a ausência das coisas, que é, afinal, falar do concreto. A sua linguagem é o concreto e tem mesmo uma concretude simbólica enorme [...]

Freire prossegue e acrescenta um dos preconceitos que vestem a política de pedagogia, que “é exatamente o de que o saber e o conhecimento (ocorrem) na intimidade da escola exclusivamente: nada do que se dá lá fora tem significação cá para dentro” (1982, p. 29).

Isso aponta uma questão direta entre a desigualdade educacional e as classes sociais, que vistas sob à luz da linguagem, mostram as limitações do que é aceito como experiência¹³ “digna” nos espaços de ensino. Ou seja, o problema da linguagem prejudica as/os oprimidas/os socialmente (1982, p. 31). Isso nos leva a questionar sobre a possibilidade e a necessidade de outras linguagens se introduzirem nos espaços institucionais, e não somente ser objeto de estudo.¹⁴ Como questionou Freire em *Pedagogia da Autonomia*, cabe perguntar:

Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2003, p. 30)

As questões acima abrem margem para as próximas reflexões sobre o ensino de sociologia e a inserção do teatro como ferramenta de fomento às experiências para além do método expositivo e assimétricos entre professores e estudantes. É uma

¹³ O recorte ao historiador E.P. Thompson constata que “[...] a cultura de um homem, exatamente com seu prestígio social, era calculada de acordo com a hierarquia de sua classe.” (2002, p. 17). Essa assimetria no tratamento de acordo com a hierarquia de classes é um dos elementos considerados pelo autor para relacionar o conceito de experiência e a educação, principalmente em seu trabalho como professor de educação para adultos. Ele observou que a educação para adultos deveria ter uma pedagogia diferenciada, pois a vivência dessas pessoas traz em si a experiência de uma trajetória de vida que necessita ser inserida no ensino.

¹⁴ Vale lembrar que as reflexões sobre as práticas pedagógicas não se pretendem a ocultar os problemas mais macros e nem acredita que a solução das problemáticas do sistema de ensino se reduza às práticas pedagógicas. Elas também traduzem as condições e contradições da estrutura social.

alternativa para a ampliação das relações e dos espaços de aprendizagem, justamente por introduzir diferentes linguagens e experiências em sintonia entre o pensamento sensível e racional, e no contexto crítico das diferentes realidades, pois a escola¹⁵ não é separada da sociedade.

Desta forma, a aposta na qualidade estética da arte como apoio no ato de aprender, e de formação cultural, é um caminho encontrado para o desenvolvimento das abordagens conceituais referentes às temáticas da disciplina de Sociologia¹⁶. Em virtude, ressaltamos alguns pontos sobre o ensino das Ciências Sociais, na medida que são expostas as convergências entre as duas áreas escolhidas para o diálogo. Cabe ressaltar, que o debate sobre o ensino de Sociologia ainda é presente em diversas esferas de estudo, uma vez considerada sua importância no estímulo de um pensamento mais crítico/complexo sobre a vida social.

A disciplina de Sociologia possui um modo de aprendizado diferente das demais disciplinas, na medida em que não tem respostas finais para as suas perguntas e estas também dependem da defesa argumentativa para serem válidas, ampliando os desafios de professores e estudantes. Seu caráter de desconstrução, estranhamento e distanciamento das análises sociais não só aparecem complexos para compreensão, mas também causam interferência na forma como pensamos, sentimos e agimos no mundo. Nesse sentido, para o sociólogo Florestan Fernandes

O ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social (Fernandes, 1980, p. 106).

Mas no que concerne à questão pedagógica, o autor também pontua um importante elemento de suporte para considerar o teatro como instrumento, pois afirma que se torna mais importante “a maneira pela qual os conteúdos são transmitidos, que o

¹⁵ Ver anexo II (poema).

¹⁶ O ensino de Sociologia tornou-se obrigatório em todas as escolas públicas e privadas do país, no ano de 2008 através da Lei 11.684. Contudo, a reforma do ensino médio sancionada no dia 16 de fevereiro deste ano altera grande parte do ensino médio.

conteúdo da transmissão” (1980, p.110). A afirmação não vem negar a importância dos conteúdos, mas traz em sua dimensão o interesse na forma em que os conteúdos são trabalhados e o horizonte na possibilidades de criação de métodos pedagógicos.

Outra questão de mesma direção é apresentada pelo sociólogo Octávio Ianni, sobre o desafio fundamental para as/os professoras/es de sociologia ser que as/os estudantes reinterpretem a sociedade. Ele interroga sobre como superar a visão do senso comum e como atingir uma visão (até onde possível) científica do conhecimento (IANNI, 2011, p. 331). Ou seja, sobre como recuperar a historicidade do social, ao mesmo tempo em que se rompe com o senso comum e trabalha os fatos sociais. E mais, levar “o professor (nos vários campos das Ciências Sociais) a trabalhar conceitos, noções, interpretações e categorias conforme uma abordagem teórica, construindo essas categorias a partir dos dados da realidade em questão” (IANNI, 2011, p. 332).

Para desenvolver os questionamentos expostos, a pesquisa aposta no teatro didático a potência de diálogo, porque ele também é caracterizado tanto no desafio de reinterpretar a sociedade como auxiliar quem aprende. E para ambas as áreas o exercício de um olhar crítico às questões sociais é mais que necessário. Com isso, é fundamental uma breve apresentação da proposta¹⁷ do teatro didático do dramaturgo Bertolt Brecht.

O teatro didático ou épico proposto por Bertolt Brecht surgiu em Berlim num período caracterizado como o último do teatro berlinense relacionado às tendências do teatro moderno. Existia, nesse momento, a necessidade de expandir as contribuições do teatro para a esfera social que, por outro lado, leva a atingir a estrutura das práticas teatrais. Invertem-se assim certas qualidades em resposta às demandas sociais do contexto. Quando atribuída a sua estrutura, a diferença do teatro épico é contraposta a forma dramática, também conhecida como poética idealista hegeliana (BOAL, 2012, p. 141). Para elucidar essa diferença, tomemos o exemplo exposto por Brecht:

O espectador no **teatro dramático** diz: - Sim, eu também já senti isso. -
Eu sou assim. - O sofrimento deste homem comove-me, pois é

¹⁷ Ver anexo III.

irremediável. É uma coisa natural. - Será sempre assim. - Isto que é arte! Tudo ali é evidente. - Choro com os que choram e rio com os que riem; O espectador do **teatro épico** diz: - Isso é que eu nunca pensaria. - Não é assim que se deve fazer. - Que coisa extraordinária, quase inacreditável. - Isto tem de acabar. - O sofrimento deste homem comove-me porque seria remediável. - Isto é que é arte! Nada ali é evidente. - Rio-me de quem chora e choro com os que riem (Brecht, 1957, p. 75).

No Teatro Épico firma-se o comprometimento com a realidade. O palco passa a narrar e a ter uma ação didática. Passam a fazer parte dos temas do teatro conteúdos como “o petróleo, a inflação, a guerra, as lutas sociais, a família, a religião, o trigo, o comércio de gado de consumo” (BRECHT, 1957, p. 76). Seu propósito, neste caso, é mais do que moralizar a sociedade, mas interpretá-la.

Além disso, outra pertinência levantada por Brecht tem relação ao caráter do divertimento. Para o autor, não é suficiente que se requeira conhecimento, mas esse deve ser, além de crítico, prazeroso. O ensino tem, por assim dizer, que ser divertido. Em seu poema *Sobre o Julgamento*, ressalta “que o aprendizado dê prazer. Como uma arte. Seja o aprender ensinado, e também lidar com coisas e homens. **Ensinem como arte**, pois praticar arte dá prazer” (BRECHT, 1986, p. 237). E com o teatro é possível desenvolver o caráter lúdico no aprendizado de conteúdos das Ciências Sociais de forma mais dinâmica que o formato tradicional.

Assim, a tentativa contorna a utilização de um instrumento de prazer com eficácia didática e propõe a união entre as esferas da razão e do sentimento, perspectivas muitas vezes vistas em oposição. Sobre isso, o autor afirma que “a oposição entre razão e sentimento só existe nas suas cabeças irracionais e é consequência da sua vida sentimental altamente suspeita”, pois, “a nós, os sentimentos impelem-nos a uma mais extrema tensão da razão e a razão purifica-nos os sentimentos” (BRECHT, 1957, p. 87). Portanto, a compreensão sobre as relações sociais e o mundo se torna inteligível somente se analisarmos de todos os meios que dispomos, ou seja, não apenas com teorias e palavras.¹⁸ Tal análise também está

¹⁸ A intenção do artigo não é negar ou desvalorizar a teoria e o pensamento abstrato valorizado pela academia, mas desvelar a importância do pensamento sensível.

presente nas contribuições do dramaturgo Augusto Boal, que ressalta o Pensamento Sensível¹⁹ como “necessário e insubstituível tanto para entendermos as guerras mundiais como o sorriso de uma criança” (BOAL, 2009, p.19). A resposta para ele é possível através da arte e da cultura (ou seja, da estética) que possibilita a criação de espaços que compreendam as relações de aprender como resultado que pode surgir de diferentes linguagens²⁰. De acordo com o autor, “o domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, *uma nova forma de conhecer a realidade*, e de transmitir aos demais esse conhecimento” (BOAL, 2012, p. 180).

Baseada nessa compreensão, o artigo defende uma possibilidade de método para o ensino das Ciências Sociais e a arte como instrumento potencializador, vinculado ao acúmulo de forças no eterno e complexo movimento de formação crítica sobre a realidade social. Para tal, chegamos à última parte de contribuições (nos limites da pesquisa), referente à experiência da prática teatral em conjunto com os conteúdos das Ciências Sociais.

A experiência vivenciada por estudantes do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2010²¹ é particular, primordialmente, por seu contraste com as propostas de trabalhos e pesquisas hegemônicas no espaço caracterizadas por um modelo de narrativa, teórico, escrito, conhecido como linguagem acadêmica.²² A peça²³ proposta pelo professor da disciplina de Teoria Política I foi *A Mandrágora*, de Nicolau Maquiavel, autor que fazia parte dos conteúdos abordados na disciplina. Passados os anos, outras atividades continuaram a ser desenvolvidas por

¹⁹ De acordo com Augusto Boal, existem duas formas humanas de pensamento: o pensamento simbólico (noético, língua) e o pensamento sensível (estético, linguagem) e ambos estão relacionados (2009, p.40).

²⁰ Ver anexo IV.

²¹ A atividade foi proposta para o projeto de Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC), obrigatória nas primeiras fases do curso. Além de buscar unir teoria e prática, também ressalta a importância do trabalho interdisciplinar e de articulação temática entre as três áreas de formação que compõem o curso, Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Com base nisso, um grupo de estudantes optou pela experiência da montagem e realização de uma peça teatral e a elaboração de um relatório.

²² No contexto da atividade, todos os outros trabalhos foram de caráter mais teórico, tradicional, através da elaboração de relatórios, monografias e apresentação de seminários.

²³ Ver anexo VI.

meio do teatro e, para resgatar essa experiência e incorporá-la com pertinência às práticas de ensino, foi realizado um grupo focal e através do resultado da entrevista coletiva serão pontuados alguns elementos considerados relevantes para o debate.

Contudo, falar sobre a experiência (individual e coletiva) e propor extrair a partir de entrevista seus elementos mais pertinentes, não é tarefa fácil. Assim, optou-se por duas questões norteadoras: por um lado o que motivou o grupo a aceitar a proposta de construção e realização da peça e seus desdobramentos, e por outro, o que os traz novamente a aceitarem falar sobre ela passados seis anos da primeira apresentação, portanto, o que fica dessa experiência em suas vidas atualmente.²⁴

Para iniciar, será destacado o diálogo que abriu a pergunta sobre a motivação de participar da prática teatral:

P.7: “O que que os outros fizeram que não o teatro...?”

P.6: “Era uma pesquisa teórica que os professores sugeriram um tema tipo categorias....”

P.7: “Putá ó, por isso! Chato isso, tá aí sua resposta!”

Talvez a explanação acima induza a negação de práticas teóricas, mas seria um equívoco simplista analisá-la desta maneira. O que se pode indicar é a ausência de outras atividades ao longo da graduação que trabalhem outras relações com o aprendizado. Isso se justifica nos principais (praticamente unânimes) elementos expostos pelo grupo. Respostas como: vontade de fazer algo diferente e de trabalhar voltado para as artes; o desejo de fazer uma apresentação; a fuga do padrão acadêmico pelo excesso de trabalhos teóricos escritos, como também da individualidade, da competição e de avaliações meritocráticas; ser um trabalho coletivo e “uma brincadeira séria” foram os principais pontos trazidos.

Dentro disso, as consequência de ter participado da peça também levantou pontos fundamentais, como: a “fama” (antes e depois); a diferença no tratamento por parte dos professores que assistiram a peça e sentiram um respaldo positivo valorizando tamanha produção (tendo em vista que eram estudantes de Ciências

²⁴ A entrevista foi realizada no ano de 2016.

Sociais e não do Teatro); a própria discussão e questões políticas da peça e como auxiliou a desenvolver pensamentos críticos; pessoas que estão fazendo teatro até hoje e iniciaram na experiência da *Mandrágora*; a ocupação de outros espaços: o bosque do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), os ensaios na Praça XV (referência no centro de Florianópolis-SC), as ruas e os ônibus (para divulgar a peça os estudantes passearam pela cidade e universidades vestidos como personagens); a humanização da relação com o professor²⁵ através da arte; e um aspecto que merece destaque: o comprometimento que não existiu com outros trabalhos ao longo da graduação.

O grupo também foi questionado sobre as dificuldades que vivenciaram, destacando-se: muita dedicação na hora/tempo/espaço/função além das exigidas em outros trabalhos (ensaiar, decorar falas, participar de oficinas), tinham que ler muitos textos; superação da vergonha de se apresentar; certo preconceito por parte de alguns professores com as artes e quem gosta de estudá-las, de modo que foi colocada a hegemonia de professores caretas, denominada como “caretocracia”; a dependência de um indivíduo (como o professor) e de quem está organizando para desenvolver a peça, pois não se têm um programa “auto-sustentado-continuado”; o atraso em outras aulas, porém resolvido através do diálogo entre estudantes e a professora em questão; e, quase que ironicamente, o problema em relação ao excesso de divertimento - parte do grupo não gostou e o coletivo superou.

Sobre as relações atuais no curso em relação a outros tipos de práticas pedagógicas, o destaque se deu na percepção da redução de iniciativas dessas práticas ao longo da graduação por parte de novos professores; a necessidade de quebrar com os padrões de poder do professor, “em vez de ser pelos professores, ser desenvolvido pela base”; críticas ao academicismo, o trabalho acadêmico é visto atualmente como mais burocratizado e quadrado; a ausência de prática com o campo político - a licenciatura é apontada como mais prática, diferente do bacharelado.

P.9: - “No bacharelado é: vamo aí se todo mundo acadêmico junto aí cê

²⁵ O professor da disciplina de Teoria Política I também participou em cena, destacando a horizontalidade entre professores e estudantes.

escolhe sua linha, congresso, publicação e vamo lá”

P.6: - “Na academia que é muito forte de que o cientista social não tem que fazer tipo intervenção, só tem que refletir sobre a realidade.”²⁶

P.7: - “Eu acho que é interessante isso, porque do pessoal do teatro aparentemente do que eu conheço de vocês, todo mundo tem uma perspectiva de intervenção na sociedade mesmo, de fazer as paradas.”

P.6: - “acho que o próprio teatro já é né....”

Todxs concordam!

Outros aspectos relevantes para a pesquisa foram levantados, sobre como e no que a prática teatral contribuiu para a formação intelectual e cultura do grupo. O conhecimento da peça de um autor da política, Maquiavel, e a relação com os contextos históricos entre 1500 - 2016; a desmistificação da educação como sala de aula, ela está em todo lugar; a interdisciplinaridade na prática e como a arte na realidade quebra limites; as trocas ao longo dos estudos, oficinas, o trabalho mútuo entre corpo e mente, e a leveza e simplicidade ao tratar assuntos complexos:

P.5: - “Todo mundo entrando junto, em praticamente uma hora se discute sociologia, antropologia, política, aborto, traição, igreja... muitos assuntos assim de uma forma leve, todo mundo vai indo junto e vai sendo levado junto naquele pequeno momento ali, as sementes vão brotando, florescendo.”

P.7: - “Eu não posso contribuir para sociedade apenas com o meu cérebro e esquecer que eu sou uma pessoa aqui agora sentada com a minha bunda na cadeira. Então eu sou um corpo e meu corpo também pode ser político, pode ter uma ação.”

Para a última parte, e de maior síntese aos desdobramentos da experiência com a Mandrágora, serão ressaltados recortes das falas de todos os entrevistados do grupo, de forma a destacar as particularidades das influências e contribuições que a prática gerou em suas vidas e assim, abrir às interpretações de quem se interessa pelo assunto:

P.1: “Eu já trabalho com música há um tempo e a gente entrou na peça pra fazer a questão sonora. A questão da música, hoje eu tou fazendo isso mais do que qualquer coisa. Pra mim foi magnífico, poder aliar também a sociais com a questão de arte, só dá força e mais força pra fazer o que gosta. Pra mim significou muito, muito importante.”

²⁶ Lei da Mordada: censura aos professores.

P.2: “Pra mim foi um jeito bem legal de trabalhar com essa coisa da vergonha de falar em público, porque eu sempre tive muita muita vergonha”

P.3: “O que eu achei muito legal no trabalho também foi esse lance da espontaneidade. Meu trabalho atual é como educador ambiental, então isso de teatralizar um pouco o que tá falando é muito legal [...] a *Mandrágora* é meu parâmetro de comparação com quase todos os trabalhos pedagógicos dos quais eu participo [...] é uma caixinha mental, é meu *totemzinho*, que eu tenho ali, na minha parede mental.”

P.4: “O Totem da *Mandrágora*” [...] “Pra mim foi bem marcante, também pelo que falaram da timidez, pelo ambiente acadêmico ser muito hostil também, não instiga a gente. E isso me ajudou no processo de timidez, tentar o público, o que já me direcionou de certa forma para a licenciatura, dar um valor [...] Nas nossas oficinas tem exercício que eles passaram que faço com as crianças até hoje. Eu to com uma oficina de teatro, também de boi-de-mamão, então, só por causa da *Mandrágora* eu resolvi fazer essas paradas, com certeza, só por causa.”

P.5: “Pra mim repercutiu muito no cotidiano, no trabalho [...] Tem um desencanto com a política teórica e com a prática no nosso país, e ali abriu uma porta, uma compreensão, uma percepção que política é tudo [...] É muito superior do que chegar com uma frase de Karl Marx, de Trotsky, ou de Simone de Beauvoir [...] porque se chegar com toda uma teoria, um *Capital*²⁷ inteiro, vol.1, vol.2, a pessoa não vai tá nem aí, vai criar rejeição. Agora se chegar de forma engraçada, se aquilo for lúdico, for fluido, a pessoa entra e começa a discutir, vira o jogo, vira mesmo. Eu aprendi bastante isso, tenho aprendido.”

P.6: “Pra mim, além de questões pedagógicas em relação ao teatro, acho que a arte de uma forma geral te abre o leque em termos de dimensão humana mesmo [...] Participar da *Mandrágora* foi um momento bem de integração mesmo, de imergir mais nas artes de uma forma geral e romper com bastante das coisas prerrogativas que eu tinha [...] Coisa que as ciências sociais às vezes se propõe a fazer, mas nem sempre faz. Tudo bem, o teatro também pode falhar nisso. Qualquer coisa pode falhar, porque também depende muito da tua condição de tentar se auto-aprimorar e tal. Mas as ciências sociais se propõe a isso, de você ser capaz de analisar e perceber outras visões de mundo. Na antropologia, na sociologia compreensiva, mas nem sempre acontece que você fica tão obcecado nas leituras que se pega nisso aí e acaba se achando o dono da razão. Isso acontece muito. E no teatro não, você é forçado a dialogar, você é obrigado a enxergar o outro, nem sempre é fácil ou tranquilo, tem briga, tem confusão e tal [...]

²⁷ Considerado uma das obras mais importantes de Karl Marx.

É muito coletivo [...] Eu consigo dentro dessa condição do meu trabalho trabalhar outras dimensões. Foi a Mandrágora que impulsionou assim.”

P.7: As oficinas me marcaram bastante. Tinha as oficinas de improviso [...] Por que o que acontece? Eu vou dar uma aula, tem mil aulas que são iguais, mas eu to ali e tem improviso o tempo todo: cada aluno precisa de uma coisa, cada turma vai precisar de uma coisa, eles vão me perguntar coisas diferentes e eu tenho que tá ligada, receber e devolver. Entendeu? Essa coisa do improviso mesmo: de tá ali no momento e não ficar só no automático, acho que o teatro faz muito pra gente. Ser professor é atuar, improvisar e nunca esquecer que você não tá sozinha apresentando um monólogo [...] Tem que ser ser humano também, isso é importante, apesar de você encarar o personagem do professor, de você se colocar na sociedade enquanto uma pessoa também que já viveu as coisas, pra não criar esse distanciamento, criado entre professor e aluno geralmente no método tradicional.”

Como é possível perceber, são diversas as contribuições da prática teatral na relação com a aprendizagem. Os relatos²⁸ além de levantarem questões de grande pertinência crítica às práticas pedagógicas, apontam para a urgência da valorização de novas metodologia nos dias atuais como, por exemplo, a ponte entre o ensino de sociologia e o teatro-didático.

Entretanto, com a reforma do ensino médio as áreas de sociologia e artes, bem como a filosofia e a educação física serão prejudicadas ainda mais²⁹, pois serão obrigatórias somente como “estudos” e “práticas” dentro da divisão das áreas de conhecimento estabelecidas (chamados “itinerários formativos”) e não como disciplina, de modo que as únicas obrigatórias serão matemática e português. O currículo ainda está sendo elaborado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas os sinais de manutenção da precarização da educação estão acesos.

Por fim, deixa evidente que um dos maiores problemas da educação é realizar decisões que vem de cima para baixo sem o diálogo com os estudantes. Então, se por um lado as considerações da pesquisa sofrem com a realidade do ensino, por outro, constrói espaços de disputa a partir de baixo, das diferentes experiências, na medida

²⁸ Vale destacar que a opção de fazer as entrevistas com os estudantes demonstra a atenção àqueles que realmente vivem as condições e contradições do sistema de ensino. Por isso, são fundamentais para o desenvolvimento de análise ou proposta em relação aos métodos e práticas pedagógicas.

²⁹ Disciplinas que sempre foram desfavorecidas nos currículos escolares.

em que se propõe desde o início o diálogo com os estudantes.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A senha do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

BRECHT, Bertolt.. “Função Social do Teatro”. Seleção e tradução de Heitor O’Dwyer.

In: VELHO, G. (Org.). **Sociologia da Arte III**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____. **Estudos sobre teatro** - para uma arte dramática não-aristotélica. In: Coleção Problemas. Lisboa: Portugália editora, 1957.

_____. **Poemas** (1913-1956). São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOAL, Augusto. **Estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 1980. Cap. 6: O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira, p. 105-120.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação** (diálogos). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. **As múltiplas dimensões do saber**, 2012. Disponível em: www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf Acesso em: maio, 2016.

_____. **Deleuze & a educação**. BH: Autentica, 2008.

IANNI, Octavio. **O ensino das ciências sociais** no 1º. e 2º. graus. Cadernos CEDES, Campinas, v. 31, n. 85, 2011, p. 327-339.

ILLICH, Ivan. “Por que devemos desinstalar a escola”, In **Sociedade sem Escolas**.

Petrópolis: Vozes, 1979, p. 16-39.

SANTI, Mislaine. “As tragédias na formação do homem grego. O teatro como formação do homem atual: das possibilidades de um ensino de sociologia voltado à dramaturgia”, In: MENDES, J. TEDESCO, J.C. (org.). **Cidadania e transformações sociais**: temas em sociologia. .Passo Fundo: Méritos, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SZYMBORSKA, Wislawa. **Poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

THOMPSON, E. P. “Educação e experiência”, In: **Os românticos** - a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

ANEXO I - POEMA

Escrevendo um currículo, Wislawa Szymborska

O que é preciso?

É preciso fazer um requerimento

e ao requerimento anexar um currículo.

O currículo tem que ser curto

mesmo que a vida seja longa.

Obrigatória a concisão e seleção dos fatos.

Trocam-se as paisagens pelos endereços
e a memória vacilante pelas datas imóveis.

De todos os amores basta o casamento,
e dos filhos só os nascidos.

Melhor quem te conhece do que o teu conhecido.

Viagens só se for para fora.

Associações a quê, mas sem por quê.

Distinções sem a razão.

Escreva como se nunca falasse consigo
e se mantivesse à distância.

Passe ao largo de cães, gatos e pássaros,
de trastes empoeirados, amigos e sonhos.

Antes o preço que o valor

e o título que o conteúdo.
Antes o número do sapato que aonde vai,
esse por quem você se passa.
Acrescente uma foto com a orelha de fora.
O que conta é o seu formato, não o que se ouve.
O que se ouve?
O matraquear das máquinas picotando o papel.

ANEXO II

Fruta Furto

Atrás do grupo escolar ficam as jabuticabeiras.
Estudar a gente estuda. Mas depois,
ei pessoal: furtar jabuticaba.
Jabuticaba chupa-se no pé.
O furto exaure-se no ato de furtar.
Consciência mais leve do que asa
ao descer,
volto de mãos vazias para casa.

Carlos Drummond de Andrade

ANEXO III

Para complementar, apresento abaixo o quadro que indica algumas das modificações sugeridas pela forma épica, organizada por Augusto Boal (2012):

A CHAMADA FORMA “DRAMÁTICA”
SEGUNDO BRECHT - POÉTICA IDEALISTA
1- o pensamento determina o ser (o personagem-sujeito)
2 - o homem é dado como fixo, imanente, inalterável, considerado como conhecido;
3- o conflito de vontades livres move a ação dramática; a estrutura da peça é uma estrutura de vontades em conflito;

A CHAMADA FORMA “ÉPICA” SEGUNDO
BRECHT - POÉTICA MARXISTA
1 - o ser social determina o pensamento (personagem-objeto)
2- o homem é alterável, objeto de estudo, está em “processo”;
3- contradições de forças econômicas, sociais ou políticas movem a ação dramática; a peça se baseia em uma estrutura dessas contradições;

4 - cria a “empatia”, compromisso emocional do espectador que lhe retira a possibilidade de agir;

5- no final, a catarse purifica o espectador;

6- emoção;

7- no final, o conflito se resolve na criação de um novo esquema de valores;

8- a *hamartia* faz com que o personagem não se adapte à sociedade e é a causa principal da ação dramática;

9- a *anagnorisis* justifica a sociedade;

10- a ação é presente;

11- vivência;

12- desperta sentimento.

4 - *historiza* a ação dramática, transformando o espectador em observador, despertando sua consciência crítica e capacidade de ação;

5- através do conhecimento, o espectador é estimulado à ação;

6- razão;

7- o conflito não se resolve e emerge com maior clareza a contradição fundamental;

8- as falhas que o personagem possa ter pessoalmente (*hamartias*) não são nunca a causa direta e fundamental da ação dramática;

9- o conhecimento adquirido revela as falhas da sociedade;

10- é narração;

11- visão do mundo;

12- exige decisões.

(BRECHT, *apud* BOAL, pp. 152 - 153)

ANEXO IV - Quadro de diversas linguagens

Comunicação da Realidade	Constatação da Realidade	Transformação da Realidade
Linguagem	Léxico (vocabulário)	Sintaxe
Idioma	Palavras	Oração (sujeito, objeto, predicado verbal, etc.)
Música	Instrumentos musicais, e seus sons (timbre, tonalidade, etc.) e notas	Frase musical, melodia e ritmo.
Pintura	Cores e formas	Cada estilo possui sua própria sintaxe
Cinema	Imagem (secundariamente, a música e a palavra)	Montagem: corte, fusão, superposição, <i>fade-in</i> , <i>fade-out</i> , <i>travelling</i> , etc.
TEATRO	SOMA DE TODAS AS LINGUAGENS POSSÍVEIS: palavras, cores, formas, movimentos, sons, etc.	AÇÃO DRAMÁTICA

VI - Panfleto da peça

Realização:
Cia. Branca Leone 2010 (Alunos do Curso de Ciências Sociais/CFH/UFSC)
Direção: Clélia Mello (Curso Cinema/CCE/UFSC)
Ideia Original do Projeto: Ricardo G. Müller (Dept. de Sociologia e Ciências Políticas/CFH/UFSC)
Figurino/Maquagem: Ana Cláudia Cóiombera
Apoio de Figurino: Lou Hammad (DAC/Secart/UFSC)
Preparação e Expressão Corporal: Renata Ferreira (PPGE/CED) e Eduardo Silveira (PPGE/CED)
Painéis Bordados do Cenário: Olinda Evangelista (EED/CED)
Cenário e Iluminação: Fabrício Gustavo Cardoso
Produção: Fabrício Gustavo Cardoso e Cristiano Ogasavara Simões
Trilha Musical: Lucas Vezzani, Raphael Alves Augusto e Ricardo C. Vicente
Arte gráfica: Tomás Honaiser Rostirolla

Elenco:
O Bardo - Mestre de Cerimônias: José Carlos Pilon Jr.
Callímaco - o jovem apaixonado: Jordi Timón
Siro - seu servidor: Gabriela Hoffmann
Messer Nícia - o marido ingênuo: Cristiano Ogasavara Simões
Ligúrio - escroque, bom de intriga: João Batista Simões Pires Neto
Sostrata - uma esposa complacente: Natália Rangel
Frei Timóteo - um clérigo ... elástico: Tomás Honaiser Rostirolla
Lucrezia - a bela esposa, alvo de toda a trama: Fernando Calheiros
Uma mulher - figurante: Natália Rangel
Malabares: Ana Paula dos Santos e convidados
Apoio: Direção do CFH, SECARTE e DPE/PRPe



A Mandrágora

Nicolau Maquiavel



22 de Setembro
Palco do Bosque - CFH UFSC
20 horas - Entrada franca
Semana Ousada de Artes

A Mandrágora

de Nicolau Maquiavel (Florença, 1518)

Com humor sarcástico e iconoclasta, a conquista amorosa serviu como pretexto para Maquiavel criar uma sátira filosófico-política sobre a arte da manipulação: como envolver, convencer e conquistar o objetivo.

Sinopse: Um jovem rico e gentil se apaixona por uma atraente mulher casada que não consegue engravidar e cujo marido deseja desesperadamente um filho. O jovem, disposto a tudo para conquistar a amada, recorre a um mercenário local que o aconselha a se passar por médico para realizar o que almeja. Com o consentimento do marido, do padre e da mãe da moça, o falso doutor indica um tratamento à base de mandrágora, uma raiz conhecida por suas propriedades afrodisíacas, e que induz à fertilidade. Uma receita que reúne os ingredientes básicos para o adultério compartilhado.

