

GABRIELA HOFFMANN

O teatro como experiência: um estudo sobre teatro como prática pedagógica, a partir do caso do Curso de Ciências Sociais/UFSC

Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL) submetido ao curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de licenciada em Ciências Sociais

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Gaspar Müller

Florianópolis

2017

GABRIELA HOFFMANN

O teatro como experiência: um estudo sobre teatro como prática pedagógica, a partir do caso do Curso de Ciências Sociais/UFSC

Prof. Thiago Bahia Losso, Dr.
Coordenador do Curso

***Banca examinadora**

Prof. Ricardo Gaspar Müller, Dr.
orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Antonio Alberto Brunetta, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Marcelo Pinheiro Cigales
Universidade Federal de Santa Catarina

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Hoffmann, Gabriela

O teatro como experiência : um estudo sobre
teatro como prática pedagógica, a partir do caso do
Curso de Ciências Sociais/UFSC / Gabriela Hoffmann
; orientador, Ricardo Gaspar Müller, 2017.
p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Experiência. 3. Educação
menor. 4. Teatro-didático. 5. Práticas pedagógicas.
I. Gaspar Müller, Ricardo . II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais.
III. Título.

Quando eu vim para esse mundo
eu não atinava em nada
hoje eu sou muito mais que Gabriela
Eh, minhas camaradas!
Eu não nasci assim, eu me tornei assim.
Tornei-me com vocês!
Agradeço à todxs que fizeram parte dessa trajetória
em especial
Mãe e Pai

SUMÁRIO

Resumo	11
Merda!	13
Capitulando a cena	17
Cena 1 - Outra relação com as práticas pedagógicas	23
Cena 1.1 - A busca da pedagogia não-quantificável	26
Cena 1.1.1 - Educação menor vs. educação maior	30
Cena 1.1.2 - Além de certo e errado: contradições e dificuldades	52
Cena 2 - Não é apenas um problema pedagógico	59
Cena 2.1 - As diferentes linguagens	60
Cena 2.1.1 - O conceito de experiência na educação	65
Cena 3 - O sensível e o racional	75
Cena 3.1 - Ciências Sociais e Teatro	77
Cena 3.1.1 - O teatro didático	80
Cena 4 - “O Totem da <i>Mandrágora</i>”	89
Cena 5 - ENFIM, sem fim. A luta continua!	99
Referências bibliográficas	103
Anexos	107

RESUMO

A presente pesquisa buscou discutir o exemplo empírico da experiência de estudantes no Curso de Ciências Sociais que utilizaram a prática teatral como ferramenta pedagógica. A partir desse caso, percorreu um debate sobre uma outra relação com as práticas pedagógicas sob a crítica da pedagogia como ciência que quantifica a aprendizagem através dos seus métodos avaliativos e, desenvolveu uma relação entre a experiência da prática teatral com o conceito de educação menor, de Silvio Gallo. Junto a isso, destacou a necessidade de introduzir diferentes linguagens e experiências nos processos educativos, a partir das contribuições de Paulo Freire e E. P. Thompson, reconhecendo que as diferenças nos tratamentos de ensino, não é apenas um problema pedagógico. Assim, apostou no teatro-didático, de Bertolt Brecht a qualidade de introduzir alternativas que dialoguem com os conteúdos das Ciências Sociais unindo as esferas do sensível e do racional. E ressaltou, a partir da experiência teatral a importância da visibilidade de práticas pedagógicas alternativas que dialoguem com as reais necessidades e desejos daqueles que são afetados diretamente nas relações de ensino, as/os estudantes. Grupo focal foi a metodologia adotada para realizar as entrevistas, acompanhar as narrativas e os resultados.

Palavras-chave: Experiência, Educação, Educação menor, Teatro-didático, Práticas pedagógicas

MERDA!¹

Antes de iniciarmos a leitura da pesquisa, considero importante fazer alguns apontamentos. Um deles é apresentar meu lugar de fala em relação ao objeto (vivo) que propomos investigar. Para isso, antecipamos que vamos percorrer uma experiência - ao qual também fiz parte do processo - realizada no curso de Ciências Sociais, que utilizou o teatro como opção pedagógica para uma prática curricular obrigatória que articula as três áreas temáticas do curso, a Antropologia, a Sociologia e a Ciência Política.

A partir disso, realizamos uma entrevista com as/os estudantes que participaram da atividade para investigar as considerações a respeito da potência do teatro como instrumento pedagógico e também de formação cultural. Mas, por eu ter feito parte dessa experiência - e por isso vos explico - decidimos (no plural, pois nunca estamos sozinhas nesse processo, a não ser no momento de sentar a bunda na cadeira para escrever ou debruçar nas leituras e estudos individuais) por manter um distanciamento do caso, para que o meu envolvimento direto com o grupo não interferisse nas observações e análises da pesquisa. Por isso, ao longo da pesquisa é possível perceber que nem sempre (mas, em alguns momentos específicos sim) eu me coloco como parte do processo.

Por outro lado, podemos encarar esse distanciamento como um exercício, pois a experiência não se apaga. Ela direciona. Transforma. Mas também é condicionada. É movimento. Relacional. Processos. E por isso estamos aqui, prestes a encarar relações vivenciadas há 7 anos atrás. Continuam vivas. Tem sede. Sente fome. Não dorme. Pula da cama. Chama ato. Quebra muros. Age coletivamente. Faz chorar. Ri em dobro. Confunde letras. Subverte ordens. Caminha junto. Separada também. Pega fogo sem desejo de apagar. Acha que sabe. Depois vê que sabe que não sabe.

¹ Gíria usada entre os atores na França e no Brasil, para desejar boa sorte antes do início do espetáculo. (VASCONCELLOS, 2010, p. 156)

Mas sabe. Porque continua caminhando.

Continuamos caminhando. E não há dúvidas que o envolvimento modifica o olhar. Mas lembrem-se: trata-se de um exercício! A distância é necessária. É a ausência que se faz presente. É ciência. É paixão. É um elogio à loucura. Mas louco não é aquele que não olha para trás? Diga para mim: “- como está o mundo lá fora?”² Míope de amor. Estagnado no ódio. Não se sabe. Nem procura saber. Cada um cuida da sua. Isso é um problema. Individualismo mata. Meritocracia expulsa. Então é hora de acordar. Recolher nossas armas. Construir nossas armas. Pode ser de papel. Pode ser de palavras. Pode ser de brinquedo. Poder ser de experiência. E essa que vamos recolher agora. Vestir no corpo e na mente. Para respirar com confiança. Desacreditar somente dos opressores. Olhe desde baixo. Veja. O que você vê?

Vejo que não há dúvidas: o envolvimento com a prática me traz até aqui para fazer essa pesquisa. Mas estamos preparados. Para olhar de fora e de dentro. Nos meios. Buscamos atalhos, sempre. Criar é lutar. Com o sensível. Com o racional. Tal como é o caso desta pesquisa.

Voltamos a normalidade. Academia é ginástica. Ginástica queima calorias. Deixa o corpo bonito para televisão. E como “quero” estar bem na foto, seguimos na ginástica.

Outro aspecto, é a pesquisa não dar ênfase a peça da Mandrágora em si (a Mandrágora foi a peça sugerida para a atividade curricular. É uma peça de Nicolau Maquiavel, autor trabalhado na disciplina de Teoria Política I). Mas, alguns elementos são apresentados nas narrativas das entrevistas. Assim, a ênfase se dá mais na perspectiva das experiências das/os estudantes, onde me coloco como pesquisadora. Também não são ressaltadas as características pessoais das/os estudantes entrevistados, de modo que não sejam identificados diretamente. Mas aparecem nos registros fotográficos.

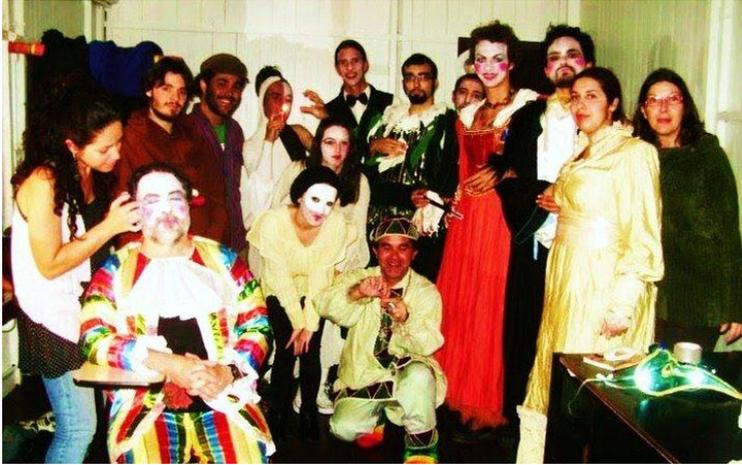
² Pergunta feita por um *amigo* que vive no HCTP (Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico) em Florianópolis.

Outro destaque, breve e último, é sobre a pesquisa ter um elo entre a abordagem educacional e sociológica, tendo em vista que este é um trabalho de conclusão de licenciatura em Ciências Sociais.

Deu, vamos adiante! Espero que seja no mínimo, interessantes para vocês. E no máximo, prazeroso! Pois, como disse Roberto Freire: “Sem tesão não há solução!”³.

³ Título do livro de Roberto Freire.

Capitulando a cena



4

P: “- O que os motivou a fazer o PPCC com o teatro?”

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

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

P.7: “- Puta ó, por isso! Chato isso, tá aí sua resposta”⁵

A partir do primeiro semestre do curso de Ciências Sociais

⁴ Fotografia da Cia. Brancalone antes da primeira apresentação realizada no *Palco do Bosque* no Centro de Filosofia e Ciências Humanas na Universidade Federal de Santa Catarina, em julho de 2010. A experiência concreta e coletiva expressa parcialmente na imagem é o impulso condutor da pesquisa.

⁵ Trecho da entrevista coletiva realizada, em 2016, com as os estudantes participantes da Mandrágora.

na Universidade Federal de Santa Catarina, as/os estudantes têm como obrigatoriedade curricular a realização – em algumas disciplinas –, do PPCC⁶ (Prática Pedagógica como Componente Curricular). Esse projeto, 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 nessa proposta, no primeiro semestre de 2010, um grupo de estudantes (ao qual fiz parte) optou pela realização de uma peça teatral como experiência de PPCC, sugerida pelo Prof. Dr. Ricardo G. Müller⁷, que ministrava a disciplina de Teoria Política I. A peça⁸ proposta foi *A Mandrágora*, de Nicolau Maquiavel, autor que fazia parte dos conteúdos abordados na

⁶ O projeto é estendido até o quarto semestre do curso e disposto para as duas habilitações, bacharelado e licenciatura. Para mais informações, acessar o guia elaborado pela coordenadoria do curso de Ciências Sociais e Centro Acadêmico Livre de Ciências Sociais (CALCS). (<http://cienciassociais.ufsc.br/files/2013/04/Ci%C3%AAncias-Sociais2.pdf>)

⁷ Professor titular do Dep. de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina, atua no Curso de Ciências Sociais e no Programa de Pós-graduação em Sociologia Política (PPGSP). Cf. <http://lattes.cnpq.br/5812212931679749>

⁸ *A Mandrágora*, de Nicolau Maquiavel (Florença, 1518). “Com humor sarcástico e iconoclasta, a conquista amorosa serviu como pretexto para o autor criar uma sátira filosófico-política sobre a arte de manipulação: como envolver, convencer e conquistar o objetivo”. Sinopse: “Um jovem rico e gentil se apaixonou 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.” (Ver anexo I)

disciplina. Com isso, arriscou-se na potencialidade educativa do teatro e em sua utilização como instrumento pedagógico e de formação cultural.

Abriu-se, assim, uma possibilidade de estudar os conteúdos das Ciências Sociais por intermédio das artes, sobretudo ligada ao movimento de aprendizagem no qual o aprender se desloca das práticas tradicionais⁹ de ensino ainda hegemônicas no Ensino Superior. Esse aspecto pedagógico e interdisciplinar, construído por meio da atividade teatral, apresenta de antemão uma perspectiva que visa não só o conteúdo da disciplina, mas o processo que leva ao conhecimento. Pois possibilita outras formas de as/os estudantes responderem às demandas e avaliações exigidas pelo currículo e outras formas de apreensão de conteúdos. Essa evidência caracteriza o teatro como uma opção pedagógica atenta para formação de experiências com diferentes linguagens, sem ignorar o compromisso temático abordado nas disciplinas.

Deste episódio, surgiu a necessidade de investigar a relevância do teatro como instrumento pedagógico no curso de Ciências Sociais, a partir da experiência no processo de aprendizagem das/os estudantes envolvidas/os nas atividades teatrais¹⁰, bem como a emergência de um outro olhar para investigar as práticas pedagógicas em sua dimensão educacional e social. Consideramos assim, a importância da visibilidade de práticas que destoam da sala de aula como única forma de ensino,

⁹ 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. Educar, neste caso, é disciplinar de cima para baixo, e a experiência de quem aprende ignorada na elaboração dos métodos pedagógicos. (2012, p. 6)

¹⁰ Vale ressaltar que os aspectos da interdisciplinaridade do PPCC e do teatro, como atividade escolhida, ajudaram a construir e a dar visibilidade para outra forma de prática pedagógica no Ensino Superior, em que outras estéticas pedagógicas podem ser experimentadas e aceita.

e da padronização da linguagem adotada e aceita pelo corpo docente. Esta é uma busca de contraste às práticas passivas e doutrinárias, míopes dos anseios individuais e sociais de cada contexto. Para isso, organizamos a pesquisa por cenas temáticas.

Na primeira cena, abordamos uma outra relação com as práticas pedagógicas, inicialmente por uma discussão mais filosófica, apresentando uma crítica sobre a concepção da pedagogia como ciência, para ampliar a perspectiva do que se considera aprendizagem, e a alguns elementos sobre experiência vista por Jorge Larrosa. Questionamos assim, os métodos que propõem quantificar o conhecimento e a aprendizagem. Também desenvolvemos os conceitos de educação menor e maior de Silvio Gallo, a partir da experiência das/os estudantes que participaram da atividade do teatro. Relacionamos as narrativas com os conceitos, de modo a elucidar uma possível leitura sobre o que foi a prática teatral no curso de Ciências Sociais. Também mostramos eventuais contradições e dificuldades presentes na atividade.

Na segunda cena, abrimos o debate para uma leitura que indica através das diferentes linguagens e experiências que o problema pedagógico não está nele mesmo, ou somente. Portanto, indicamos fatores e relações sociais que perpassam as relações de ensino, mas não desenvolvemos uma análise mais minuciosa sobre os aspectos macros da educação. Também relacionamos as narrativas como condutoras dessas percepções. As contribuições teóricas são, primordialmente, dos autores Paulo Freire e E. P. Thompson. O primeiro sobre a necessidade de introduzir outras linguagens nos espaços de ensino e o segundo, sobre o conceito de experiência como fator mediador dessas relações. Contudo, a experiência para Thompson não está diretamente relacionada à perspectiva anterior, indicada por Larrosa.

Na terceira cena, ampliamos o diálogo entre as esferas do sensível e do racional para indicar e reivindicar a potência do elo entre as áreas do Teatro e das Ciências Sociais, tendo em vista que o foco da nossa pesquisa é a experiência teatral (de não atores) de cientistas sociais. Comentamos brevemente sobre os aspectos mais pontuais do ensino de Sociologia, a partir dos sociólogos Florestan

Fernandes e Octavio Ianni para depois, perceber as convergências que esta área tem com o teatro-épico-didático de Bertolt Brecht, em específico. Assim, mostramos características deste estilo de teatro e realçamos sua relevância, desde dos dramaturgos Augusto Boal e do próprio Brecht, como também do crítico de teatro Gerd Bornheim. Não desenvolvemos uma proposta concreta para aplicar nas aulas de Ciências Sociais, mas ressaltamos algumas técnicas específicas do teatro que dialogam com as temáticas sociais, considerando que a própria experiência da Mandrágora seja um exemplo, mas não um modelo a ser copiado, pois ocorreu dentro de suas especificidades. Também indicamos o Teatro do Oprimido, mas de forma restrita e pontual.

Para a quarta cena, as experiências são retomadas e organizadas, de acordo com os levantamentos das narrativas. As motivações, os desafios, e as consequências da prática são norteadores e essenciais para a pesquisa, pois resgatam o ponto de vista dos próprios estudantes, qualidade entendida como fundamental para pensarmos sobre as relações pedagógicas.

Por fim, sem fim, a quinta cena buscou relacionar as contribuições ao longo da pesquisa e trazê-las para as questões mais imediatas e atuais sobre o ensino, destacando a problemática da reforma no ensino médio e a importância do diálogo com as/os estudantes.

Cena 1 - Outra relação com as práticas pedagógicas



1112

P.3: - “[...] a Mandrágora (...) foi uma experiência realmente de como um PPCC pode ser algo que acontece tanto numa reflexão sobre um tema, quanto num conjunto, quanto à possibilidade de ir pra fora da sala, sabe? Disso ser uma atividade prazerosa, além de tudo. Acho que é mais ou menos por aí.”

Em meio ao exercício de reflexão sobre as temáticas escolhidas para pensar as práticas pedagógicas no curso de Ciências Sociais, junto ao diálogo com as práticas teatrais, tomo por certo que a aprendizagem vai muito além do que os métodos

¹¹ Registro dos preparativos para entrar em cena na primeira apresentação. Local: Camarim do Palco do Bosque.

¹² A fotografia retrata o momento preparatório para entrar em cena. Além disso, carrega em sua composição a dimensão do movimento em conjunto, o processo, o antes de vir-a-ser, a concentração, como se fosse a extração materializada da resina da experiência. Use a imaginação! Local da foto: Camarim do Palco do Bosque, UFSC, 2010.

avaliativos conseguem capturar e aprisionar¹³ nos currículos¹⁴. Fazendo uma analogia com a fotografia, a aprendizagem presa aos currículos seria considerar somente o que a foto retrata em sua imagem, ignorando os aspectos e processos que levam a/o fotógrafo/a a capturá-la e tudo o que está em seu entorno. O exercício de ampliar o nosso olhar à pedagogia, sobretudo no que se oculta em relação aos métodos avaliativos, é justamente encarar a aprendizagem para além deste costume curricular e quantificável dos processos educativos.

Portanto, para olharmos a aprendizagem com outras lentes (sem mensurá-la) foi necessário, concomitantemente, embarcar no campo da experiência, na medida em que esta ultrapassa a dimensão de fim, ou seja, de quantificável. De todo modo, um desafio. Como ilustra o filósofo e pedagogo Larrosa,

é verdade que pensar educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática. E é verdade que (...) a partir da experiência, tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas categorias comuns. (LARROSA, 2015, p. 12)

Com isso, conceitos como aprendizagem, experiência e estética tornam-se os atalhos desse desafio que é fazer pesquisa¹⁵ em detrimento de um padrão educacional acostumado na formulação de respostas ao invés dos processos aos conhecimentos.

¹³ Sensação de aprisionamento: qualidades mensuradas por notas curriculares, uma prisão quantitativa das experiências.

¹⁴ Ver anexo II

¹⁵ Na palestra *Educação, modernidade e pós-modernidade - do sedentarismo ao nomadismo: Intervenções para pensar e agir de outros modos na educação*, realizada no Centro de Educação, UFSC, em 23/06/2016, o autor Silvio Gallo diz que fazer pesquisa é permitir se perder, ao contrário do que temos que mostrar para academia, isto é, um fim.

Desta forma, a primeira parte da pesquisa interroga sobre *a busca de uma pedagogia não quantificável* e apoia-se na perspectiva apresentada por Silvio Gallo¹⁶ (2012) em relação às múltiplas dimensões do aprender¹⁷. A interrogação também é relacionada ao conceito de educação menor, elaborado pelo autor, que propõe uma educação (menor) sem a ideia de educação (maior). Isto significa, investir mais no processo e na experimentação dos espaços educativos como forma de fugir dos métodos tradicionais de ensino e desenvolver outra relação com as práticas pedagógicas. Práticas que tendem a expressar as desigualdades sociais e a obedecer cega aos seus meios de controle social (representados nesse caso pela escola). É através (em diálogo) dos relatos extraídos da entrevista com o grupo de estudantes que poderemos perceber as particularidades de tais induções sobre a aprendizagem e as práticas pedagógicas.

¹⁶ Silvio Donizetti de Oliveira Gallo é professor da Unicamp, filósofo e pedagogo de perspectiva anarquista, autor de publicações fundamentais, que o tornaram um dos principais expoentes da pedagogia libertária no Brasil.

¹⁷Cf. Silvio Gallo:
www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf

Cena 1.1 - A busca da pedagogia não-quantificável



18

Para demonstrar a proposta de uma pedagogia não-quantificável partimos das contribuições de Silvio Gallo. De acordo com autor, apesar de ao longo da história diferentes concepções educacionais e pedagógicas surgirem e tentarem se firmar¹⁹, 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 aprender. Nas palavras do autor,

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

¹⁸ Imagem da última apresentação. Em cena os personagens Callimaco e Ligúrio. Local: Teatro da UFSC.

¹⁹ Em sua obra *Escola e democracia*, Dermeval Saviani comenta diferentes teorias da educação e suas correntes pedagógicas ao longo do processo histórico brasileiro.

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).

O autor²⁰ também afirma que existe uma imprevisibilidade no aprender e que não é reconhecimento, mas a formação de algo novo que é singular no pensamento. Ele demonstra que o controle do ensino através dos métodos avaliativos não alcançam as qualidades que se desenvolvem no espaço educacional além do que é exigido, de forma que a pedagogia como ciência é questionada. Portanto,

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” (SANTI, 2010, p. 191) Mas, a aprendizagem vai muito além do que os currículos conseguem estabelecer, cuja educação com bases na quantificação do aprender torna-se um labirinto para o desenvolvimento pedagógico.²¹ Logo, a educação que busca

²⁰ Para desenvolver tais premissas de ruptura com o *saber*, o autor encontra pistas no diálogo com o filósofo francês Gilles Deleuze, baseando-se em suas obras *Proust e os signos* e *Diferença e repetição*.

²¹ Para aprofundar as reflexões, encontramos em Ivan Illich contribuições

quantificar o aprender parece perder sentido e a interrogação surge: como envolver práticas pedagógicas que dialoguem com uma perspectiva de aprender não quantificável e, sobretudo, atenta à experiência? A resposta parece complexa, e é.

Diante disso, a contribuição crítica de Larrosa a respeito da educação nos propõe pistas para induzir uma outra relação com a pedagogia ao questionar que,

[...] se a educação não quer estar a serviço do que existe, tem que se organizar em torno de uma categoria livre, não sistemática, não intencional, inassimilável, em torno de uma categoria, poderíamos dizer, que não possa ser apropriada por nenhuma lógica operativa ou funcional. (LARROSA, 2015, p. 12)

A pesquisa não se propõe a resolver os questionamentos, mas tomá-los como suporte para as considerações que questionam certas concepções e práticas educativas vivenciadas nas instituições de ensino. Nesse sentido, o autor também relata que, o campo pedagógico situado entre as últimas décadas está separado “entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política” (LARROSA, 2015, p.16). Assim, propõe explorar outra possibilidade de se pensar a educação, ou seja, “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*.” (idem, p.16) Pois para ele, a experiência como linguagem pedagógica foi ignorada “tanto pela racionalidade clássica quanto pela racionalidade moderna, tanto na filosofia quanto na ciência”

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.

(idem, p. 38). Esse argumento pode indicar que o “algo novo que surge” e a “imprevisibilidade no aprender” apontados por Silvio Gallo, constituem a própria experiência reivindicada por Larrosa. Porém, não estamos a negar as contribuições dos chamados técnicos e críticos, mas sim a ampliação das relações pedagógicas estabelecidas, tendo a experiência dos estudantes participantes da atividade teatral como essencial para o desenvolvimento dos questionamentos abordados. Bem como aconselha Larrosa,

parece-me que a primeira coisa que é preciso fazer é dignificar e reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...” (idem, p. 40)

Desta forma, o debate entre a consideração da imprevisibilidade no aprender como pedagogia não quantificável e a experiência tornam-se os atalhos para a tentativa de um outro olhar sobre as práticas pedagógicas. Mas antes de apresentar as experiências, serão apresentados a concepção de Educação menor e educação maior elaborados por Silvio Gallo.

Cena 1.1.1 - Educação menor vs. educação maior



22

“Em caso de incêndio, deixe queimar!”²³

Em consideração aos assuntos já comentados e a motivação de pensá-los para uma realidade concreta – fundamentalmente no que concerne à particularidade da atividade teatral realizada por estudantes de Ciências Sociais –, serão

²² Registro do encerramento da primeira apresentação. Local: Palco do Bosque.

²³ Lembrei do filme alemão *O que fazer em caso de incêndio?* (*Was tun, wenn's brennt?*). Sinopse: O filme retrata a história de seis amigos que na década de 80 ocuparam um prédio na Alemanha, desafiando a autoridade local. 15 anos depois eles mudaram bastante, com alguns nem lembrando seu passado de anarquia. Porém, quando uma bomba caseira por eles colocada em uma mansão abandonada em 1987 apenas agora explode, eles precisam se reunir novamente para evitar que a polícia local descubra que são eles os responsáveis pelo ato. In: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-123572/>

ressaltados alguns elementos sobre o que Silvio Gallo conceitua como Educação menor, para desenvolver outro atalho e abordagem a proposta pedagógica – que vise o aprender como passagem e que observe o movimento e as ações sem aprisioná-las nos currículos -, e, sobretudo, captar nas minuciosidades como a atividade teatral motivou, no espaço pedagógico, a ruptura de uma tradição pedagógica hegemonicamente oferecida aos estudantes. Vale ressaltar que a busca por esse “outro atalho” não almeja constituir um modelo educacional a ser implantado nos espaços educativos. Essa proposta visa a amplitude das relações nessa área e não um padrão a ser imposto.

Para desenvolver sua criação na esfera pedagógica, Silvio Gallo realiza o que chama de *deslocamento de conceito*²⁴. Assim, nutrido pelos escritos de Deleuze e Guattari sobre a noção de literatura menor,²⁵ o autor “desloca-se” para pensar a educação. Para ambos, “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (Deleuze e Guattari, 1977, p. 25, apud Gallo, p. 4). Nesse sentido, a noção de educação menor deslocada por Gallo é a que foge dos parâmetros curriculares configurados pelas instituições de ensino, a educação maior. Esta em suas palavras:

É aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas

²⁴ Na verdade o deslocamento é parte das técnicas de psicanálise, o que começa pelos escritos de Freud.

²⁵ Na obra *Kafka - por uma literatura menor*, Gilles Deleuze e Félix Guattari criaram o conceito de literatura menor, como dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka. In: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>

e projetos. (GALLO, p.5)²⁶

Assim, a educação maior, pode atuar como uma máquina controladora da aprendizagem, delimitar quem pode e deve fazer parte dela, e como deve fazer, pois existe um controle muito além do espaço pedagógico evidente nas assimetrias das relações sociais e da vida social como um todo²⁷, de modo que os questionamentos acerca do campo educacional não devem se limitar somente ao problema pedagógico.

Entretanto, o desenvolvimento social expresso pela educação apresentam um contrapeso a essa perspectiva de combate a máquina controladora (educação maior) ao considerar a importância de planos, projetos e políticas como fundamentais. E assim, o problema pode não ser eles, mas as contradições políticas e sociais, os controles e descontroles do Estado e seus aparelhos. Pois quem pode desfrutar do modelo de educação imposto (do ensino de “qualidade”) costuma ser mais fácil fugir e desenvolver outras perspectivas pedagógicas, mas limitadas a uma classe social, àqueles que têm tempo e condições de bancar os estudos. Enquanto a classe subalterna, o proletariado não desfrutarem, precisamos de atenção e dedicação para a superação dessas relações.

Ou seja, não é apenas a concepção e as consequências da educação maior, que algumas atividades inovadoras são realizadas ou não. Esses elementos levantam destaque para uma interrogação ainda mais complexa a respeito da própria concepção de sociedade e o papel do Estado. Porém, a pesquisa não desenvolve o debate diretamente sobre essas concepções, mas concentra-se em abordar

²⁶ In: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>

²⁷ Visto que máquinas não têm vida própria, ou seja, existem pessoas que as controlam que, propositalmente, acabam manifestando seu poder. Isso significa que não é apenas um problema pedagógico que configura as insatisfações e injustiças em uma escola, uma universidade, no mundo. Nesta complexidade há outras forças atuantes e determinantes, as relações sociais.

através do pensamento crítico sobre as práticas pedagógicas alternativas imediatas que possam se desenvolver nas instituições de ensino, ao passo que estas ainda estão estruturadas verticalmente. É adentrar nos espaços controlados e promover rachaduras, mas sem a inocência de que somente assim poderemos transformar as relações sociais.

Portanto, ao partir do ponto em que a aprendizagem é algo que foge de um controle²⁸, torna-se necessário reivindicar outra relação com a educação, bem como a noção de ciência, dentro da qual o aprender possa se desenvolver sem a submissão a uma ferramenta hierárquica, meritocrática e de competição. Desta forma, consideramos o conceito de educação menor o aporte para essa perspectiva. Mas o que é e o que propõe?

Uma educação menor é um ato de revolta e resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como o espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro (...) para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e militância. (GALLO, p.5)

Assim, as características de uma educação menor, deslocadas da noção de literatura menor, pautam-se pelos

²⁸ 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)

seguintes elementos: a *desterritorialização*, a *ramificação política* e o *valor coletivo*. Aqui, serão exemplificadas, respectivamente, em conjunto com algumas falas colhidas do grupo focal²⁹ para servir como auxílio de reflexão e evidenciarmos aspectos de educação menor e maior através das experiências, sem ignorar as contradições próprias a essa complexidade, em especial dentro da atividade teatral realizada.

- Desterritorialização



30

O primeiro ponto é relacionado à *desterritorialização* da educação. Isto é, distanciar-se da educação maior; descolonizar a educação e ramificá-la para além de normas pré-estabelecidas. De acordo com Schneider³¹,

²⁹ Grupo focal foi a metodologia adotada para realizar as entrevistas, acompanhar as narrativas e os resultados. As/os estudantes foram entrevistados coletivamente.

³⁰ Registro do ensaio. Em cena os personagens Frei Timoteo e Messer Nícia

³¹ O artigo de Daniela da Cruz Schneider, *Implicação do conceito de pedagogia menor para o ensino de artes visuais: potências ético-estéticas do currículo*, apresenta contribuições bastante esclarecedoras dos

“[...] uma educação menor e desterritorializada levanta as raízes que as prendem nas grandes políticas [...] Essa desterritorialização, pensada no âmbito das práticas educativas, diz respeito a um movimento de constante criação. As práticas de educação menor não dizem respeito às prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais [...] Elas se diferenciam, escapam e se desterritorializam através de ato criação. Criação de estilos, de modos de fazer/operar em educação.” (SCHNEIDER, 2014, p. 4)

Se, como observa Schneider a partir de Gallo, a educação menor diferencia-se em sua prática, sobretudo em relação ao ato de criação, é plausível destacar que a prática pedagógica como o teatro realizado no curso de Ciências Sociais apresenta esses elementos. Não somente porque teatro é arte, um ato criativo. Mas, mais que isso, pela fuga da homogeneidade das práticas pedagógicas dentro do curso (pelo menos na época em que foi realizada a atividade). Infelizmente, para alguns professores do corpo docente essa atividade tenha sido uma fuga do ato de estudar e, sem exageros, uma “idiotice”³² dos estudantes diante da complexidade dos textos e assuntos abordados nessa área de estudos.

No entanto, para visualizar as noções sobre desterritorialização (e não só) de forma empírica, torna-se

conceitos propostos por Silvio Gallo. Para quem desejar elucidar tais conceitos, acessar: Cf.:

<http://imagensdajustica.ufpel.edu.br/anais/trabalhos/GT%202/GT%202%20-%20Schneider.%20Daniela%20-%20t.pdf>

³² Durante a entrevista com o grupo de teatro foi relatada a situação em que um professor do curso de Ciências Sociais menosprezou e desqualificou a atividade que estava sendo construída. Frases como “(risos irônicos) teatro! olha só o que o idiota quer fazer!”, torna evidente o rechaço.

fundamental as narrativas das/os estudantes entrevistados que além das diversas experiências, ressalta o lugar de fala proposto pela pesquisa. Isto é, o lugar de “delegar” àqueles que realmente vivem as condições e contradições do sistema de ensino. Por isso, destacam-se ao longo da pesquisa algumas passagens que servem de ilustração e reivindicação de alternativas atentas a experiência.³³ Abaixo as duas narrativas ajudam a demonstrar:

P.1: “- É, acho que desmistifica um pouco o lance da educação como sala de aula, né. Pra mim o mais forte é que a gente tá muito nesse lance de que a universidade é isso aqui, é a sala de aula, é o que acontece aqui. Então, trazer essa outra abordagem, uma abordagem de teatro ou de música né, (...) sai um pouco da educação como sala de aula cara. Educação tá em todo lugar, tá dentro de uma peça de teatro.”

P.3: “- A arte, na realidade, tem muito dessa coisa de quebrar limite, sabe. Ela, como instrumento pedagógico, eu acho fantástico, apresenta uma questão de liberdade muito grande. Falta talvez aquele aprofundamento teórico “broooooorght”, mas a gente já tem muita coisa que... bah, até não aguentar mais! Sabe, ajuda a ter uma perspectiva diferente, de como a gente vai passar uma ideia ou como abordar um assunto, ou como apresentar para alguém, quem sabe. Aonde a gente tá levando uma peça do Maquiavel e porque essa pessoa tá indo a uma peça do Maquiavel, sabe. Tem essa coisa de que a arte, ela é um... Essa via de duas mãos, sabe. Tem as pessoas que tão apresentando o assunto, o assunto em si, a

³³ Fizemos uma edição mínima dos textos para deixá-los mais leves e objetivos (evitar repetições, por ex.), sem comprometer as ideias e a naturalidade das falas e expressões.

relação das pessoas com o assunto, com quem tá vendo, a relação de quem tá vendo com o assunto...”

Nas falas, tanto a fuga da sala de aula como forma de educar, como a quebra do limite pela arte merecem destaques e direcionam o elo entre o que a experiência relatada por esses estudantes pode nos fazer, dizer, sentir, e o conceito de desterritorialização. Por quê?

Quem é estudante da graduação do curso de Ciências Sociais sabe muito bem, pela própria prática, que a maioria das pesquisas e das obrigações dos programas disciplinares é prioritariamente de natureza teórica. Muitas leituras, muitas escrituras. Não é sermão de negar que essas atividades sejam realizadas, pois precisamos ler e estudar para interagir com o mundo, da forma em que se optou na profissão. Mas também – e talvez seja a maior motivação desta pesquisa –, mostrar que existe a possibilidade de fugir (desterritorializar) – nem que seja por entrelinhas – de uma educação maior. É o que a minoria (neste caso, o grupo entrevistado) fez com a educação maior para subvertê-la, desafiá-la e experimentar o diferente de sua rotina acadêmica através do teatro, mesmo que não soubessem *a priori* o que isso significaria.³⁴

Vale ressaltar, quando o grupo foi questionado sobre o que as/os motivaram a aceitar o PPCC com teatro, alguns/a tornaram evidente a sobrecarga dos métodos acadêmicos, e também deixaram fluir os prazeres e consequências desse envolvimento. Vejamos:

P.7: - Então, eu já tinha feito teatro antes também, e eu sempre curti as parada artística, né. Daí, o que tivesse no curso durante, com qualquer coisa, qualquer momento que falasse vai ter um negócio de música, vou

³⁴ É importante lembrar que o contato com a arte ao longo da graduação foi essencial e motor para que essas interrogações se desenvolvessem. Neste caso, a presente pesquisa constitui parte desse movimento.

fazer esse em vez lá daquele outro de escrever, porque a gente já faz tanta coisa assim de escrever.

P.6: - O meu também foi meio isso, vontade de trabalhar com alguma coisa relacionada à arte, meio por aí. Já tinha vontade há um tempo, aí apareceu assim e falei: “ah, vamo fazer” ... e to fazendo até hoje a coisa né, gostei assim.

P.4: - Pra mim também, pra mim foi igual. Já gostava e a gente já escreve demais na vida [...]

P.7: - Sem falar no Bosque.

P.3: - Lembra que a gente tinha a ideia: “ah, o Teatro do Bosque!”

P.2: - É! Essa coisa de tentar ocupar mais, ocupar o bosque ali.

P.7: - É, a gente teve uma ideia de turnê!

P.3: - A gente teve, a gente teve!!!

P.4: - Pô, o fato também da gente sair da sala de aula para ensaiar lá no bosque...

P.7: - É, e tudo o que acontecia [...]

P.3: - Foi uma relação muito legal. Eu me lembro que assim tipo, uma das coisas que foi massa foi que eu tava todo esculhambado com as matérias e o PPCC foi a única coisa que eu conseguia fazer com vocês, assim de verdade, durante o semestre. Saca? E também foi muito legal porque fazer com vocês também foi um atrativo. Foi uma das coisas que mais chamou pra fazer isso, e também gostava de Maquiavel, (...), o tema todo me parecia muito interessante, assim. Tudo muito simpático, lindo e cheiroso e fofuxo, pra fazer isso e com certeza não ficar fazendo um trabalho mala sem alça pra caramba...

semestre inteiro sabe.

P.4: - Quando propõem um trabalho que é individualista pra gente, trabalho final, escrito, essas paradas, é a competição né!

Aqui, o desejo de trabalhar com algo mais artístico que a produção teórica escrita junto à relação do Bosque³⁵ como fuga da sala de aula também aparecem como atrativo e desejável. E caracteriza a desterritorialização da educação, pois como indica Gallo,

se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos [...] botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. (GALLO, 2002, p.7)

De fato, tanto as possibilidades de aprendizado insuspeitas como a miséria da sala de aula são elementos trazidos pelas narrativas das/os estudantes e evidenciam as potencialidades do teatro como ferramenta de apoio a alternativas que escapem do controle de uma educação maior. Pois ao assumir a atividade teatral como prática pedagógica torna-se necessária a busca de

³⁵ O Bosque faz parte do espaço do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC. Na época dos encontros da Mandrágora, em 2010, o palco havia sido reformado e a apresentação fez parte de sua inauguração. Neste ano, 2017, desde o mês de fevereiro, percebi que o palco havia sido desmanchado. Ele estava com a estrutura comprometida. Porém, passados 5 meses ele se encontra na mesma situação. Não sabemos se haverá reforma. (Para visualizar as fotos registradas, ver o anexo III).

outros espaços e relações, é condição do teatro. E, neste caso, uma condição que valorizou a educação a partir de outras perspectivas e linguagens. É importante dizer que o grupo realizou três apresentações. A primeira no palco do Bosque, em julho de 2010 (como apresentação de PPCC); a segunda foi no teatro do IFSC (antigo CEFET), e a última no Teatro da UFSC, na Semana Ousada de Artes, ambas em setembro de 2010. A prática expandiu os espaços e destacou a ampliação em que a educação pode se dar ao atravessar as paredes da sala de aula.

Outro fator importante apresentado na última fala é a crítica ao individualismo promovido pelas avaliações, que ao invés de estimularem uma força mútua e coletiva entre estudantes e professores, acabam gerando um ar de competição e disputa. Porém, será melhor abordado no terceiro ponto da educação menor, o valor coletivo. Para o próximo ponto, será apresentado o conceito de ramificação política.

- Ramificação política



A prática de uma educação menor carrega em si mesma uma carga política que acende a revolta e a resistência do seu espaço, ou seja, é em si um ato de militância (GALLO, 2002, p. 1-3) E, se a educação é pensada como um ato político, a proposta de ser “menor” indica sua “dupla face do agenciamento”. Isso significa que essa a prática de ramificação política possibilita e potencializa os efeitos da militância. (GALLO, 2002, p. 7) Nesta ramificação, aparecem duas configurações: tanto um “agenciamento maquínico de desejo do educador militante”,³⁷ como o “agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e o contexto social” (idem, p. 7). Desta forma,

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador-militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. (idem, p.7)

Esta afirmação traz um ponto elementar para a pesquisa, como podemos observar na narrativa sobre a influência da arte na relação com o professor:

P.4: - [...] eu acho que isso foi legal assim, a arte talvez ela possibilitou a gente humanizar tipo a relação com o professor. Geralmente professor é aquele que oprime a gente né, na universidade ou em qualquer lugar.

P.2: - A gente botou ele lá pra fazer a abertura

³⁶ Registro antes de entrar em cena. O interessante da foto é destacar as diferentes participações: o aluno/personagem, a monitora da disciplina de Teoria Política I e o professor (participação especial). Local: Bosque, em frente ao palco.

³⁷ Silvio Gallo toma como referência o conceito de máquinas desejantes de Deleuze e Guattari, formulado originalmente em O Anti-Édipo, 1973.

da peça né, de palhacinho lá.

P.7: - Foi muito legal!!!

P.4: - Foi muito massa, né!

De fato, a horizontalidade da ação do professor³⁸ em dividir o palco com as/os estudantes demonstrou materialmente a desconstrução das relações assimétricas entre professor/as e alunas/os onde caminharam juntos, mesmo com compromissos diferentes. E talvez seja a própria condição de diferença que caracteriza a relação de alteridade e horizontalidade desta prática. Os diversos lados aprendem juntos.

Na fala das/os estudantes a reação indica um contentamento pela participação do professor, pois é novidade. É ruptura. É quebra de assimetrias. É estar lado a lado na construção. E isso narrado de forma alegre pelas/os estudantes ajuda a destacar a potência do elo entre o teatro como ferramenta para outras abordagens pedagógicas e construções de novas relações que atuem na materialidade, além do discurso ou de assinaturas do corpo docente. O fazer coletivo da Mandrágora tornou-se exemplo concreto de que é possível estender os próprios papéis sociais em que estamos (supostamente) condicionados.³⁹

Esses elementos vão ao encontro do que Gallo considera sobre a prática do professor-militante. Ele afirma que antes de ser o agente que possibilita tais atividades, o professor-militante é o

³⁸ Ver anexo VI.

³⁹ Retomando as contribuições de Paulo Freire, “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa [...] Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz [...] Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.” (1996, p. 24)

que

procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo (...) e a de seus alunos, seja ela qual for, porque necessariamente miséria não é apenas econômica; temos social, temos cultural, ética, de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro (...) dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. (GALLO, 2002, p. 3)

Na entrevista, uma das estudantes questionou a interdisciplinaridade contida no PPCC e como foi realizada a *Mandrágora*, mas não no sentido dos conteúdos abordados na peça, e sim no processo de sua realização. Pois, para o PPCC tem-se “obrigatoriamente” o auxílio dos professores que ministram as disciplinas ao longo do semestre. Todavia, no trabalho realizado para a *Mandrágora* foi ressaltado o protagonismo de um professor e a importância de atitudes como essa.

P.7: Mas vocês acharam que a *Mandrágora* foi interdisciplinar mesmo? Por que eu achei assim que o professor bancou e todos concordaram. O que é importante, porque hoje em dia eles nem concordam mais né, a maioria dos professores nem banca mais, vai falar ok, vamos fazer juntos.

P.4: Eu vincularia isso aí ao protagonismo de um professor.

P.7: É...

P.4: Da força de vontade dele [...] ele busca ser um ser humano antes de ser um professor universitário e botar aquela distância! Eu acho que foi protagonismo dele.

P.6: [...] E todos os PPCCs acho que de uma forma geral, se não tiver um professor que diga: “não, vamos fazer, tentar juntar, agregar”, não rola. Não é uma coisa do curso assim.

Podemos observar através do diálogo exposto que houve protagonismo de um professor no sentido de proporcionar a prática, mas o grupo também destacou a importância de outras pessoas⁴⁰ que ajudaram na preparação da peça e, sem dúvidas, foi essencial para a construção e formação do grupo. Por isso, sabemos que não é somente de protagonismo que se realizam atividades como essa. Esses aspectos carregam em si outro elemento, o da coletividade. Como descreve Gallo, “essa é a chave da ação do militante. Sempre uma construção coletiva.” Assim, a/o professor/a “procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação” (GALLO, 2002, p. 3). Para o próximo ponto, será abordado o último elemento que caracteriza a Educação menor, o valor coletivo.

- Valor coletivo

⁴⁰ A professora Clélia Mello do curso de Cinema quem dirigiu a peça e os oficinairos de expressão corporal *E* e *R* também foram mencionados. Contudo, as/os alunas/os apontam que só foi possível, em primeira instância, porque o professor correu atrás. Essa passagem do diálogo pode ser observada no anexo da entrevista completa.



41

“Jamais se aprende na solidão”⁴²

Para Gallo, toda educação menor possui um ato coletivo. E, de fato, a experiência do PPCC como já podemos observar, principalmente por interagir com a prática teatral, foi coletiva. A partir das narrativas podemos verificar alguns aspectos dessa afirmação:

P.2: - É, e ali querendo ou não é um negócio bem coletivo né. Se um já desse uma... tinha que tá todo mundo ali assim sincronizado.

P.3: - Ah, sim! Pegar um a deixa do outro, uma brincadeira...

P.2: - É, é! E isso, rolou bastante. Eu lembro na primeira peça, a gente se perdeu numas falas, só que conseguimos e nem foi notado, né. Só pela gente que já conhecia a peça, a gente falou: pô, ali não foi direito, mas casou certinho.

P.7: - Também teve um comprometimento

⁴¹ Registro da primeira apresentação. Em cena, respectivamente, os personagens: Callimaco, Frei Timoteo, Siro, Ligúrio e (lá no cantinho direito espionando) o Malabarista circense - adaptação do grupo.

⁴² Frase do dramaturgo Bertolt Brecht.

que não tinha com as outras coisas basicamente né, que a gente nos outros PPCCs. Ah, vou dizer que escrevi uns sozinha aí, tipo, uns trabalhos sozinha. Esse aí o pessoal ia e... a gente ensaiava quantas vezes por...?

P.2: - Era todo semana.

P: - Era toda sexta-feira acho.

P.2: - É, eu acho que era as quatro aulas da noite, era...

P.7: - E a gente ia!

O ato coletivo na educação menor pressupõe, portanto, que “não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva” (GALLO, 2002, p.8). E quando essas singularidades são realçadas, é possível perceber toda a complexidade que compõe o ato coletivo. Nas palavras de Schneider,

Em educação não é possível uma prática isolada, uma sala de aula, uma aula, aquele encontro no espaço-tempo sala de aula é um agenciamento coletivo: reúne desejos de alunos e alunas, intenções de currículos, atitudes dos outros docentes, as *intenções* provocadas pelo docente daquele presente... uma história-arte, uma matemática-arte, um português que atravessa, uma geografia que localiza, mas também expande... lugar de saber que não consegue manter particular: lança um paradoxo frutífero: é singular em experiência, coletivo em agenciamentos. (SCHNEIDER, 2014, p. 7, grifo da autora)

Todavia, por mais que em educação se reconheça uma prática coletiva, nem tudo que é desenvolvido no espaço educativo é atento ao valor coletivo. Grande parte dos trabalhos tem aspecto individual. Quer exemplo melhor que a prova? Podemos ter um

grupo de pessoas no mesmo espaço, mas se não houver abertura as relações de troca, de contato, de diversidades, não é coletivo. Não é coletivo somente pelo número de pessoas presentes no espaço da sala de aula. O que torna coletiva a ação é em seu desenrolar, na sua execução, no seu processo. E, pela potência de o teatro ser uma construção coletiva, pode-se dizer que a atividade de PPCC foi, por excelência, um ato coletivo⁴³. Também não significa ignorar o que se faz individualmente. O estudo individual existe, porém em atividades que valorizam o ato coletivo, as particularidades se somam. Para decorar as falas, fazer adaptações no texto, elaborar as músicas, as/os estudantes também trabalhavam individualmente e, depois, compunham em grupo. Assim, a soma das partes tomam uma amplitude maior, uma reação química entre elementos diversos.

Por isso, a prática coletiva também é ressaltada pelos estudantes como desejo pedagógico, visto que, por outro lado (na dimensão de toda graduação), ela não é tão contemplada. Através das falas abaixo percebemos tais aspectos e anseios.

P.4: - Eu acho que reflete talvez no individualismo, né? Como predomina dentro da academia, assim. Tanto na forma, eu acho, do que é exigido nossa avaliação, nos trabalhos finais [...] Fiquei pensando agora no teatro, né. O teatro como ferramenta pedagógica ele é um método que pressupõe um trabalho coletivo, né? Ao invés de um trabalho individual.

Geral: - É, é!

P.4: - Por isso que rompeu tanto com o..., foi tão marcante talvez para nossa formação.

P.6: - É, porque é bem isso. No início do curso é bem coletivo. Ppcc tem muita coisa

⁴³ Poderemos perceber mais a fundo o aspecto coletivo do teatro na Cena 3, em que serão apresentadas e desenroladas características particulares do Teatro didático.

de campo, né? Que depois, nas Sociais, se perde bastante assim, na minha avaliação.

P.7: - É... uma coisa que eu senti muita falta nas Sociais é saída de campo.

P.6: - É, a gente fica muito assim leitura, leitura, leitura. Eu gosto, mas assim, perde bastante essa coisa do campo, que é muito forte no início. Daí eu achava que ia ser muito assim o curso, quando começou. Você vê que era uma coisa assim das primeiras fases.

P.2: - Aquela empolgação né?

P.6: - É, é... de...

P.7: - Muda conforme os professores né?

P.6: - É... também! E, acho que todos os trabalhos coletivos acabam se perdendo ao longo do caso e começa a ser ppsc individual. E é um trabalho assim muito intelectualizado, né? É um trabalho que acaba reproduzindo um pouco a estrutura da academia na Sociais..., acho que às vezes isso de cada um estudar o que te interessa de uma forma muito fechada assim, né. Às vezes, têm dissertação e tese e no TCC já vê estipulado um negocinho que é o “ó do borogodó” do negocinho que cê diz: - Por que a pessoa tá estudando isso? Pro Núcleo dela.

NT: - É, e também tem essa coisa do coletivo que o P.4 falou, que as nossas trajetórias acabam sendo individuais, mas acho que a partir da quarta fase, sei lá. Cada um foi pra um... fazer sua...

P.4: - Isso é pós ditadura, né? Eu vi um texto que acho que rolou uma reestruturação da sociedade, durante a

ditadura... aí não sei se “departamentização”, umas parada assim. Eu não sei direito como era antes né, mas o fato de cada curso ter um departamento totalmente autônomo um do outro, é... acabou por fazer com que as turmas é... não fossem mais turmas assim. Fossem tipo...

P.2: - Cada aluno individual, faz o seu currículo,

P: - Tipo uma estratégia de desorganizar, descoletivizar...

P.7: - A especialização muito precoce.

P.4: - Isso, exatamente.

P.6: - É, isso! Quando um TCC parece que é tema de mestrado de tão específico que é.

P.1: - [...] Ah cara, pra mim assim essa questão da saída de campo eu acho bem importante, porque realmente assim, tudo que vocês levantaram eu concordo, a questão da intelectualização e tal [...] O que eu acho também importante levantar é a questão da prática de campo. Sociais... até quando a gente entrou, a gente fez uma... tipo uma turma de alunos que tentou fazer com que isso tivesse prática né... com associações, para fazer algumas... como é que se diz? Ah, levar esse conhecimento pra fora da universidade né, fora dos muros da universidade e tals. Acabou que não logrou muito, mas foi uma experiência massa... Eu vejo um pouco da questão dos alunos na Sociais bastante, como se fala? A galera tem bastante dificuldade de se entrosar assim, de fazer acontecer pelos alunos. Como se for comparar com a galera da Biologia, da Geografia, na área das humanas, o agilizo da galera da Sociais é pífio assim. Tipo, a galera da Biologia é

muito mais integrada. Talvez, não sei, que tem o C.A. da Biologia que tem, dá mais uma... se for comparar, se for colocar esse ponto com fundamento talvez não seja, porque a galera da Geografia não tem um C.A. como da Biologia e é bem agilizada né.

P: - Será que isso tem a ver com saída de campo também? Essas dinâmicas né?

P.1: - É, sim, eu acho que sim. É, tudo interligado né. Acho que isso não foi colocado e acho que é importante assim, a questão da galera da Sociais não conseguir se integrar tanto. Eu percebo. Teve uma vez até que a gente fez uma página do *Recreio da Sociais* por ser meio uma consequência disso que a gente via...

P.2: - É, é... Ver se rolava alguma saída ali.

P.1: - Era um negócio que era pra ser integrado, mesmo que seja na realidade virtual e vamo combina aí: “o, vamo fazer trilha e tals porque a galera aqui é só racionalidade” [...] É, até que deu certo, de certa maneira deu certo.

Risos

P.3: - A casa que a gente alugou há seis anos atrás de novo, aquela lá de Santo Amaro. A gente tinha que fazer uma imersão, mais uma vez.

P.7: - Mas oh, rolam tentativas. Eu tentei na licenciatura, porque eu tava revoltada com as matérias da licenciatura e com tudo que exigiam. Teve uns dois encontros. Foi isso que a gente conseguiu. Não deu em nada, nada. Mas teve reunião, teve ata.

P.6: - ...um caso à parte.

P.2: - Mas acho que um pouco essas coisas são reflexo da nossa vida em sociedade geral né? Cada um sempre se...

P.4: - Dificuldade de assumir compromisso né?

P.2: - É, sempre cada um na sua, não consegue nem pra militar, fazer coisa política, é difícil a galera juntar pra...

P.6: - É, uma coisa que nas Ciências Sociais acontece mesmo...

P.7: - Essa coisa de compromisso é estranho também, que o pessoal num banca, parece: ah, que tudo tá de boa, esqueci que tinha, que horas que era...

P.5: - ...nós estamos aqui :)

P: - É, então!

P.4: - Talvez por causa da Mandrágora a gente tá aqui! Por que a gente teve uma experiência que...

P.6: - É, claro.

A relevância do valor coletivo bem como a desterritorialização da educação são presentes nas narrativas acima. Criar espaços que proporcionem relações coletivas e fora da universidade são aspectos necessários desde o ponto de vista das/os estudantes, como para a ruptura da padronização das práticas pedagógicas. A saída de campo é vista como outra potência a ser inserida nas relações universitárias, justamente por proporcionar a aproximação entre as/os estudantes. E pensar a educação menor é pensar sobre isso. No entanto, a seguir serão apresentados algumas contradições e problemáticas para a realização de práticas que se propõem ou repercutem a lógica de uma educação menor.

1.1.2 Além de certo ou errado: contradições e dificuldades



44

P.7: “- Ah, eu acho que talvez o tempo que demandava era uma das dificuldades, porque a gente, além de tudo, tinha que ler muito texto, né. Então eu via que o outro pessoal que tava fazendo trabalho que eu nem lembrava o que que era, não se esforçou que nem a gente, né? Na moralzinha, a gente se matava lá com aquele negócio.”

O valor coletivo como proposta e consequência no processo de realização das atividades pedagógicas, podem carregar a contradição remetida à disponibilidade/dificuldades das pessoas. O tempo e ritmo de quem estuda no ensino superior é diverso, devida às demandas sociais e suas particularidades, e o trabalho individual pode ser “mais fácil” em termos de execução, tendo em

⁴⁴ Nos bastidores da primeira apresentação. Local: Camarim do Palco do Bosque.

vista as relações de tempo e trabalho. Assim, o tempo disponível aparece entre as dificuldade apontadas pelo grupo. Em contrapartida, todos que participaram dedicaram-se além do que acreditavam que seria possível.

P.2: - É, é...foi uma!

P.7: - É, até que teve aquele rolo da aula da Prof. X, que eu tava lembrando aqui com o P.4. A gente chegava sempre atrasado pra aula da X. Daí ela brigou com a gente [...] Que a gente chegava atrasado pra aula, a gente chegou um dia tava uma mensagem dela na lousa, uma coisa nervosa lá: “ah, se quiserem ter aula me liguem”, uma coisa assim. Aí a gente teve que escrever uma carta explicando que teve o teatro: “desculpa, porque a gente atrasa sempre, mas a gente sempre vai atrasar meia hora.” E ela concordou com a gente em começar a aula às 19h em vez de 18h30.

Outra questão, que pode ser vista como contraditória caso nos preocupemos mais com o conteúdo do que com a forma do ensino, é o fato de que a dedicação exigida para a construção da peça nem sempre favorece uma análise mais minuciosa (e pode-se dizer sociológica) sobre os conteúdos da peça. Entretanto, a pesquisa perpassa justamente a desconstrução de que a aprendizagem se dê somente através de domínios de conteúdos. E também não busca negar um lado em detrimento a outro. Até porque, os domínios de conteúdos através da sobrecarga de leituras e produções textuais nas disciplinas do curso de Ciências Sociais já fazem isso. O cerne da questão é ampliar essas condições, e valorizar as diferentes formas e espaços que somem às atividades já estruturadas:

P.3: - [...] quando eu pego e faço a relação que a própria peça tem com: o contexto no qual ela foi feita, o fato que ela reflete um pouco da questão das relações de poder, políticas, sociedade ta ta ta, e também o

próprio comportamento. Apesar que a gente já tá sendo etnocêntrico pra lá pra europa com a peça da Mandrágora, mas a gente pode fazer uma reflexão em cima. Só que essas são reflexões que na realidade foram mais pessoais do que a gente ter pegado e parado assim dentro de uma prática pedagógica ter feito uma reflexão da “sociedade, naquele conteeexto, quando Maquiaveeel escreveu a Mannndrágora”... A gente se importou mais com a apresentação artística saca, mas eu tenho, eu imagino que cada um de nós teve uma fermentação interna sobre o texto. Mas a gente não teve um momento da gente sentar assim e...

P.2: - Discutir né?

P.3: - ...e discutir isso sabe. A transposição que a gente fez foi “pra praia do pinho!”

Risos

P.5: - “Florêncianópolis”

P.3: - Florencianópolis, sabe! Então por exemplo, e mesmo dentro do Florencianópolis, a gente acabou não pegando algumas coisas que poderia ter pego, até pra falar sobre a sociedade aqui, como a própria paróquia aqui de Florianópolis, que a gente tem uma igreja histórica...

P.5: - E o prefeito⁴⁵ com aquela esposa de fachada...

⁴⁵ Refere-se ao ex-prefeito de Florianópolis, Dário Berger.

P.3: - Exatamente! Toda essa coisa assim que era uma contemporaneidade que tava ali, mas a gente por também não ser ator e a gente ter que desenvolver esse lado para execução do PPCC, eu acho que tomou um pedaço maior do nosso trabalho, sabe. Apesar de que agora a gente poderia começar várias discussões sobre tudo isso, reanalisar, fazer, risos

Entre dificuldades e contradições, Silvio Gallo em sua análise também apontou a possibilidade de riscos diante atividades que pretendem fugir dos dispositivos impostos pelas instituições de ensino. Em suas palavras:

todo valor é coletivo. Todo fracasso também. Ao assumir a militância numa **educação menor**, o faço em nome de um projeto coletivo, de um projeto que não tem sujeito, de um projeto que não tem fim (tanto no sentido teleológico como no sentido escatológico) [...] Não tenhamos, porém, a inocência de pensar que o ativismo militante de uma educação menor está alheio a riscos. (GALLO, 2002, p. 8)

Junto a este risco, tem-se o de a educação menor ser capturada pelos aparatos de uma educação maior. Este fato é colocado pelo autor como a reterritorialização, isto é, uma reconstrução da educação maior. Para ele,

os atos militantes podem ser cooptados, re-inseridos no contexto da máquina de controle, perdendo seu potencial libertário. Ou, na perspectiva de fazer-se máquina, resultante dos agenciamentos, a educação menor pode despotencializar-se, ao permitir que se torne nova máquina de controle. [...] A permanência do potencial de uma educação menor, a manutenção de

seu caráter minoritário está relacionada com sua capacidade de não se render aos mecanismos de controle; é necessário, uma vez mais, resistir. Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado; manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade, manter-se na miséria e no deserto. Educação menor como máquina de resistência. (GALLO, 2002, pp. 8-9, grifos do autor)

Essas considerações vistas a olho nu podem trazer a própria contradição desta pesquisa. Se por um lado a exposição e visibilidade de práticas como essa apresentam sinais de confirmação da sua pertinência pedagógica e, por isso serem necessárias em espaços dominados por um estilo tradicional, por outro, a perspectiva levantada pelo autor denuncia o cuidado a se ter para não torná-la o próprio veneno de sua prática. Isso significa que a tentativa de diálogo entre a atividade teatral realizada e os conceitos elaborados por Gallo não buscam sujeitar-se à um modelo padrão. É imprescindível ressaltar que anterior a isso, a motivação e potência que se deseja expor para a pesquisa é a existência das peculiaridades de uma prática interdisciplinar que conseguiu ativar, nos diferentes planos do fazer, uma alternativa às condições pedagógicas vivenciadas e que se desenvolveram subversivamente no meio em que estavam inseridas.

Portanto, existe um cuidado com a presente pesquisa de não considerar esta proposta um modelo a ser imposto *a priori*, mesmo que sejam consideradas suas características mais potentes, principalmente através do teatro como ferramenta pedagógica. Mas antes disso, apontar para considerações como a ausência de outras linguagens no espaço educacional; levantar quais as implicações e motivos que fazem o cenário pedagógico ser um modelo rígido; e porque isso se sustenta nas instituições de ensino. Desta forma, é necessário discutir sobre outra reflexão, o que implica na reivindicação da introdução de diferentes linguagens e experiências para compor as práticas educacionais.

Assim sendo, para a próxima Cena da pesquisa abordamos

algumas contribuições de Paulo Freire sobre a linguagem na educação e também apresentamos alguns aspectos do conceito de experiência vinculado a educação do historiador E.P. Thompson. A contribuição de ambos fortalece a perspectiva daquelas/es que são socialmente marginalizados e oprimidos.⁴⁶

⁴⁶ Para Freire, a Pedagogia do Oprimido é “aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele” (1983, p.32)

Cena 2 - Não é apenas um problema pedagógico



47

P.6: “- [...] muita gente falava que não entendia nada do que acontecia nas primeiras fases, tipo dos textos... monte de gente falava isso.”

O relato acima simboliza de forma simples uma situação presente entre os estudantes de Ciências Sociais nas primeiras fases do curso a respeito das dificuldades de compreensão dos conteúdos da área. Contudo, os questionamentos apresentados nos próximos pontos indagam uma percepção de que as diferenças promovidas e desenvolvidas nos espaços de ensino são condições de uma sociedade que se desenvolve a partir de valores mais relacionados à esfera econômica do que social e humana. Isso quer dizer, que para além da precariedade das práticas e metodologias (excludentes e meritocráticas), existem as contradições sociais. Não abordamos diretamente uma percepção mais macro dessas relações, e por isso, optou-se por discutí-las no viés das diferentes linguagens e experiências, dentro das contribuições primordiais de Paulo Freire e E. P. Thompson. A partir disso, essa parte da pesquisa interroga a linguagem acadêmica como única na

⁴⁷ Registro do ensaio. Em cena, respectivamente, os personagens: Ligúrio, Frei Timoteo e Messer Nícia. Local: Palco do Bosque.

aprendizagem e nos resultados avaliativos ao longo da graduação, e reconhece pelas experiências a necessidade de ampliação das práticas pedagógicas.

2.1 - As diferentes linguagens



48

Para desenvolver os apontamentos sobre a importância de diferentes linguagens no espaço pedagógico, é interessante apresentar a passagem do diálogo⁴⁹ entre Paulo Freire e Sérgio Guimarães a respeito da educação.

Freire relata que há um jogo injusto tanto nos processos de avaliação como 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”

⁴⁸ Registro da produção dos personagens antes da primeira apresentação. A aluna (nossa figurinista) preparando a personagem Lucrezia. Local: Camarim do Palco do Bosque.

⁴⁹ *Sobre educação: diálogos Paulo Freire e Sérgio Guimarães*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

(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 social 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 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 [...]

A defesa da linguagem concreta como fundamental para as relações de ensino é parte do reconhecimento de que os indivíduos possuem diferentes experiências de acordo com sua formação social, isto é, os espaços e relações sociais em que crescem, se desenvolvem. A escola faz parte dessa realidade e ao ignorar as diferentes linguagens e experiências no íntimo das avaliações (e não só), assume seu caráter excludente e seletivo de quem pode, deve e merece fazer parte dela, condicionando não só a vida profissional e social das pessoas, mas também psicológica e afetiva. Devemos lembrar que não existe neutralidade na educação, como não existe neutralidade em nada que faça parte de um projeto de sociedade.⁵⁰

⁵⁰ Existe um projeto de sociedade por detrás da escola. Um exemplo é o

Neste sentido, a escola revela sua reprodução das desigualdades sociais, desde seus conteúdos às suas práticas pedagógicas e se distancia do compromisso de valorização das diferenças. Como exemplo, Guimarães relembra sua trajetória escolar e quando começou a perceber a injustiça do sistema de avaliação:

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

da pedagogia tradicional que se desenvolve para responder aos 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)

Zezinho [...] (1982, p. 27-28)

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 demonstra uma relação direta entre a desigualdade educacional e as classes sociais, que vistas sob à luz da linguagem, mostram as limitações do que é aceito como experiência “digna” nos espaços de ensino. Ou seja, o problema da linguagem prejudica as/os oprimidas/os socialmente (1982, p. 31) e nos leva a questionar sobre a possibilidade e a necessidade de outras linguagens⁵¹ se introduzirem nos espaços institucionais, e não somente ser objeto de estudo.⁵²

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)

Em relação a prática teatral, as/os integrantes do grupo puderam desenvolver suas aptidões de acordo com suas vontades e relacionando suas experiências pessoais na produção. O que também não se limitava e nem impedia de quem não tivesse contato com determinada função de aprender e fazer junto. A prática proporcionou essa dimensão. As áreas de participação foram diversas dentro da produção: sonoplastia, figurino, cenário,

⁵¹ Ver anexo V

⁵² Vale lembrar que a atenção às práticas pedagógicas não se pretendem a ocultar os problemas mais macros e nem acredita que a solução dos problemas de ensino sejam elas. Pois, elas também traduzem as condições e contradições da estrutura social.

atuação, adaptações, marcenaria, malabares, artes visuais, e etc. E o grupo, bastante heterogêneo em termos de idade, de formações, de papéis e o principal, de experiências.

Sobre o aspecto das experiências e sua relação com a educação relacionamos no próximo ponto as contribuições de E. P. Thompson⁵³, que diferente da abordagem de Larrosa sobre experiência⁵⁴ (mas não excludente) apresentados na primeira parte da pesquisa - , debate sobre a perspectiva da educação na relação com os adultos, e atenta-se para a experiência destes como fator relevante nos processos educacionais. Assim, os aspectos do ensino e da educação quando relacionados à diversidade e peculiaridade das diferenças, principalmente dos menos favorecidos socialmente, possibilita um outro olhar e de compromisso social, diante as desigualdades educacionais que expressam, por assim dizer, as desigualdade sociais. A obra do autor é vasta em determinados assuntos, por isso, atentamos ao ponto de maior convergência com a temática da pesquisa, o conceito de experiência na educação.

⁵³ Nas palavras de E. J. Hobsbawn, “Thompson, historiador, socialista, poeta, orador, escritor – em seu tempo – da mais fina e polêmica prosa do século XX, provavelmente gostaria de ser lembrado pelo primeiro termo dessa lista.” In: *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.

⁵⁴ Para afirmar certas considerações a respeito da obra dos dois autores sobre a noção de experiência seria necessário fazer um estudo mais elaborado. Para a pesquisa ambos são relevantes, mas desenvolvidos em momentos diferentes, de acordo com os conteúdos que surgem das narrativas do grupo.

2.2 O conceito de experiência na educação



55

Thompson percebe utilizando-se principalmente das contribuições literárias⁵⁶, que as relações na esfera da educação encontram-se afastadas das experiências dos chamados “letrados” e “não-letrados”. Essa diferença é representada por uma relação vista como paternalista através do arcabouço cultural inglês do século XVIII. Nas palavras do autor, “o paternalismo presumia uma diferença qualitativa essencial entre a validade da experiência educada – cultura refinada – e a cultura dos pobres (plebeia)” (THOMPSON, 2002, p. 17). Ele constata que “[...] a cultura de um homem, exatamente com seu prestígio social, era calculada de

⁵⁵ Incorporando os personagens: Lucrezia, Ligúrio, Siro e Malabarista. Local: Camarim do Palco do Bosque.

⁵⁶ De acordo com Dorothy Thompson (2002, p. 7), “Edward percebia uma grande variedade de formas de expressão literária, não como ilustrativas dos movimentos que estava estudando, mas como parte essencial destes.”

acordo com a hierarquia de sua classe.” (*idem*, p. 17).

A assimetria na relação dos valores culturais, de acordo com a hierarquia de classes, é um dos elementos centrais para o desenvolvimento do conceito de experiência na educação⁵⁷. Mas é importante dizer que, isso não significa um reducionismo do econômico como determinante das relações sociais (inclusive, uma das grandes contribuições do autor é apontar para o equívoco da tradição marxista, restrita ao aspecto econômico). Ao contrário, as relações, como exemplo a de classe⁵⁸ “é uma formação tão ‘econômica’ quanto ‘cultural’ e que a determinação ‘em última instância’ pode abrir “seu caminho tanto por formas econômicas quanto culturais.” (MORAES, MÜLLER, 2012, p. 307) Nesse sentido, a experiência é vista como mediadora do processo de transformação entre o ser social e consciência social. Assim,

“a experiência é também ‘a influência do ser social sobre a consciência social’, à medida que ‘[...] exerce pressões sobre a consciência social existente’, propõe novas questões e proporciona ‘[...] grande parte do material sobre o qual se desenvolvem.” (THOMPSON *apud* MORAES; MÜLLER, 2012, p. 309)

Além de sua contribuição intelectual/conceitual, estabelecendo “o uso de conceitos de maneira coerente com a

⁵⁷ Para melhores definições sobre a articulação conceitual entre *experiência* e *cultura* indicamos a leitura de *E. P. Thompson e a pesquisa em Ciências Sociais*, de Maria Célia Marcondes de Moraes (*in memoriam*) e Ricardo Gaspar Müller (2012).

⁵⁸ “Não há sentido de pensar “classe” como categoria de análise, se não for levada em conta a mediação entre o ‘agir humano’ (*agency*) e a realidade a ser acionada no processo histórico de transformação da cultura, da consciência e das ‘condições materiais’ que a impulsionaram”, de modo que, “a classe como categoria não é representada por este ou aquele grupo de pessoas e instituições com interesses díspares; é antes o modo pelo qual a relação dialética entre os sujeitos opera.” (MORAES, MÜLLER, 2012, p. 307)

prática do materialismo histórico” (*idem*, p. 229) Thompson foi professor de educação para adultos e pode observar na prática a necessidade de uma pedagogia diferenciada, pois a vivência dessas pessoas traz em si a experiência de uma trajetória de vida que precisa ser inserida e questionada nas relações de ensino. O autor afirma que

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p.13)

Tal afirmação, nos proporciona reconhecer que a elaboração de práticas e métodos pedagógicos devem considerar o ponto de vista daquelas/es que vivem diretamente essa relação (as/os alunas/os) e valorizar suas qualidades e experiências, tal como apontamos anteriormente com Freire sobre as diferentes linguagens e, agora com Thompson, que em seus estudos elabora “uma história a partir de baixo, vinculada ao estudo das práticas socioculturais de seus representantes” (MORAES; MÜLLER, 2012, p. 300). Essa característica é fundamental para a análise da pesquisa e justifica a importância da opção metodológica, de realizar a entrevista com as/os estudantes que participaram da atividade teatral, pois resgata diretamente da fonte das diferentes experiências as possibilidades para ampliação das relações no campo pedagógico. E, se por um lado questionamos os currículos e as linguagens padronizadas na academia, por outro, valorizamos as experiências das/os estudantes para desenvolver um olhar crítico sobre a educação. Por isso, a justificativa reacende a perspectiva desde os de baixo, que neste caso, consideramos as/os estudantes. Porém, a relação feita na pesquisa não é diretamente sob a análise

das condições materiais e sociais das/os estudantes, mas deslocase baseada nas relações hierárquicas das práticas pedagógica, seus métodos e linguagens, que trazem à tona a relação da experiência das/os estudantes ao lidar com os conteúdos do curso.

A partir disso, é interessante destacar que durante a entrevista realizada com o grupo da *Mandrágora* uma das questões levantadas, como já mencionada, foi sobre as dificuldade que estudantes da graduação tem ao lidar com os conteúdos e temáticas do curso. Boa parte das/os estudantes denunciam esse fato. Contudo, um dos alunos ressaltou que sua trajetória no curso não sofreu intimidações das avaliações e cobranças curriculares e as justificou a partir de sua própria experiência.

P.6: - Muita gente no final do curso que já vivenciou algumas coisas e facilita esse tipo de coisa. Pra mim é difícil avaliar, eu entrei mais velho. Uma graduação, funcionário público. Então muito das coisas assim, eu lembro que muita gente falava que não entendia nada do que acontecia nas primeiras fases assim, tipo dos textos... monte de gente falava isso! E, sei lá, eu consegui. [...] O PPCC quando rolou, pra fazer a pesquisa eu já tinha uma maturidade de fazer pesquisa. Assim sabe, da graduação. É, meio que assim rolava entendeu. Eu lembro que nosso trabalho tava um trabalho bem maduro assim, as coisas relacionadas a trabalho científico estavam cumpridas por mais que pudesse dar problemas relacionados a quem tá na primeira fase. É, teóricos assim, metodológicos. Mas eu lembro que tinha aquela coisa de um trabalho maduro que a maioria não conseguia ter assim, né? Eu não sei, é difícil falar. A minha experiência do PPCC da primeira fase foi positiva. Não sei se foi positiva pros outros, porque teve muita gente que lembro que na época (aí é que tá, tem uma coisa também que tem que

ser prospectiva). Na época falava assim: “ah, não aproveitei muito, não foi tão bom”, talvez agora reavaliando depois de um tempo fala: porra não, foi importante ser feito isso. Então, aí não sei, os outros podem falar mais, como que avaliaram naquela época e se avaliam diferente agora essa questão do PPCC.

No caso exposto, a relação da experiência do estudante (graduação, funcionário público) favoreceu sua formação, pois a “linguagem acadêmica” já fazia parte de sua vida, diferentemente das outras pessoas que não “possuem” essa linguagem. Existe, assim, um problema que as/os estudantes têm com a linguagem acadêmica e seus conteúdos ao longo do curso. Por isso, reconhecemos (e apresentamos elementos ao longo da pesquisa) a necessidade do aperfeiçoamento de outras relações pedagógicas, pois nem todos possuem experiências consideradas “adequadas” para o modelo educacional exigido pela academia. Mas estas, de acordo com Thompson “que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento” (*apud* MORAES; MÜLLER, 2012, p. 308)

Então pensamos: como podem as/os professores avaliarem da mesma forma as/os alunas/os que apresentam experiências (e dificuldades) diferentes? Em caso de provas individuais, por exemplo, como mensurar o conhecimento das/os estudantes reconhecendo suas experiências e o que os levam a sair bem ou mal nas avaliações? E ao longo dos processos educacionais isso se repete com desdobramentos diversos. A partir da entrevista com o grupo podemos observar dois exemplo de estudantes que relatam essa questão:

P.3: - [...] é, eu cheguei a sair do curso.

P: - Ah, então fala! Saísse do curso...?

P.3: - Ah, mas foi por uma série de questões. Por exemplo assim: na primeira fase, quando a gente tava fazendo introdução a política, eu ainda tava trabalhando como freelancer. Eu tomei um F.I na primeira fase, numa matéria e isso

meio que fudeu com muita coisa do andamento da vida e do curso, né.

P.5: - Eu também, como desistente do curso de Ciências Sociais, pelo mesmo motivo que o P.3, de ter reprovado em política.

Esses relatos despertam, além da indignação aos métodos avaliativos, a necessidade de combater uma educação (maior) expressada por práticas que não valorizam as experiências e processos de cada um/a. Certos métodos ao invés de agregar forças, as dissipam. Em contrapartida, a experiência com a atividade teatral - vistas, anteriormente, a partir do conceito de educação menor - nos evidenciou que é possível desviar desse caminho, construindo outras relações nos espaços de ensino. Como pontuou Thompson, a experiência modifica todo o processo educacional. Nesse sentido, a fala de outro estudante aponta para a importância de práticas interdisciplinares, como o PPCC, que auxiliam nesse processo:

P.1: - É, eu acho essencial ter PPCC. Eu assim, claro, se fosse pra votar sim ou não, votaria sim. Porque realmente, a galera que entra, sei lá fico... num é preocupado, é muito nova né, vai chegar já, a galera que vem, às vezes de uma escolaridade meio distante assim das questões que as Ciências Sociais traz, é um negócio muito impactante. E esse lance do PPCC, de integrar, de fazer um negócio mais..., como se fala? Mais interdisciplinar! Eu acho que ajuda. Não sei, seria esse ponto assim. Que é um negócio bem impactante mesmo: entrar na Sociais assim e tira bastante do chão né, os valores que tá se condicionando.

A interdisciplinaridade é vista com pertinência por todas/os estudantes. Ela é desejada. Mas não somente a interdisciplinaridade de conteúdos. Falamos de formas, de

processos, de construções coletivas. O PPCC no curso de Ciências Sociais tem como proposta essa articulação, mas teoria e prática nem sempre caminham juntas. Ressaltamos alguns relatos da entrevista para melhor compreensão:

P.7: - Dessa coisa do PPCC [...] Na primeira fase teve sim uma tentativa de integração. Eu sinto também, quando fui monitora, os professores tinham desistido de integrar as matérias. Cada um tinha seu PPCC.

P.2: - Eu senti mais forte o PPCC até a segunda fase. Até Teoria I. Depois começa a...

P.7: - É! Segunda fase. Que foi quando foi o teatro. Depois disso não teve mais.

P.6: - O da quarta (fase) também teve assim... eu acho.

P.2: - Da teoria III?

P.6: - Teoria III. Mas foi um esforço, eu lembro que a prof. X, prof. Y e o Z. Foi muito da prof. X, que era substituta.

P.1: - Mas na teoria não é pra ir só até a quarta (fase) mesmo o PPCC? Teoria III.

P.6: - É, não, mas eu quis dizer assim, que o PPCC rolou até a segunda fase.

P.2: - Que foi integrado assim mesmo.

P: - É, acabou virando um trabalho acumulado a mais né? Porque cada matéria pedia o seu PPCC.

P.2: - É! Mais um trabalho.

P.6: - [...] o professor lá de antropologia não queria o PPCC.

P.7: - É! Perdeu o caráter de prática também.

P.2: - É! Virou aquele negócio de texto ali, copia e cola ali, lê ali e tal, relaciona.

Observamos que a prática de pedagogias alternativas (ou nem tanto) como o PPCC, não dependem somente de um projeto para se realizarem. São as pessoas que movem os projetos. Como

afirmou Thompson, “não é a máquina, mas sim [...] a maneira pela qual a máquina trabalha uma vez colocada em movimento.” (*apud* MORAES; MÜLLER, p. 307). Foi o que aconteceu na experiência da Mandrágora. Existiu um empenho coletivo para desenvolver algo diferente naquele espaço tornando possível sua realização. Por isso, ao analisar a experiência da Mandrágora, não podemos perder de vista a sua especificidade. Novamente nas palavras de Thompson, “as evidências tornam-se inteligíveis se articuladas às especificidades de cada caso.” (*idem*, p. 303)

Sob o aspecto prático, Thompson também tem a contribuir. É significativo dizer que o autor praticava uma relação entre professor e alunos/os pouco afeita aos rígidos padrões vigentes. Como relatam seus comentadores, ele rompe

“a relação entre professor-expositor e audiência passivo-receptora, advogando que a experiência trazida para dentro das salas de aula trazida pela “gente comum” era um poderoso recurso didático, no qual os alunos não deviam enxergar motivos de vergonha ou de autodesmerecimento. Para Thompson, seus alunos ofereciam um retorno fabuloso, alimentando duas grandes paixões: a literatura e a história social.” (NEGRO; SILVA, 2002, p. 26)

Então, se por um lado Thompson nos ajudou a reconhecer a importância da experiência no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, principalmente dos considerados “não-letrados”, por outro, nos motiva - assim como as abordagens temáticas anteriores - a dar visibilidade a experiências que buscam em sua forma (e conteúdo) outras alternativas pedagógicas, como a experiência do teatro possibilitou no curso de Ciências Sociais.

Portanto, para o próximo ponto, apresentamos as características do teatro como alternativa didática, justamente por introduzir, diferentes linguagens e experiências em sintonia com o pensamento sensível e racional. Apostamos também, na qualidade

estética da arte o motor para reformular e transformar as relações nos espaços de ensino (para que possamos chamar de espaços de aprendizagem, retomando as contribuições de Silvio Gallo).

Cena 3 - O sensível e o racional



59

P.3: “- E eu tenho assim um carinho enorme pelo que foi tanto a experiência de ter feito aquele nosso primeiro PPCC, que foi uma coisa mais antropológica, quanto foi o da Mandrágora [...]”

As questões abordadas nas duas primeiras partes da pesquisa - em relação a concepção de aprendizagem, de diferentes linguagens e experiências, sem perder de vista as condições materiais e sociais que influenciam essas dinâmicas - abrem margem para as próximas contribuições relacionadas às esferas do sensível e do racional. Para aprofundar essa ligação, buscamos o elo teórico entre os fundamentos das Ciências Sociais e do teatro como elemento promotor da criação de novas dinâmicas e atitudes para o desenvolvimento de práticas e metodologias nos espaços de

⁵⁹ O aluno e o músico em cena na última apresentação. Foto tirada por detrás das cortinas. Local: Teatro da UFSC.

ensino. Porém, não será desenvolvida uma proposta concreta com técnicas do teatro didático e os conteúdos das Ciências Sociais, apenas as contribuições teóricas a respeito das características e elo entre as duas áreas. Como já exposto, também não buscamos apresentar a experiência da Mandrágora como um modelo pronto a ser reproduzido, mas evidenciar através das potências e desafios relatados pelo grupo outras possibilidades pedagógicas.

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 das Ciências Sociais, que no ensino médio é representada pela disciplina de Sociologia⁶⁰. Em virtude disso, 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 dizer, 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.⁶¹

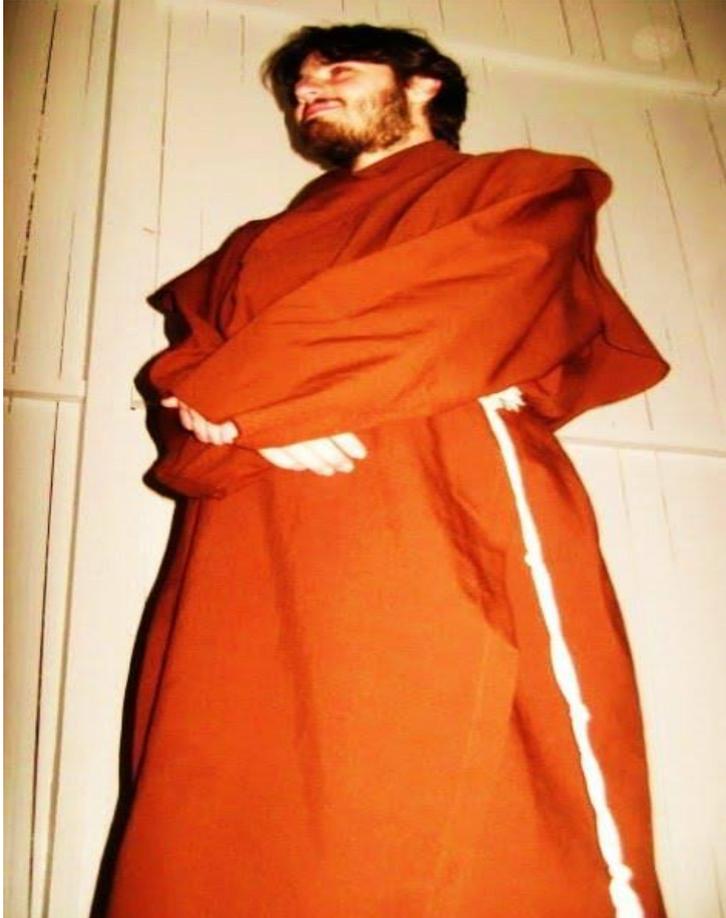
O aporte crítico teórico para o próximo ponto é brevemente desenvolvido mediante algumas considerações sobre o ensino de sociologia através dos sociólogos Florestan Fernandes e Octávio Ianni, e depois, para a introdução dos aspectos específicos do teatro e a relação do sensível com o racional utilizamos algumas contribuições do crítico de teatro Gerd Bornheim e dos dramaturgos Augusto Boal e Bertolt Brecht, sobre o teatro didático (proposto por Bertolt Brecht). O estudo não aprofunda uma análise sobre o teatro brechtiano, mas apresenta os

⁶⁰ 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.

⁶¹ Para quem tiver interesse, indicamos o livro *Rumos da sociologia no ensino médio: ENASEB2015, formação de professores, PIBID e experiências de ensino* / Danyelle Nilin Golçalves, Daniel Gustavo Mocelin, Mauro Meirelles, organizadores. - 1.ed. - Porto Alegre: Cirkula, 2016.

aspectos vistos como mais relevantes para a discussão com as Ciências Sociais.

Cena 3.1 - Ciências Sociais e Teatro



62

⁶² Registro do personagem Frei Timoteo antes da primeira apresentação.

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.”

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 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 proposta⁶³ do teatro didático do dramaturgo Bertolt Brecht.

⁶³ Ver anexo VI.

Cena 3.2 - O teatro didático



64

Brecht, no início de sua obra *Estudos sobre Teatro* questiona se “poderá o mundo de hoje ser reproduzido pelo teatro?” E acrescenta: “Já vai o tempo em que do teatro se exigia apenas uma reprodução do mundo susceptível de ser vivida” (BRECHT, 1957, p. 9). A novidade da proposta encontra-se na condição de que é possível reproduzir somente se descrevermos como um mundo passível de transformação. Porém, para tal premissa antecipa que não se pode afirmar que as artes dramáticas ou épicas, sejam a solução por excelência das problemáticas sociais.

⁶⁴ Registro da personagem Sostrata no ensaio. Local: Palco do Bosque.

Sobre a história do teatro didático/épico proposto pelo dramaturgo, é válido ressaltar que seu surgimento foi em Berlim num período caracterizado como o último do teatro berlinense (relacionado às tendências do teatro moderno), após a Primeira Guerra Mundial e em meio ao surgimento e ascensão do nazismo. Nesse momento, a necessidade de expandir as contribuições do teatro para a esfera social modificam a estrutura das práticas teatrais que existiam. Invertem-se assim certas qualidades do teatro em resposta às demandas sociais do contexto, mesmo que do ponto de vista do estilo não ofereça nada de particularmente novo. (BRECHT, 1967, p.75)

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). Entretanto, é fundamental destacar que os desvios entre as duas formas não implicam a ausência de um cunho dramático nas obras épicas e vice-versa. Ele apontou para isso afirmando que “este esquema não apresenta contraposições absolutas, mas apenas deslocamento de tônica.” (BRECHT *apud* BORNHEIM, 1992, p. 141).

Para demonstrar alguns exemplos dessas formas e elucidar suas diferenças⁶⁵, apresentamos abaixo o esquema que indica algumas das modificações sugeridas pela forma épica, e em seguida, o exemplo de uma das técnicas do teatro épico narrado por Brecht:

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

⁶⁵ De acordo com Augusto Boal, a confrontação central entre estas duas Poéticas (hegeliana e brechtiana) se dá no conceito de *liberdade do personagem* [...] para Hegel o personagem é inteiramente livre quer se trate da poesia lírica, épica ou dramática; para Brecht (e para Marx) o personagem é objeto das forças sociais. (BOAL, 2012, p. 141)

conhecido;

3- o conflito de vontades livres move a ação dramática; a estrutura da peça é uma estrutura de vontades em conflito;

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;

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 - *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)

Percebemos que nas características do Teatro Épico firma-

se o comprometimento com a realidade. O palco passa a narrar e a ter uma ação didática. Passam a fazer parte de sua dinâmica os assuntos relacionados mais às estruturas sociais, do que aos conflitos individuais. Não que estes sejam ignorados, mas percebidos a partir das condições e contradições sociais, pois a problemática social funciona “como fundamento a partir do qual se estabelece até mesmo a própria possibilidade do teatro épico” (BORNHEIM, 1992, p. 138) Como, por exemplo, ao propor a abordagem de temáticas 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 a partir de sua realidade concreta, dos fatos.

Um das técnicas utilizadas pelo teatro épico que merece destaque e que vai de encontro aos princípios das Ciências Sociais, é o *efeito de distanciamento*. É uma técnica de interpretação que “permite dar aos acontecimentos nos quais os homens encontram face a face o aspecto dos fatos insólitos, de fatos que necessitam de uma explicação, que não acontecem sem mais nem menos, que não são naturais.” (BRECHT, 1967, p. 82) Assim, sua finalidade passa por oferecer ao espectador a partir do ponto de vista social, o exercício da crítica, pois os atores mantêm um distanciamento em relação a seus personagens.

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

O autor também cita um exemplo mais simples para explicar a técnica. É o exemplo da *cena de rua*. Como descreve,

“num canto da rua, a testemunha ocular de um acidente faz a mímica das circunstâncias para um grupo de pessoas. Elas podem tanto não terem visto nada do que se passou, como terem uma opinião diferente da testemunha (elas viram as coisas de maneira diferente)” (*idem*, p. 76).

Com isso, demonstra que “o essencial é que o demonstrador mostre o comportamento do motorista, ou da vítima, ou de um ou de outro, de maneira tal que a assistência possa ter uma opinião sobre o acidente”. (*idem*, p. 76) Vale lembrar que o demonstrador não precisa ser artista, o que torna possível a relação de pensar o teatro para não atores, como foi o caso da Mandrágora. O teatro épico também não esconde que é teatro, pois tudo é mostrado abertamente. (*idem*, p. 77)

Vale ressaltar que no período de formulação do teatro épico, a objetividade do pensamento tornou-se central para o desenvolvimento das produções intelectuais e artísticas⁶⁶, ou seja, tanto no campo das ciências como das artes.⁶⁷ Assim, o teatro épico passa a assumir sua aproximação com a ciência “ao espírito de observação e pesquisa que corresponde a uma época científica” (1992, p. 137-8) Porém, mesmo que para Brecht, “o drama épico vai parecer desinteressante (frio) para aqueles que não estão

⁶⁶ Gerd Bornheim cita o movimento literário denominado Nova Objetividade (*Neue Sachlichkeit*), que depois dos anos 20 passa a ter importância na busca da objetividade artística da época. (1992, p. 135)

⁶⁷ Na obra de Bornheim, intitulada *Brecht: a estética do teatro* é possível encontrar esses elementos que trazem à tona o debate da proposta estética do teatro épico e seu comprometimento com a realidade social e sua transformação.

acostumados a ver situações como problemas ou que não amam (ou temem) as perguntas” (*apud* BORNHEIM, 1992, p. 137) ele não exclui a presença do sentimento, mas ressalta que “o essencial do teatro épico reside talvez no seu apelo, não tanto aos sentimentos, mas à razão do espectador. Mas seria totalmente errôneo pretender expulsar desse teatro o sentimento” (*idem*, p. 138)

Assim, para o crítico de teatro Gerd Bornheim⁶⁸ o esquema que distingue as duas formas dramática e épica, além de não estar completo, “serve, no máximo, como ponto de partida à espera de ulteriores desdobramentos - tome-se-o pelo que ele é: um esquema, tão-somente, e não uma verdade definitiva e acabada.” (1992, p. 140). Ele ressalta que a leitura do esquema traz a noção de seriedade, e critica o esquecimento de uma outra função do teatro, a diversão. Ele diz que somente mais tarde, e muitas vezes, Brecht se referirá à compatibilidade entre o aspecto didático e a diversão (*idem*, p. 141). Assim, a crítica é relacionada ao esquema propriamente dito.

Para não nos limitarmos ao esquema e correr o risco de ignorar a pertinência levantada por Brecht sobre o caráter do divertimento, destacamos o que o autor afirmou em seu poema *Sobre o Julgamento*, onde coloca 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). Para ele, não é suficiente que se requeira conhecimento, mas esse deve ser, além de crítico, prazeroso. O ensino tem, por assim dizer, que ser divertido.

Dentro disso, o teatro pode desenvolver e resgatar o caráter lúdico no aprendizado de conteúdos das Ciências Sociais de forma mais dinâmica que o formato tradicional e evidenciar possibilidades da união entre as esferas da razão e do sentimento,

⁶⁸ Para quem se interessa pelos estudos sobre o teatro, mais especificamente no debate sobre sua estética, sugerimos algumas obras do autor: *O sentido e a máscara*; *Teatro: a cena dividida*; e *Brecht: a estética do teatro*.

perspectivas muitas vezes vistas em oposição. Sobre isso, o autor também 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).

Nesse sentido, 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.⁶⁹ Tal análise também está presente nas contribuições do dramaturgo Augusto Boal, que ressalta o Pensamento Sensível⁷⁰ como “necessário e insubstituível tanto para entendermos as guerras mundiais como o sorriso de uma criança” (BOAL, 2009, p.19). Para ele é possível através da arte e da cultura (ou seja, da estética) possibilitar a criação de espaços que compreendam as relações de aprender como resultado que pode surgir de diferentes linguagens⁷¹. Nas palavras do 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, destacamos o elo teórico entre as particularidades do teatro didático e o ensino de Ciências Sociais, mas não desenvolvemos uma proposta ou exemplo prático que aborde as técnicas do teatro épico propriamente dito, com os conteúdos das Ciências Sociais. Porém, confiamos no aporte teórico tanto de pensadores da sociologia, como do teatro, para justificar a relevância entre o elo dessas duas áreas na formação

⁶⁹ 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.

⁷⁰ 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).

⁷¹ Ver anexo VI.

crítica sobre a realidade social.

- **O Teatro do Oprimido**



72

Não podemos deixar de destacar e apresentar, que assim como o teatro épico o exemplo brasileiro do Teatro do Oprimido, proposto por Augusto Boal, também busca “em todas as suas formas, a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é preparação para ações futuras”. (BOAL, 2012, p. 19) Também influenciado pelo marxismo, ressalta que “não basta interpretar a realidade: é necessário transformá-la” (MARX *apud* BOAL, 2012, p. 19). O teatro do oprimido também apresenta uma enorme diversidade de técnicas e destacamos apenas três para elucidar a pesquisa: *O*

⁷² Registro do ensaio com a personagem Lucrezia. Local: Palco do Bosque.

Teatro Jornal, O Teatro Fórum e o Teatro Legislativo.

Respectivamente, o primeiro trata-se de uma técnica que serve para desconstruir a imparcialidade dos meios de comunicação. Possui doze técnicas de transformações dos textos de jornais e de peças de teatro. Ele “consiste na combinação de Imagens e Palavras revelando, naquelas, significados que, nestas, se ocultam.” (BOAL, 2012, p. 18); o segundo é a prática mais conhecida do Teatro do oprimido e destaca-se como a mais democrática por ampliar a participação do público, chamados *spect-atores*, e também por utilizar diversas técnicas e recursos teatrais. Como o diz, o público é convidado a entrar em cena “e, atuando teatralmente e não apenas usando a palavra, revela seus pensamentos, desejos e estratégias que podem sugerir um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas [...]” (*idem*, p. 19); o terceiro e último a ser apresentado, propõe rituais como de assembleias para atingir à formulação de leis que sejam coerentes e viáveis desde a perspectiva dos oprimidos. Depois de formulados, a atividade segue “o caminho normal de sua apresentação às Casas da Lei e pressionam os legisladores para que as aprovem.” Boal ressalta que o CTO-Rio (Centro do Teatro do Oprimido - Rio) já atingiu através dessa técnica a aprovação de 15 leis municipais e duas estaduais. (*idem*, p. 20). Essas técnicas podem servir de alternativas para o desenvolvimento dos conteúdos das Ciências Sociais.

É interessante destacar que no livro *O teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, Boal apresenta um capítulo somente para abordar Maquiavel e *A Mandrágora*. Como a pesquisa não aprofundou os aspectos particulares dos conteúdos da peça, é importante direcioná-lo para quem desejar, e também indicar a leitura da própria peça.

Por fim, o mais importante ao expor os conceitos e exemplos tanto do teatro épico como do oprimido, é perceber que essas práticas possuem ferramentas extremamente potentes e relevantes de auxílio, tanto às metodologias e atividades em torno dos conteúdos relacionados às Ciências Sociais, como a inserção de diferentes experiências e linguagens nos processos educativos.

Cena 4 - “O Totem da *Mandrágora*”



73

A experiência vivenciada por nós, estudantes do curso de Ciências Sociais, no ano de 2010, é primordialmente particular, tanto por seu contraste com as propostas de trabalhos e pesquisas hegemônicas no espaço universitário (caracterizadas por um modelo de narrativa, teórico, escrito, conhecido como linguagem acadêmica)⁷⁴, como pela especificidade de seu caso, percebidas através das narrativas que tratam a experiência do grupo (retomadas na próxima cena).

Contudo, falar sobre a experiência (individual e coletiva) e propor extrair a partir da entrevista seus elementos mais pertinentes, não é tarefa fácil. Assim, optamos nesta parte final, por pontuar elementos de duas questões norteadoras para que sirvam de “síntese” (ou levantamento) dos aspectos trazidos na entrevista: 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 (ou vai)

⁷³ Registro do encerramento da primeira apresentação. Local: Palco do Bosque.

⁷⁴ No contexto da atividade, todos os outros trabalhos de PPCC foram de caráter mais teórico, tradicional, através da elaboração de relatórios, monografias e apresentação de seminários.

dessa experiência em suas vidas atualmente.⁷⁵

Para iniciar, destacamos novamente 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 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),

⁷⁵ A entrevista foi realizada no ano de 2016.

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 professor 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/espço/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 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 durante algumas práticas e oficinas dos ensaios - parte do grupo não gostou, pois alguns momentos as pessoas se distraíam demais, desconcentrando o coletivo. Mas tudo sempre era resolvido através do diálogo.

Sobre as relações atuais no curso de Ciências Sociais, 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 bacharelado⁷⁶.

⁷⁶ Sobre as questões relacionadas ao bacharelado e à licenciatura sugerimos a leitura do artigo *Formação de professores em Ciências Sociais na UFSC/Brasil: análise sobre o perfil do egresso*, de Marcelo Pinheiro Cigales e Traicy Giovannella da Silveira. Disponível para

P.4: - No bacharelado é: vamo aí se todo mundo acadêmico junto aí cê 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.⁷⁷

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 quê, a prática teatral contribuiu para a formação intelectual e cultural 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

consulta: <http://cdsa.academica.org/000-061/385>

⁷⁷ Lei da Mordação: censura aos professores.

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.”

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, e alí né, não tinha muito pra onde correr, cê tinha que encarar e acho que isso foi bem importante. E essa coisa também, no começo eu me encanava que ia me vestir de mulher e depois cê vai e vê não tem nada a ver isso aí.”

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 boide-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 Capital⁷⁸ 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

⁷⁸ Considerado uma das obras mais importantes de Karl Marx.

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 [...] 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 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.”

À vista disso, podemos insistir que a particularidade da experiência da *Mandrágora* se apresenta em diversos fatores: na motivação, que as/os levaram a participar da peça, bem como o no desejo em relacionar as esferas do sensível e do racional, em suas formações acadêmica (e na vida); nos aspectos já apontados, desde a perspectiva de uma educação menor: a *desterritorialização* da prática, tal como a fuga da sala de aula e práticas tradicionais; a *ramificação política*, através da mediação (e atuação) do professor e do comprometimento coletivo; e assim, o próprio *valor coletivo* como potência ativa de diversidades no contraste de práticas individualistas e competitivas; Nas diferentes linguagens trabalhadas, que ao teatro é condição, despertando emoções diversas e novos prazeres, ao corpo e à mente; No divertimento, grande estimulador do conhecimento. Nas experiências como mediadora dessas relações, transformando assim as relações no espaço de ensino. Na interdisciplinaridade na prática, não só de conteúdos; e muitos outros aspectos que não são possíveis de mensurar (lembremos: a aprendizagem vai além do que conseguimos capturar, em palavras ou no currículo).

Evidenciamos assim, que tudo isso (e mais um pouco, no entendimento de que a pesquisa nunca atinge um fim e nem deveria ser esse seu objetivo) deve-se muito às oportunidades oferecidas e conquistadas. Pontuamos algumas principais: os contatos com as pessoas de outras áreas de atuação - os malabaristas; a professora do teatro e cinema que produziu a peça e era presença ativa nos ensaios, trazendo elementos do teatro para as Ciências Sociais; a figurinista que cedeu à apresentação seu acervo de peças (maravilhoso, por sinal) e a oficina de figurino como atividade preparatória; os artistas cênicos oficinairos, que com suas experiências desenvolveram dinâmicas que as/os estudantes

realizam até hoje em suas vidas profissionais e pessoais; o professor que caminhou ombro a ombro com as/os estudantes; o apoio da direção do CFH, SECARTE e DPE/PRPe e auxílio financeiro (muito importante para a produção) através de recursos como bolsa; e claro, o público! Vale destacar que além do atrativo e desejo das/os estudantes, o fato de acontecer na segunda-fase do curso possibilitou uma turma mais completa e coletiva, pois além da evasão, ao longo do curso as turmas vão se separando, tendo em vista a realidade de cada um.

Como é possível perceber, foram diversos os apoios e são diversas as contribuições da prática teatral na relação com a aprendizagem, o que caracteriza sua particularidade. Os relatos⁷⁹ além de levantarem as peculiaridades da atividade da *Mandrágora*, abordam questões de grande pertinência crítica às práticas pedagógicas e apontam para a urgência da valorização de novas metodologias nos dias atuais como, por exemplo, a ponte entre o ensino de sociologia e o teatro-didático. Assim, o debate ao longo da pesquisa, em contato com as narrativas do grupo, ganham força e materialidade para compreensão e análise crítica da nossa realidade de ensino.

⁷⁹ 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.

Cena 5 - ENFIM, sem fim. A luta contínua, mas vamos limpar o camarim! (para que todxs possam ter um !buen provecho!)



80

“Uma salva de palmas à trupe Mandragórica”⁸¹

A realização da *Mandrágora* marcou um passo muito importante no curso e na vida de cada um/a, pois a partir dos processos, resultados e proporções que tomou, influenciou outras dinâmicas teatrais no espaço acadêmico e fora dele. Temos três exemplos, novamente no curso de Ciências Sociais: a apresentação do *Diálogo imaginário entre Marx e Bakunin*, para o seminário da aula de Teoria Política II sobre o tema do Anarquismo (apresentados por duas turmas em anos distintos); a elaboração da peça *Os Dias da Comuna*, de Bertolt Brecht (o coletivo denominou-se Coletivo Teatro de Bosque); e a construção e apresentação de uma peça, baseada nos princípios do teatro épico, chamada *CATRACA LIVRE!*, onde se discutia a questão do transporte público e mobilidade urbana em Florianópolis-SC,

⁸⁰ Registro do encerramento da primeira apresentação. Toda a trupe está no palco. Local: Palco do Bosque.

⁸¹ No blog da professora e diretora da peça, é possível acessar a gravação da última apresentação da *Mandrágora*, realizada no teatro da UFSC. Com esse valioso registro, podemos reviver as emoções e contratempos passados nessa experiência.. Disponível em <http://cleliamello.blogspot.com.br/2010/10/mandragora.html>

(assunto sempre polêmico no contexto da cidade, tendo em vista o descaso por parte da prefeitura e das empresas de transporte). Os dois últimos exemplos, com o mesmo propósito da *Mandrágora*, foram atividade de PPCC nos anos posteriores. Também formou-se um grupo de estudos, vinculado à UFSC com a temática sobre política e estética, gerando bolsa de estudos para alguns/a estudantes.

Fora da universidade, alguns/as estudantes das Ciências Sociais formaram um coletivo de teatro para não atores chamado *Aruandando*. O objetivo era continuar a desenvolver as atividades teatrais, mas sem o vínculo institucional. O grupo se encontrou ao longo de um ano (2014), todos os sábados. Além de exercitar técnicas de teatro, principalmente relacionadas ao teatro épico, o grupo construiu uma peça com o título *QUANDO? A6OR4?!* sobre a temática da ditadura militar no Brasil, relacionando-a aos tempos atuais (como bem sugere o título). Infelizmente não foi possível dar continuidade devido às demandas individuais de cada um/a, o que não significa que o grupo tenha acabado, apenas amortecido.

A partir dessas exposições, é possível afirmar que as interrogações que antecedem e abrem as considerações da presente pesquisa sobre a potencialidade do teatro no diálogo com as Ciências Sociais, tanto como ferramenta pedagógica como de formação cultural atingem, de fato, sua materialidade. Os processos e consequências em torno da atividade teatral da *Mandrágora*, possibilitou, através das narrativas do grupo e das contribuições teóricas das/os autoras/es das diversas áreas do saber, a visibilidade de práticas que destoam das relações pedagógicas hegemônicas nos espaços de ensino e realçam a importância do valor coletivo para as dinâmicas não só na sala de aula, mas fora dela, construindo reais relações de alteridade. Todavia, percebemos que não é tão simples realizar práticas como essa. Ela exige um comprometimento e dedicação que quando confrontados com a realidade social e particular de cada pessoa/grupo/turma, como também de condições materiais, não são possíveis de realizar. Por isso, gostar de algo não basta. Precisam existir condições reais para que seja possível desenvolver

o que se gosta. Por outro lado, o desejo - bem como a experiência - são os mediadores para que isso possa ser passível de realização. O combate ao produtivismo desenfreado e as relações meritocráticas precisam ser feitos. E, por mais que não atinjam sua instância máxima, movimentam novas perspectivas e relações: a vida acontece agora e está indo, segue seu fluxo. Tal como nos lembra Eduardo Galeano, “a utopia está lá no horizonte. Se caminhamos dois passos, ela se afasta dois passos. Se caminhamos dez passos, ela corre dez passos. Por mais que caminemos, jamais alcançaremos. Então pra quê serve a utopia? Serve para isso: para que não deixemos de caminhar.” Mas, se há vida, há transformação. Talvez o autor não precisasse avisar que jamais alcançaremos.

Entretanto, se sabemos que (quase) tudo o que perpassa os espaços institucionais de ensino não está deslocado da sociedade, reconhecemos que não estamos no melhor dos momentos (se é que já estivemos). Por isso, é necessário ressaltar que a conjuntura atual brasileira está sofrendo uma série de transformações na esfera política que atrapalham o desenvolvimento das relações sociais. Uma que merece destaque para a pesquisa, pois vincula-se diretamente às questões do ensino, é a reforma do ensino médio. As áreas de Sociologia e Artes, bem como a Filosofia e a Educação Física serão prejudicadas ainda mais⁸², tornando-se 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 disciplinas 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. Outro fator é o notório saber, que desqualifica as áreas de licenciatura. Não entraremos em maiores detalhes, pois trata-se de questões políticas com complexidades limitadas para o que se propôs com a presente pesquisa. Contudo, estamos atentos! E vale destacar: as/os cientistas sociais precisam voltar a ser perigosos! E a pesquisa dedicou-se em sua forma e

⁸² Disciplinas que sempre foram desfavorecidas nos currículos escolares.

conteúdo a contemplar essas questões.

Por conseguinte, ressaltamos que um dos maiores problemas da educação (e não só) é realizar decisões que vem de cima para baixo sem o diálogo com as/os estudantes (neste caso). 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 em que se propõe desde o início o diálogo com as/os estudantes.

Referências bibliográficas

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.

BORNHEIM, Gerd. **Brecht: a estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Roberto. **Sem tesão não há solução**. SP: Trigramma, 1990.

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.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MAQUIAVEL, Nicolau. **A mandrágora** - Belfagor, o arquidiabo. SP: Ed. Martin Claret, 2004.

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.

MORAES, Maria Célia (*in memoriam*); MÜLLER, Ricardo G. E. P. *Thompson e a pesquisa em Ciências Sociais*. In: MÜLLER, Ricardo G. e DUARTE, Adriano (orgs.). **E. P. Thompson: política e paixão**. Chapecó: Argos/Unochapecó, 2012.

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

SCHNEIDER, Daniela. Implicação do conceito de pedagogia menor para o ensino de artes visuais: potências ético-estéticas do currículo. In: **Anais do I Seminário Internacional Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica**, GT 02, Pelotas: Ufpel, agosto 2014.

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.

VASCONCELLOS, Luiz P. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

ANEXOS

Anexo I - Panfleto da peça, ficha técnica e elenco

<p>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/Maquiagem: Ana Claudia Colombera Apoio de Figurino: Lou Hammad (DAC/Secarte/UFSC) Preparação e Expressão Corporal: Renata Ferreira (PPGE/CED) e Eduardo Silveira (PPGE/CED) Palnês Boidados do Cenário: Olíndia 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 Rostrolla</p> <p>Elenco: O Bardo - Mestre de Cerimônias: José Carlos Pilon Jr. Callimaco - o jovem apaixonado: Jordi Timón Siro - seu servidor: Gabriela Hoffmann Messer Nícia - o marido ingênuo: Cristiano Ogasavara Simões Ligário - escroque, bom de intriga: João Batista Simões Pires Neto Sostrata - uma serra complacente: Natália Rangel Frel Timóteo - um c.rrigo ... elástico: Tomás Honaiser Rostrolla 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/PIPE</p> 	
<p>A Mandrágora de Nicolau Maquiavel (Florença, 1518)</p> <p>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.</p> <p>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.</p>	

A Mandrágora, de Nicolau Maquiavel

Ficha Técnica (2010)

Direção : Clélia Mello

Figurino/Maquiagem: Ana Claudia Colombera

Apoio de figurino: Lou Hammad (DAC/Secarte/UFSC)

Produção: Fabrício Gustavo Cardoso e José Carlos Pilon Jr.

Trilha Musical: Lucas Vezzani

Idéia original do Projeto: Ricardo Gaspar Müller

Preparação e Expressão Corporal: Renata Ferreira e Eduardo Silveira

Painéis Bordados do Cenário: Olinda Evangelista

Elenco:

O Bardo - Mestre de Cerimônias : Ricardo Müller / Jose Carlos Pilon Jr.

Callímaco - o jovem apaixonado : Jordi Timon

Siro - seu servidor : Gabriela Hoffmann

Messer Nícia - o marido ingênuo : Cristiano Ogasavara Simoes

Ligúrio - escroque, bom de intriga : João Batista Simoes Pires Neto

Sostrata - uma sogra complacente: Natália Rangel

Frei Timóteo - um clérigo ... elástico: Tomaz Honaiser Rostiere

Lucrezia - a bela esposa, alvo de toda a trama : Carlos Francisco / Fernando Calheiros

Uma mulher – figurante : Natália Rangel

Malabares : Ana Paula dos Santos e convidados

Músicos: Lucas Vezzani, Raphael Duarte Alves Augusto, Ricardo Cristofolini Vicente

Realização: Cia. Brancaloneo 2010

Apoio: DAC / CFH / SECARTE / DPE/PRPe

Anexo II - 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.

Passa 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 III - Foto do Palco do bosque

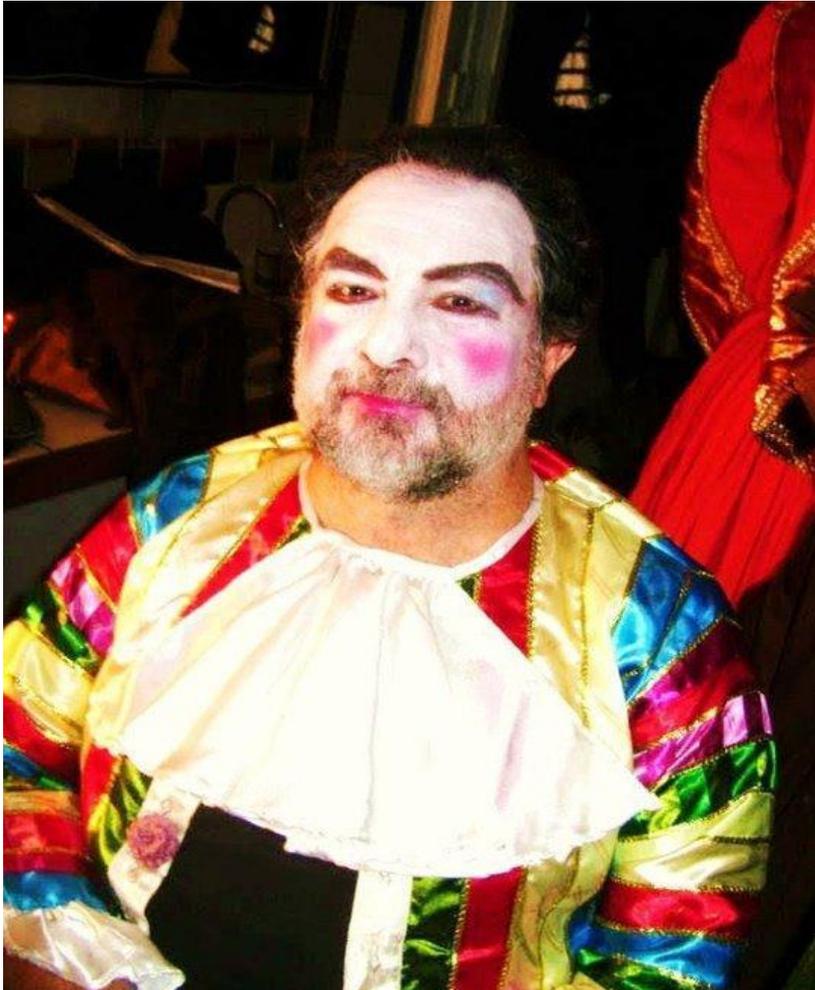


Fevereiro 2017 - A pedido, registro feito pela amiga Naiana Castilho Brum.



Agosto 2017 - A pedido, registro feito pela amiga Ana Cláudia Colombera.

Anexo IV - Foto do professor antes de entrar em cena com o grupo de estudantes.



Anexo V - Música

Linguagem do Morro

Compositor: Padeirinho, Ferreira dos Santos

Tudo lá no morro é diferente
Daquela gente não se pode duvidar
Começando pelo samba quente
Que até um inocente sabe o que é sambar
O outro fato muito importante
E também interessante
É a linguagem de lá
Baile lá no morro é fandango
Nome de carro é carango
Discussão é bafafá
Briga de uns e outros
Dizem que é burburim
Velório no morro é gurufim

Erro lá no morro chamam de vacilação
Grupo do cachorro em dinheiro é um cão
Papagaio é rádio
Grinfa é mulher
Nome de otário é Zé Mané

Anexo VI - 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

(BOAL, 2012, p. 238)

Roteiro⁸³

- 1 - Avaliação do curso de Ciências Sociais em relação às condições físicas, estruturais, ou seja, currículo, disciplinas, formação, e dos professores.
- 2 - Lembranças das aulas, os métodos.
- 3 - O que motivou aceitar a fazer o PPCC com o teatro.
- 4 - Pensando a questão do teatro, o que contribuiu para nossa formação intelectual e cultural.
- 5 - Influência ou contribuição para formação profissional atual. Vocês sentem essa mudança?

Metodologia

Grupo focal foi a metodologia adotada para realizar as entrevistas, acompanhar as narrativas e os resultados. As/os estudantes foram entrevistados coletivamente.

Transcrição da entrevista com as/os estudantes do curso de Ciências Sociais que participaram da atividade teatral realizada em 2010. A entrevista foi realizada em 2016.

P: Então, o TCL tem uma abordagem educacional e sociológica. O meu TCL busca avaliar o teatro como uma ferramenta pedagógica para o ensino de Ciências Sociais e através disso eu quero entrevistar vocês para perceber a relevância desse objeto, ampliar essas questões do teatro com o ensino e aprendizagem. Dai queria que vocês (vocês decidam quem começa a falar ou não), mas como

⁸³ Segue mais ou menos o roteiro como foi elaborado para a entrevista, com ajuda de Marcelo Cigales. Não foi possível encontrar o roteiro original, pois estava dentro da minha mochila quando a furtaram, levando tudo que havia dentro. Roubaram 5 livros de conteúdos para desenvolver o TCL, como: O Teatro do Oprimido, Paulo Freire (da biblioteca), Deleuze e a educação, Silvio Gallo (da minha amiga), Surrealismo e Anarquismo (vários autores), Teoria e Prática do Teatro, Santiago Garcia. Também estavam as folhas com anotações da pesquisa, pois na época eu não tinha computador.

vocês avaliam o curso de Ciências Sociais em relação às condições físicas, estruturais, ou seja, currículo, disciplinas, formação, e dos professores. Se vocês estão satisfeitos com a formação que tiveram/estão tendo. Em relação a universidade: estruturas, professores, disciplinas... Como vocês veem/avaliam o curso?

P.1: ...pergunta cabeluda!

Risos

P: Cabeluda?

P.3: ... é, eu cheguei a sair do curso.

P: Ah, então fala! Saísse do curso...?

P.3: Ah, mas foi por uma série de questões. Por exemplo assim: na primeira fase, quando a gente tava fazendo introdução a política, eu ainda tava trabalhando como freelancer. Eu tomei um F.I na primeira fase, numa matéria e isso meio que fudeu com muita coisa do andamento da vida e do curso, né. Mas eu não sei, eu acabei saindo muito cedo da sociologia para poder fazer uma avaliação profunda como a que vocês vão poder fazer. Eu gostei sinceramente do curso, em comparação dele hoje em dia com a biologia eu acho que ele tinha muita coisa assim que funciona muito melhor para formação de uma pessoa por ter uma grade mais aberta. Tipo, ele tem um currículo introdutório que era bem forte em todas as áreas, mas depois permitia que cada (pelo que me lembro) permitia que cada pessoa pudesse buscar um viés próprio, né. Enquanto isso, na biologia não. Na biologia lá coisa é bem fechada e praticamente dos 4.800 horas que a gente tem de cursos só 200 delas são optativas. O que deixa a coisa bem... bem assim, massacrante em termo de formação pessoal. Em termo de formação como biólogo tudo bem, forma um ótimo biólogo, mas num nível profissional e individual que gostaria de estar se desenvolvendo como pessoa durante a própria formação acadêmica, eu acho que a sociologia apresentava um caráter muito melhor. É, e eu gostava do jeito que era o PPCC aqui da sociologia, que era uma coisa muito mais integrada assim. Era uma coisa que ela não era pulverizada em todas as matérias, que nem é no curso que eu faço agora, cada matéria tem um PPCC muito mais descontextualizado completamente das outras matérias que não busca também uma...

P: Não tem uma interdisciplinaridade?

P.3: Exatamente! Esta é a palavra. E eu tenho assim um carinho enorme pelo que foi tanto a experiência de ter feito aquele nosso primeiro PPCC que foi uma coisa mais antropológica, quanto foi o da *Mandrágora*, que pra mim assim foi uma experiência realmente de como um PPCC pode ser algo que acontece tanto numa reflexão sobre um tema quanto num conjunto quanto a possibilidade dele ir pra fora da sala, sabe? Disso ser uma atividade prazerosa, além de tudo. Acho que é mais ou menos por aí.

P.5: Eu também, como desistente do curso de Ciências Sociais, pelo mesmo motivo que o P.3, de ter reprovado em política...

Risos

P.5: ...e, mas, a grande vantagem que indo para antropologia, a antropologia é um curso com currículo aberto, a gente tem de 8 a 12 disciplinas obrigatórias, o resto tudo são disciplinas optativas. E dentro das optativas, 40% de escolha livre do que quiser. Pode ser xadrez, pode ser inglês, o que tu quiser tá valendo. Optativa livre é muito importante! Segundo, as optativas da antropologia elas praticamente não se repetem, vão se repetir a cada 4, 5 anos. Então todo o semestre que vem sempre vai ter disciplinas novas, temas novos, assuntos novos, né. Então isso aí eu acho muito importante assim. O rodízio de professores, os professores rodam na disciplinas, não tem nenhum fixo...

P: Mas tu achas que nas ciências sociais isso é muito fechado?

P.5: engessado completamente!

P: é?

P.5: Nossa... quem é que gosta de fazer estatística? Não conheci ninguém até hoje.

Risos

P.5: Num é fundamentos da filosofia... pessoal só reclama de certas coisas: vai lá, tem que ir, tem que fazer... Então, a gente não! A gente tem essa opção de poder escolher conforme a disciplina, conforme o professor. Isso eu achei fundamental. A segunda coisa, a antropologia ela busca ser (a maioria dos professores pelo menos) também uma coisa pé no chão com pesquisa de campo, com o prático mesmo. Mais importante que tu estudar, desenvolver um raciocínio numa prova, é tu apresentar um trabalho que tu fez em

campo. Então já fiz trabalho no santinho (com P.5 no primeiro semestre), em naufragados, já fiz no centro velho, no acre, em vários lugares assim né. Então, ...

P: risos “em vários lugares... no acre!!!”

Risos

P.5: É uma coisa assim prática, a gente vive né, o dia-a-dia assim. Outra coisa, é... meus professores da antropologia, eles consideram muito o que tu escreve, o que tu pensa. Se tu fizer alguma ligação com os teóricos, ótimo. Mas não adianta tu repetir o que tá escrito nos livros, né. Então faz um cola/copia e... eles dão muito valor assim ao que é da tua mão. Tanto que eles obrigam a gente: se citou alguém bota entre aspas e cita o autor, senão será considerado plágio né. Então a pessoa tem que ter cuidado com isso assim. Então, às vezes, um trabalho de 5, 10 páginas dialoga com 1 ou 2 autores, pequenas citações e frases e fica um trabalho que traz algo novo, que traz... não é uma repetição de tudo aquilo que já tá sendo. Mas, o principal é isso. É flexibilidade sim, e aí a alternância de temas. Todo semestre tem sempre tema diferente. Exceto dois, que são ótimos, que são sempre, que é antropologia urbana e estudos afro-brasileiros, porque são de obrigatoriedade.

P: Mas isso também é uma das coisas que muita gente critica né? Que não tem uma coisa mais...

P.7: ... que não tem uma base né?

P.5: É, quem não conhece até hoje né. Não sei, meu ponto de vista né. Quem vive, com as pessoas que eu convivo, adoram, elogiam isso. E também tem um nível de desistência enorme né. Só pra constar.

P: Tem bastante desistência né?

P.6: Na Sociais também tem bastante né.

P.7: É... eu, dessa coisa do PPCC pra quem ficou no curso todo né, depois acaba. Na primeira fase teve sim uma tentativa de integração. Eu sinto também, quando fui monitora, os professores tinham desistido de integrar as matérias. Cada um tinha seu PPCC.

P: Tu lembra que fase que era isso?

P.2: Eu senti mais forte o PPCC até a segunda fase. Até teoria I. depois começa a...

P.7: É. Segunda fase. Que foi quando foi o teatro. Depois disso não teve mais.

P.6: O da quarta (fase) também teve assim... eu acho.

P.2: Da teoria III?

P.6: Teoria III. Mas foi um esforço, eu lembro que a prof. X, Y e o Z. Foi muito da X, que era substituta.

P.1: Mas na teoria não é pra ir só até a quarta (fase) mesmo? ...o PPCC. Teoria III.

P.6: É, não, mas eu quis dizer assim que o PPCC rolou até a segunda fase.

P.2: Que foi integrado assim mesmo...

P: É, acabou virando um trabalho acumulado... a mais né? Porque cada matéria pedia o seu PPCC...

P.2: É! Mais um trabalho.

P.6: ... o professor lá de antropologia não queria o PPCC.

P.7: É... perdeu o caráter de prática também.

P.2: É! Virou aquele negócio de texto ali, copia e cola ali, lê ali e tal, relaciona. E uma coisa do curso de ciências sociais que eu tava pensando, acho que tem uma estrutura muito boa a ufsc, pelo que eu vi (não vi muitas universidades, mas...) pelo que vi algumas federais no Brasil, estaduais também, mas eu... tem duas coisas que eu achei meio ruim assim do nosso currículo: uma que... eu não sei se foi uma confusão do meu semestre, mas isso repetiu sempre, várias vezes com outras pessoas, que não tiveram é... método. Aquela matéria de métodos e técnicas, só tiveram qualitativo, não tiveram quantitativo. Eu fiz métodos 1 e 2 qualitativo.

P: Eu também.

P.7: Eu também.

P.2: E faz parte também da sociais, também tem essa... aí o pessoal fala: ah não, mas é da estatística e tals. Mas não, é diferente né. Mas outra coisa também é que a gente estuda muito europa, muito europa e estados unidos. Eu pude pegar algumas matérias, fiz uma com o prof. W, que era pensamento de debates atuais, sociologia brasileira, ali consegui estudar um pouco mais do que tá sendo dito mais contemporaneamente no Brasil em sociologia. E essas coisas dos pós-coloniais ou de estudar também gente da América Latina, foi matéria optativa que eu fiz sobre eurocentrismo. Eu achei que

isso também podia ser melhor trabalhado né, no currículo. É, foi graças a optativa, uma ou outra, que você consegue ter mais contato, senão.

P.7: Porque são dois cursos diferentes também né? A licenciatura e o bacharelado. A licenciatura tem muita matéria que é palhaçada. Risos

Geral: Maioria né?

P.7: É, maioria.

P.5: Cumprir tabela!

Geral: Éé!

P.2: Ah, e depois que fizeram essa coisa de TCL.

P.7: Vai se fuder, todo mundo! (risos) ... e é o que tá acontecendo agora, mas... a gente tá no trabalho TCL é um absurdo pra quem já fez o TCC, cê tem que fazer a porcaria do TCL também. É um desincentivo a licenciatura!

Geral: É, é, é...

P.2: É um ano de matéria da licenciatura, (...)

P.6: ... é, eu nem pensei em fazer.

P.2: É um ano de estágio e depois mais meio ano de TCL.

P.3: É sério que aqui tem que fazer os dois? Trabalho de conclusão da licenciatura e do ...?

P.7: E depois, a licenciatura é gigante, aquela frescura de ter que ser um ano inteiro de estágio, se não começa num semestre você atrasa um ano...

P.6: Pra ter uma ideia, eu teria que fazer mais dois anos e meio de curso. Se eu quisesse a licenciatura.

P.2: Mesma coisa eu também.

P.7: Eu fiz os dois, mas assim, pegava oito matérias por semestre. Ridículo meu aproveitamento.

P.5: Mas isso também porque a gente quando entrou em 2009 tinha entrado até o último ano que dava pra fazer as duas formações, né? A partir de 2010 ou tu faz bacharel ou tu faz licenciatura?

Geral: Não sei... (dúvidas)

P.5: Tem bastante essa discussão na biologia, porque é uma normativa do MEC que é razoavelmente recente, 2010. No nosso caso da biologia, a pessoa vai até a quarta fase do currículo comum pra todo mundo e a partir da quinta tem matérias que são mais

focadas pro bacharel e mais focada pro licenciado. Tu até pode pegar as outras como optativa mas tu não pode fazer as duas formações. Então é difícil ter alguém que cai na esquizofrenia de fazer os dois currículos simultaneamente e pedir as duas. É... formações assim, os dois graus. Agora já não pode, mas assim, pelo menos a licenciatura lá eu to curtindo bastante. As matérias são extremamente legais: de teoria, de organização escolar, é onde a gente tem o espaço pra falar de alguns temas transversais, como: questão de gênero, questões de estudos africanos ou étnicos, sabe... é aquilo que também não pode ser contemplado em outras partes do curso, mas que é entre aspas, larguíssimas aspas, “não interessa o bacharel.”

P: Eu já escutei isso de pessoas da biologia que, o contato que elas têm com questões mais políticas ou sociais é mais através das matérias da licenciatura. Só que já pra gente já tem essa coisa de ser chato e

Alguém: repetitivo, ...

P: Repetitivo e... fraco às vezes.

P.7: ... trabalhar fraco, é... muito fraco! Sei lá, trabalhar Piaget, vem com três slides e é isso. E daí fala cinco psicólogos num dia...

Risos

P.5: É, nesse sentido eu me lembro que a sociologia tinha uma preparação assim dos autores que acabam sendo, por consequência da educação muito bom, muito grande. Realmente, pra nós assim da biologia o eurocentrismo é perturbador. O Darwin falou um monte de merda, mas porque ele é Inglês e ingleses ditam como é...

P.2: Como é a verdade!

P.5: Como é a verdade e a gente cai num monte de coisa que ah: o eurocentrismo, a europa lá naquele cantinho onde tudo é congelado e “importante” virou modelo de estudo de biologia, quando a maior parte do mundo, na realidade, tá numa faixa muito mais agradável que cooperação, é muito mais importante. Aí tu cria um modelo biológico que vai também pegar e sustentar um modelo sociológico, saca? Dessa parte assim, de como a sociedade tem se estruturar/ado, que que a gente tem que ter um viés ou outro. Sabe? Tipo isso, na biologia deu pra ver muito forte. Inclusive algumas

coisas, por exemplo religiosas, que passaram pra dentro da filosofia da ciência e ninguém dá bola. Saca? Por exemplo, uma origem única pra vida e pra mim é mais um arcabouço cristão do que realmente uma questão que alguém pensou no assunto.

P.4: Eu acho que reflete talvez no individualismo, né? Como predomina dentro da academia, assim. Tanto na forma, eu acho, do que é exigido nossa avaliação, nos trabalhos finais. Pensando no que o P.6 falou, que até o segundo semestre mesmo que rolou né o PPCC legal e integrado. Fiquei pensando agora no teatro né. O teatro como ferramenta pedagógica ele é um método que pressupõe um trabalho coletivo, né...? ao invés de um trabalho individual.

Geral: É..é

P.4: Por isso que rompeu tanto com o... (cof cof)... foi tão marcante talvez! Para nossa formação.

P.6: É, porque é bem isso. No início do curso é bem coletivo. PPCC tem muita coisa de campo, né? Que depois, nas sociais, se perde bastante assim... na minha avaliação.

P.7: É... uma coisa que eu senti muita falta nas sociais é saída de campo.

P.6: É... a gente fica muito assim leitura, leitura, leitura. Eu gosto, mas assim, perde bastante essa coisa do campo, que é muito forte no início. Daí eu achava que ia ser muito assim o curso, quando começou. Você vê que era uma coisa assim das primeiras fases.

P.2: Aquela empolgação né?

P.6: Ééé... de...

P.7: Muda conforme os professores né?

P.2 e P.6: É... também!

P.6: E acho que todos os trabalhos coletivos acabam se perdendo ao longo do caso e começa a ser PPCC individual. E é um trabalho assim muito intelectualizado, né? É um trabalho que acaba reproduzindo um pouco a estrutura da academia na sociais. Acho que, às vezes, isso de cada um estudar o que te interessa de uma forma muito fechada assim né... às vezes, têm dissertação e tese e no TCC já vê estipulado um negocinho que é o ó do borogodó do negocinho que cê diz: por que a pessoa tá estudando isso? Pro núcleo dela! Mas a estrutura do curso eu acho boa, de uma forma geral. Comparando com outras partes do Brasil que eu

conheci de universidades assim e a UFSC de uma forma geral é uma universidade bem estruturada, porque tem coisa bem pior por aí. Os professores são qualificados, podem dar aula mal, mas assim, nenhum professor que você diz assim: - nossa, esse professor é um lixo, assim, completo.

P.2: O mais ruim que tive experiência foi matéria de outros departamentos, profs. substituto.

P.6: Pode ser, às vezes, professor que não dá aula bem assim, que daí não tem formação didática. Isso acho que não dá pra reclamar assim. Fora isso, uma ou outra coisa, estatística, fundamentos filosóficos, cê olhava: nossa, perdia tempo, mas não acho que é um curso tão engessado assim. Que pelo menos, embora tenha obrigatórias, não é um negócio amarrado a tão pré-requisito como você vê em outros cursos. Vai cursando na medida que se achar que...

P.7: É...

P.2: Só depois que o ... entrou na coordenação...

Risos e falações e sei lá o quê

P: É porque o currículo da manhã é do noturno são diferentes. tipo, tem coisas que a pessoa tem na terceira fase e...

Geral: É é...

P.7: Eu faria uma defesa da estatística sim, porque acho que a gente acaba engessando nossa cabeça também só pra humanas. Acho importante dá uma...

P.6: O problema é que a estatística especificamente no final do curso a gente tá tão voltado pra qualitativo, estudo e reflexão que de repente BOOM, de repente aparece a estatística assim... cê choca. Por que isso agora? Não faz menor sentido.

P.7: ... é talvez o momento né.

P.7: Tive muita sorte também. Peguei um professor preocupado com o uso na sociais, sabe.

P.6: Porque daí, isso é em todas as disciplinas na verdade. Na verdade em toda universidade. E como essa integração e tudo mais é difícil, então é muito aleatório. Você pode pegar um professor bom, que consiga fazer as relações necessárias prum estudantes de ciências sociais, aprender aquilo bem assim, conseguir sacar quais são as coisas que são necessárias, ou pode pegar um professor

que... sacana mesmo é um que não saiba fazer as relações, por mais que seja bem intencionado. Isso em todas as disciplinas, principalmente fora do departamento. Isso é geral, não é só das ciências sociais. Qualquer disciplina que é fora do departamento de origem da disciplina a tendência é ser uma loteria. Pode pegar um professor massa, pode pegar um professor horrível.

P.7: É, e também tem essa coisa do coletivo que o P.4 falou, que as nossas trajetórias acabam sendo individuais, mas acho que a partir da quarta fase, sei lá. Cada um foi pra um... fazer sua...

P.4: Isso é pós ditadura, né? Eu vi um texto que acho que rolou uma reestruturação da sociedade, durante a ditadura... aí não sei se “departameirização”, umas parada assim. Eu não sei direito como era antes né, mas o fato de cada curso ter um departamento totalmente autônomo um do outro é... acabou por fazer com que as turmas é... não fossem mais turmas assim. fossem tipo...

P.2: Cada aluno individual, faz o seu currículo,

P: ... tipo uma estratégia de desorganizar, descoletivizar, sei lá.

P.7: A especialização muito precoce.

P.4: Isso, exatamente.

P.6: É, isso... quando um tcc parece que é tema de mestrado de tão específico que é.

P: P.1, quer falar alguma coisa da tua formação, em relação a currículos, disciplinas... porque tu é de uma turma... tu é mais antigo aí que nós, né? Entrou em... 2007?

Risos

P.1: Não, entrei em 2008/2. Na verdade não faz tanta diferença ter entrado em 2008, porque eu tranquei um ano né. Praticamente eu entrei com vocês assim. Ah cara, pra mim assim essa questão da saída de campo eu acho bem importante, porque realmente assim, tudo que vocês levantaram eu concordo, a questão da intelectualização e tal, que a UFSC tem uma estrutura boa realmente. Mas assim, o que eu acho também importante levantar é a questão da prática de campo, cara. Sociais... a gente até quando a gente entrou, a gente fez uma... tipo uma turma de alunos que a gente tentou fazer com que isso tivesse prática né... com associações, pra fazer algumas... como é que se diz? Ah, levar esse conhecimento pra fora da universidade né, fora dos muros da

universidade e tals. Acabou que não logrou muito, mas foi uma experiência massa, que... não sei. Eu vejo um pouco da questão dos alunos na sociais bastante... como se fala? A galera tem bastante dificuldade de se entrosar assim, de fazer acontecer pelos alunos. Como se for comparar com a galera da biologia, da geografia, na área das humanas, o agilizo da galera da sociais é pífio assim. Tipo, a galera da biologia é muito mais integrada. Talvez, não sei, que tem o c.a da biologia que tem, dá mais uma... se for comparar, se for colocar esse ponto com fundamento talvez não seja, porque a galera da geografia não tem um c.a como da biologia e é bem agilizada né.

P: Será que isso tem a ver com saída de campo também? essas dinâmicas?

P.1: É, sim, eu acho que sim. É tudo interligado, né. Acho que isso não foi colocado e acho que é importante assim, a questão da galera da sociais não conseguir se integrar tanto, eu percebo... Teve uma vez até que a gente fez uma página, não sei... do Recreio da Sociais por ser meio uma consequência disso que a gente via...

P.2: Éé... vê se rolava alguma saída ali...

P.1: Éé... porque o Recreio da Sociais até hoje tem e virou o quê?

P.2: Virou uma ...

P.1: Era um negócio que era pra ser integrado, mesmo que seja na realidade virtual, e vamo combina ai: “ow, vamo fazer trilha e tals porque a galera aqui é só racionalidade” e virou... pff... Quem é que escreve lá? Bão, até que tem umas coisa, a fazer fora... É, até que deu certo, de certa maneira deu certo.

Risososos

P.3: A casa que a gente alugou a seis anos atrás de novo... aquela lá de santo amaro. A gente tinha que fazer uma imersão, mais uma vez.

P.7: Mas oh, rolam tentativas (confuso...) eu tentei na licenciatura. Porque eu tava revoltada com as matérias da licenciatura e com tudo que exigiam. Teve uns dois encontros... foi isso que a gente conseguiu. Não deu em nada, nada. Mas teve reunião, teve ata.

P.6: ... um caso à parte.

P.2: Mas acho que um pouco essas coisas são reflexo da nossa vida em sociedade geral né? Cada um sempre se...

P.4: Dificuldade de assumir compromisso né?

P.2: É, sempre cada um na sua, não consegue nem pra militar, fazer coisa política, é difícil a galera juntar pra...

P.6: É uma coisa que nas ciências sociais acontece mesmo.

P.7: Essa coisa de compromisso é estranho também, que o pessoal num banca parece: ah, que tudo tá de boa, esqueci que tinha, que horas que era...

P.5: ... nós estamos aqui :)

P: é então!

P.4: Talvez por causa da Mandrágora a gente tá aqui! Por que a gente teve uma experiência que...

P.6: É, claro.

P.7: É... e vai ser interessante comparar com o da Comuna.

P: É verdade.

P.6: Eu fiquei dois anos no C.A né? realmente assim, ...era engraçado...

Fundos: C.A é foda! (pejorativo)

P.6: Porque lógico, também as questões de diversidade política que, às vezes, a sociais tem um pouco mais do que em outros cursos. Isso, às vezes, dificulta uma mobilização mais unitária. Mas, às vezes tem pautas que poderiam ser comuns que mesmo assim não consegue agregar que deveria conseguir agregar, não todxs obviamente né, mas uma grande parte, uma mobilização razoável e mesmo assim muitas vezes não acontece né.

P.7: Como será que tá essa galera jovem aí?

risos

Desfocou segundos!

P: (cof cof) Tá. tá massa. É que ficou parecendo que as atividades que foram feitas de saída de campo ou que tiveram uma interação maior da galera foi através do PPCC. Eu queria que, talvez vocês lembrassem, das aulas de vocês assim, dos métodos, por exemplo: aula expositiva, seminário, saída de campo... isso dentro da trajetória de vocês assim. Vocês conseguem lembrar de alguma matéria, alguma coisa que...?

P.2: Teve uma aula que chamou muita atenção nesse sentido de tentar não ser aquela coisa do professor apresenta o texto e você tá tá concorda concorda e depois apresenta seminário foi aquela

optativa do *J*, de debates atuais em sociologia, né? até acho que por causa do tema, um monte de coisa que a gente tava discutindo como opção: discutindo racismo, discutindo monte de coisa que tá bem a tona na nossa sociedade. todo mundo tem alguma coisa pra falar sobre... aí rolava muita... não ficava muito preso assim na apresentação do texto a exposição da aula.

P: Xs alunxs participavam mais?

P.2: Participavam mais, ai o professor fazia uma abertura ali, de repente começava a abrir para questões, várias pessoas começavam a falar. Foi a aula que mais rolou isso assim.

P.6: Mas também por que era optativa né?

P.2: É, ...

P.6: Muita gente no final do curso que já vivenciou alguma coisas e facilita esse tipo de coisa. Pra mim é difícil avaliar esse tipo de coisa, porque pra mim... tipo, eu entrei mais velho!

Risos

P.6: Uma graduação, funcionário público. Então muito das coisas assim, eu lembro que muita gente falava que não entendia nada do que acontecia nas primeiras fases assim, tipo dos textos... Monte de gente falava isso. e sei lá, eu consegui.

P: Solidariedade mecânica, orgânica... P.6 sabia tudo!

Geral concorda: É... P.6 pertinente!!!

P.4: Éé... e eles se exaltavam ainda os professores, pra elogiar um aluno, é agressivo né? Não se faz isso, elogiar um aluno.

Risos

Geral: Muito pertinente! Ganhou uma medalha?

P.7(irônica): Então você não é ignorante igual aos outros???

P.7 e P.4: Na... parece que é isso!

Risos

P.6: O PPCC quando rolou tipo assim, pra fazer a pesquisa eu já tinha uma maturidade de fazer pesquisa da graduação. É, meio que assim rolava entendeu. Eu lembro que nosso trabalho tava um trabalho bem maduro assim, as coisas relacionadas ao trabalho científico tavam cumpridas, por mais que pudesse da problemas relacionados a quem ta na primeira fase. É... teóricos assim, metodológico. Mas eu lembro que tinha aquela coisa de um trabalho maduro que a maioria não conseguia ter assim, né? Eu não

sei, é difícil falar. A minha experiência do PPCC da primeira fase foi positiva. Não sei se foi positiva pros outros, porque teve muita gente que lembro que na época (aí é que tá, tem uma coisa também que tem que ser prospectiva). Na época falava assim: “ah, não aproveitei muito, não foi tão bom”, talvez agora reavaliando depois de um tempo fala: “porra não, foi importante ser feito isso...” Então aí, não sei pros outros podem falar mais, como que avaliaram naquela época e se avaliam diferente agora essa questão do ppcc.

P.1: É, eu acho essencial ter PPCC, na real. Eu assim, claro, se fosse pra votar sim ou não, votaria sim. Porque realmente, a galera que entra cara, sei lá fico, num é preocupada, é muito nova né, Vai chegar já, a galera que vem às vezes de uma escolaridade meio distante assim das questões que as Ciências Sociais traz, é um negócio muito impactante. E esse lance do PPCC, de integrar, de fazer um negócio mais... como se fala? Mais interdisciplinar, eu acho que ajuda. Não sei, é uma... seria esse ponto assim. Que é um negócio bem impactante mesmo: entrar na sociais assim e tipo tira bastante do chão né, os valores. É isso assim.

P.7: Mas vocês acharam que a Mandrágora foi interdisciplinar mesmo? Por que eu achei assim que o professor bancou e todos concordaram. O que é importante, porque hoje em dia eles nem concordam mais né, a maioria dos professores nem banca mais, vai falar ok, vamos fazer juntos.

P.4: É, eu acho que o PPCC primeiro foi integrado, o segundo acho que foi uma outra parada que rolou que foi o fato do professor ter essa...

P.5: Bancou e a *diretora* assumiu.

P.4: ...chamar pra resposta.

P.3: Como é o nome daquele rapaz da cênicas que tinha ajudado a gente um monte?

P.7: O E!

P.3: O Errr!

P.4: Isso tudo porque o professor correu atrás, talvez né.

Concordam!

P: Sim, a gente conseguiu bolsa tudo né.

P.7: É, que os professores falaram...é.. “isso é legal *professor*, faz aí”. Quem que era?

P.4: O, professor X...

P: E o Y.

P.5: O Y foi pra europa.

P.6: Foi pra Espanha e nem viu.

P.2: É, nem assistiu a apresentação.

P.7: É então, e deu dez!

Risos

P.4: Eu vincularia isso aí ao protagonismo de um professor.

P.7: É...

P.4: Da força de vontade dele. E ele nem é um cara que as aulas dele risos: pode gravar aí!

RISOS! RISOS! RISOS!

P.4: ... não, mas é, eu falaria isso pra ele também. Porque ele é demais, não é que a aula dele é uma puta aula de conteúdo e teoria política, mas o método dele de ensino é humano. Sei lá, ele utiliza de um... ele busca ser um ser humano antes de ser um professor universitário e botar aquela distância! Eu acho que foi protagonismo dele.

P.6: Acho que todos os PPCCs tem um protagonista. O PPCC da primeira fase foi a X, e os outros vão junto. A X acho que era coordenadora naquela época, tinha um pouquinho mais de peso talvez, e os professor compravam. Ai no dois foi o *professor*, o três não teve PPCC, e o quarto foi a Y que foi e os outros foram meio que no embalo.

P.4: Foi ela que tocou meio aquilo lá.

P.6: Foi ela meio que tocou. E todos os PPCCs acho que de uma forma geral, se não tiver um professor que diga: “não, vamos fazer, tentar juntar, agregar”, não rola. Não é uma coisa do curso assim.

P.3: Do PPCC, aquele segundo pra mim, foi muito sei lá assim: quando eu pego e faço a relação que a própria peça tem com: o contexto no qual ela foi feita, o fato que ela reflete um pouco da questão das relações de poder, políticas, sociedade ta ta ta, e também o próprio comportamento. Apesar que a gente já tá sendo etnocêntrico pra lá pra europa com a peça da Mandrágora, mas a gente pode fazer uma reflexão em cima. Só que essas são reflexões que na realidade foram mais pessoais do que a gente ter pegado e parado assim dentro de uma prática pedagógica ter feito uma

reflexão da “sociedade, naquele conteeexto, quando Maquiaveeel escreveu a Mannndrágora”.. a gente se importou mais com a apresentação artística saca, mas eu tenho, eu imagino que cada um de nós teve uma fermentação interna sobre o texto. Mas a gente não teve um momento da gente sentar assim e...

P.2: Discutir né?

P.3: ... e discutir isso sabe. A transposição que a gente fez foi “...pra praia do pinho”!

Risos

P.5: “Florêncianópolis”

P.3: Florencianópolis, sabe! Então por exemplo, e mesmo dentro do Florencianópolis, a gente acabou não pegando algumas coisas que poderia ter pego, até pra falar sobre a sociedade aqui, como a própria paróquia aqui de Florianópolis, que a gente tem uma igreja histórica...

P.5: E o prefeito com aquela esposa de fachada...

P.3: Exatamente! Toda essa coisa assim que era uma contemporaneidade que tava ali, mas a gente.... por também não ser ator e a gente ter que desenvolver esse lado para execução do PPCC, eu acho que tomou um pedaço maior do nosso trabalho, sabe. Apesar de que agora a gente poderia começar várias discussões sobre tudo isso, reanalisar... fazer... hehe

P: Sim... Antes de entrar assim, nas questões da peça em si, eu queria uma coisa... que eu quero muito saber de vocês, o que motivou vocês a aceitar a fazer o PPCC com o teatro, quando o *professor* chegou lá e sugeriu isso assim. O que que motivou? Porque né, ...

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

P: Fizeram...

P.6: Uma pesquisa teórica ...

P: Ninguém lembra, só a Mandrágora (risos)

P.6: não eu lembro, era...

P: O P.6 lembra, é pertinente!

Risos

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

P.7: Puta oh.... por isso! Chato isso, tá aí sua resposta!

P.6: Era assim tipo: ideologia, cidade..... sei lá, o que rural, não sei... ou, Estado, alguma coisa assim. Aí tinha que pegar os autores que eram dados na época e tentar fazer uma análise a partir disso. Mas lógico que não dava muito certo porque tipo, tinha inclusive espaço temporal né? Política tava dando Maquiavel, Hobbes, não sei o que e Rousseau e, sociologia era Marx e Durkheim, e Antropologia era...

P.2: Redcliff Brow, ...

P.6: É isso.

P.5: Mas assim de objetivo, meu caso eu lembro direitinho. Eu me distrai e já tinha passado um mês e já tava rolando as outras coisas. Então os outros dois grupos não me quiseram....

RISOSSS

P.5: Eu lembro bem: os outros dois grupos não me aceitaram e eu queria conhecer os três para decidir qual né?

P: Arram...

P.5: Ai os outros dois não me aceitaram, aí sobrou...

Risos

P.5: Aí quando eu cheguei tinha faltado a pessoa que ia ler o Ligúrio, né. E cheguei de pára-quedas...

P.6: E a Aninha que te chamou pra fazer o Ligúrio. Ela falou: “O João Batista é o Ligúrio!”

RISOS

P.5: Me salvou!!

P: Até hoje é o Ligúrio né? Não tem!

P.5: E dentro disso tem o antes e o depois né... na universidade! Antes da peça pouca gente me comprimentava, falava comigo, e depois da peça....

Risos!

P: Não, isso aí (abrindo parenteses, eu que tô aí né, não quero nem falar muito, mas) realmente, as pessoas, ...

P.7: A Fama!

P: ... a recepção das pessoas foi...

P.5: olha lá, o cara que era o Ligúrio!!

Risosos

P.5: Professor que nunca tinha me dado bom dia vim conversar comigo e falar: olha, como tu é bom ator, segue esse ramo... “Sai da sociais....”

Risosos

P.5: E a própria discussão, questão política né. Muita gente veio, a gente falou que não discutiu antes, mas (principalmente a gente que é funcionário público, mais perto da coisa) muita gente veio falar o fato do prefeito atual, como era a relação deles (com a esposa), com a peça também né... a questão da discussão do aborto, da marcha das vadias, várias coisas se interligaram, as pessoas, muitas pessoas comigo por exemplo. A Miriam Grossi, por exemplo, que hoje em dia posso até considerar amiga, pela primeira vez que ela veio falar foi por causa da peça, primeira vez que ela veio falar comigo, chamar de *J* já né... foi várias pessoas assim, alunxs e professorxs.

P.2: Pra mim esse PPCC... que eu entrei na faculdade bem novo né? Bem gurizão né?

P: Onnnnn bunitinho! Risos

P.2: E... ajudou assim a pensar várias coisas né. Até de eu ter feito o papel de uma mulher, né. Eu tinha na cabeça uma coisa assim meio forte né: “po, não vou me vestir de mulher, né... num vou...” ajuda você a pensar um pouco essas coisas, pensar: “ah não, bobagem, nada a ver”. E o que me motivou também a fazer um pouco, é que eu queria fazer alguma coisa diferente também, que no primeiro semestre foi legal, a gente fez saída de campo, fomos lá entrevistar, tentar falar com os índios lá do morro dos cavalos, que a gente fez o trabalho do artesanato lá, mas é... e ali é uma coisa diferente né, tentar fazer uma apresentação ali, acho que isso foi me... que me chamou mais pra isso aí.

P.7: Então, eu já tinha feito teatro antes também, e eu sempre curti as parada artística né, dai o que tivesse no curso durante, com qualquer coisa, qualquer momento do curso que falasse vai ter um negócio de música, vou fazer esse em vez lá daquele outro de escrever, porque a gente já faz tanta coisa assim de escrever.

P.6: O meu também foi meio isso, vontade de trabalhar com alguma coisa relacionada a arte, meio por aí. Já tinha vontade há um tempo, aí apareceu assim e falei: “ah, vamo fazer” ... e to

fazendo até hoje coisa né, gostei assim. Eu sempre gostei mas nunca fui muito bom numa forma geral nessas coisas...

TodXs: Ahhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhn!!! Risososos!

P.5 (em tom de Frei Timotio): “a humildade desse rapaz é pertinente!”

P.6: Nunca fui tipo música...

P.5: Todos nós somos ótimos gente!

P.6: Nã...o, é..assim. (risos) fomos bem, mas assim, eu digo em outras tentativas relacionadas às artes eu nunca mostrei uma aptidão muito grande. Mas sempre tive vontade de fazer e gostei, foi muito bom!

P.4: Pra mim também, pra mim foi igual. Já gostava e a gente já escreve demais na vida, é a única coisa que a gente...

P.7: Sem falar no bosque.

P.5: Lembra que a gente tinha a ideia: “ah, o teatro do bosque!”

P.4: É... essa coisa de tentar ocupar mais... ocupar o bosque ali.

P.7: É, a gente teve uma ideia de turnê!!

P.5: A gente teve, a gente teve!!!

P.4: Po, o fato também da gente sair da sala de aula, para ensaiar lá no bosque...

P.7: É, e tudo que acontecia: Aninha batendo a cara lá no negócio... (risos), eu cai do palco...

P: É, Aninha Jolie! Ficou com um beção!

P.2: Teve aquele episódio também que a gente foi se apresentar na praça XV né? Sei lá, algum dia da semana...

P.7, P.6: Tem... é verdade!

P.6: Eu tenho fotos!

P: Por causa da *Mandrágora* eu pude passear de fusca com o P.2, junto com a *diretora* gente! Imagina a cena!

P.2: É... ele morreu...

P.4: Mas eu acho que isso foi legal assim, a arte talvez ela possibilitou a gente humanizar tipo a relação com o professor. Geralmente professor é aquele que oprime a gente né, na universidade. ou em qualquer lugar... (risos)

P.2: A gente botou ele lá pra fazer a abertura da peça né, de palhacinho lá, ...

P.7: Foi muito legal!!!

P.4: Foi muito massa né!

P: (mostrando) Oh a foto!

P.7: E eu encontrei agora que ele tava vindo dar aula, mas é muito gostoso: “Oiiii *Professorrrr!!!*” É tipo aquela coisa gostosa de encontrar né!

Todxs: Ahammm!

P.3: Foi uma relação muito legal. Eu me lembro que assim tipo, uma das coisas que foi massa foi que eu tava todo esculhambado com as matérias e o PPCC foi a única coisa que eu conseguia fazer com vocês assim de verdade, durante o semestre. Saca? E também foi muito legal porque fazer com vocês também foi um atrativo. Foi uma das coisas que mais chamou pra fazer isso, e também gostava de Maquiavel, achava o *professor* um cara massa, o tema todo me parecia muito interessante assim. Tudo muito simpático, lindo e cheiroso e fofuxo, pra fazer isso e com certeza não ficar fazendo um trabalho mala sem alça pra caramba... semestre inteiro sabe.

P.4: Quando pedem um trabalho que é individualista pra gente, trabalho final, escrito, essas paradas, é a competição né!

P.7: Urrum!

P.4: Os cara já botam a sementinha: um competir contra o outro de certa forma: a gente um do lado do outro, mas no final a gente vai: “puta, quanto cê tirou? você foi melhor que eu”, então.

P.7: É que nem quando exigem nota de participação: um quer falar mais que o outro pra ter a nota de participação, é um horror.

P.2: É, e ali querendo ou não é um negócio bem coletivo né. Se um já desse uma... tinha que tá todo mundo ali assim sincronizado...

P.3: Ah sim! pegar um a deixa do outro, uma brincadeira...

P.2: Éé, e isso rolou bastante. Eu lembro na primeira peça, a gente se perdeu umas falas certinho só que conseguimos nem foi notava né. Só pela gente que já conhecia a peça a gente falou: pô, ali não foi direito mas casou certinho.

P.7: Também teve um comprometimento que não tinha com as outras coisas basicamente né, que a gente... nos outros PPCCs. Ah, vou dizer que escrevi uns sozinha aí, tipo... uns trabalhos sozinha. Esse aí o pessoal ia e... a gente ensaiava quantas vezes por?

P.2: Era todo semana...

P: Era toda sexta-feira acho.

P.2: É, eu acho que era as quatro aulas da noite, era...

P.7: E a gente ia! A única vez que deu, teve um rolinho lá que deu de: ah, que a gente tava se divertindo tanto com a peça que às vezes perdia o foco.

P: uma vez o P.6 brigou comigo...

P.6: Foi!

Risososos

P: Nossssa

Risososososos

P.2: Também puxou minha orelha, que eu nunca decorava minhas falas: “po, até agora você não decorou tuas falas aí.”

P.6: é, porque era uma fala curtinha né

RISOSrisososososos (até o momento 46m21s)

P.2: Mas no final eu decorei.

Risos

P (irônica): É aí que a gente vê as pessoas né! Mas assim, vocês lembram as maiores dificuldades que foi assim...?

P.2: Vergonha! De cê chegar lá na frente assim e apresentar. nossa isso foi forte pra mim, é.

P: O P.6 não deve ter tido dificuldade... Risos

P.7: Ah, eu acho que talvez o tempo que demandava era uma das dificuldades, porque a gente além de tudo tinha que ler muito texto né. então eu via que o outro pessoal que tava fazendo trabalho que eu nem lembrava o que que era não se esforçou que nem a gente né, na moralzinha, a gente se matava lá com aquele negócio.

P.2: Éé... foi uma!

P.7: É, até que teve aquele rolo da aula da Y, que eu tava lembrando aqui com o P.4. A gente chegava sempre atrasado, ela brigou com a gente...

P.6: Não, mas não foi na mesma fase.

P.7: Foi sim.

P.6: Não, era Teoria II.

P: Não, mas é porque a gente apresentou depois.

P.6: Ahhh, a gente apresentou depois, é verdade.

P: A gente apresentou no PPCC e depois no outro semestre.

P.6: É, verdade.

P.7: Que a gente chegava atrasado pra aula, a gente chegou um dia tava uma mensagem dela na lousa, uma coisa nervosa lá: “ah, se quiserem ter aula me liguem” uma coisa assim. Ai a gente teve que escrever uma carta explicando que teve o teatro: desculpa porque a gente atrasa sempre, mas a gente sempre vai atrasar meia hora. E ela concordou com a gente em começar a aula às 19h em vez de 18h30.

P.7: Ah, tinha prática de pesquisa também que era outro negócio que era pra ser melhor né.

P.6: É, é, isso é muito zuado.

P.2: É, outro negócio que era pra ser melhor, voltando no tópico anterior aí.

P: Isso, podem voltar gente!

P.6: Voltando ao problema, a prática de pesquisa é um lixo.

P.7: Um professor não entender que um teatro é uma prática importantíssima na formação de um aluno, pra ele ficar indo na reuniãozinha no núcleo que tem um monte de gente da pós que fica falando uns negócio chato.

P.6: Eu lembro quando teve aquele rolo com o prof. que ele não aceitou a exclusão e inclusão de várias pessoas...

P.7: Babaca!!!

P.6: Minha justificativa, que eu tinha feito na carta foi que eu ia começar a fazer um curso lá no DAC de teatro, né. E que as inscrições eram... tanto que agora vai ser de novo, começa no final de agosto, e daí era no mesmo horário da aula, aí eu falei que quero fazer o teatro, eu lembro que o prof. assim: “Ororoorô, teatro, olha que idiota ta querendo fazer ” bem babaca assim.

P.7: Ah, ele zuou meu tema do mestrado.

P.6, P.7: Ignorância...

P.5: Prepotência e ignorância.

P.6: Então, então rolou essas coisas aí.

P.5: “Vamos pedir piedade, senhor piedadeeee...pra gente careta e covarde”

P.6: É então, ainda tem esse lance de ter preconceito por parte de uma gama de professores que vão ter preconceito em relação ao teatro, as artes de uma forma em geral.

P.7: Interessante também ser um da política que chamou, porque da política são os mais resistentes assim...

P.2: São os mais caretas do dept. de Ciências Sociais.

P.7: É!

P.6: Mas eu acho que é uma hegemonia que se criou recentemente... de caretas

P.7: Sim... mas vai ficar pra sempre... aqueelas! (risos)

P.6: Vai ficar pra sempre!

P.2: Não pra sempre, mas em alguns anos....

P.3: Calma, a “caretoocracia” vai acabar um dia.

P.7: Mas é mais comum essas coisas de artes serem puxadas pela Antropologia.

P.2: É... ou da Sociologia, às vezes, parece mais aceita, mais essas diversidade de...

P.4: *Professor* guerrilheiro mesmo.

P.3: Que mal pergunte, mas o pessoal da educação assim não estende um pé aqui pra dentro da sociais? Assim... o pessoal da educação em si. Porque, por exemplo, lá na Biologia tem muita gente que participa do PPGCT que é o pós-grad. Ciência Tecnologia e pra ti ter ideia, tipo assim, nesse momento teve uma menina que apresentou um mestrado com PPCC, tem umas duas pessoas fazendo mestrado com PPCC, tem mais umas três ou quatro pessoas fazendo TCC com PPCC...

(Até aqui 51 minutos - conversa distraiu, intervalinho, café, bolachinhas)

P.4: Qual que era mesmo o papo pra fechar do? de como a UFSC camufla, as Ciências Sociais, camufla as questões sociais, tanto quanto Florianópolis faz com a própria cidade. A P.7 falou que o movimento tem enfraquecido.

P.7: Na verdade é que essas iniciativas dos professores das Ciências Sociais tão diminuindo no meu ponto de vista... desse novo quadro (de profs.)

P.4: Ah, a iniciativa dos professores.

P.5: A gente falou como depende do indivíduo né, não tem um programa “auto-sustentato-contuado”, depende de quem tá organizando.

P.7: Não tem nada explicadinho pra eles assim. Eles chegam “o que é esse PPCC direito?”

P.2: É, às vezes o aluno tem que explicar para o professor.

P.4: No meu TCC eu to trabalhando com estudantes indígenas. Com eles, com a lei desde 2009 lei federal, tá rolando um movimento estudantil indígena, articulado com professores. Mas aí eu acho que é uma questão bem específica, mas eu acho que é bem isso, de quebrar com a camuflagem das questões sociais pelo perfil de estudante mesmo.

P.7: É, em vez de ser pelos professores, é pela base mesmo.

P.3: Na biologia hoje em dia a gente tá num movimento que tá sendo muito interessante que foi assim: a gente teve alguns professores que tinham uma noção muito legal do ppcc, trouxeram ppcc pro currículo e fizeram de alguma maneira, (represento 5 professores dos 100 que dão aula pra biologia, 95 prof que não sabiam exatamente o que era o ppcc da qual 70 realmente não dão nem bola pra ir atrás e 15 que tavam meio atarefado demais para fazer isso. Estatística né, já que somos biólogos. O que aconteceu foi o seguinte: que os alunos começaram a fazer um esforço por causa das PPCCs que eram boas e começaram a colocar na cabeça dos professores, pelo menos pras matérias mais a frente, quais poderiam ser PPCC e isso foi desenvolvendo a um ponto que os professores passaram a repensar aquilo e junto com alguns outros professores, que daí na semana da bio acaba virando um tema transversal de uma mesa redonda e hoje em dia tá tendo assim um movimento que ah: os professores também tão avançando nisso, fora os que já tinham pensado antes. Só que tá sendo passo de formiga que tá levando assim seus 7, 8 anos, sabe. Ao mesmo tempo eu não sei que isso estancou na sociologia ou tá num momento em que vai juntar pra ter a transformação mesmo, sabe. Ou se simplesmente tá miando mais ainda porque como a galera foi abandonando e caindo nesse caráter... miou.

P.7: É, acho que tem a ver também que com os professores que elaboraram o currículo antigo, o novo na verdade que é esse que a

gente tá, é... que deram nas discussões do que seria o PPCC e tudo mais e mudou o quadro de professores assim. Então os novos não tem tanto esse negócio né.

Todxs: Arram....

P.1: É, eu diria que dos professores de quando a gente entrou pra agora mais ou menos, o negócio assim ficou... ah cara, é tipo esse negócio de arte, de fazer um negócio diferente assim, é... ficou muito mais burocrático eu acho, né. O quadro de professores hoje em dia tu vê nas reclamações que existem de pessoas que ... departamento assim, acho que é visível cara, tá bem mais sei lá, quadrado do que quando a gente entrou. Isso é... tem consequências drásticas.

P.4: E talvez pensando o currículo montado mais pro bacharel, do que a licenciatura, mais os conteúdos das ciências sociais, política... você não tem um campo da educação para teoria política ser um conteúdo a se trabalhar na sala de aula. Como falta esse campo na prática pra gente, é uma teoria que a gente tem que seilá... acaba vazando pro dia-a-dia tá ligado e eu acho que é totalmente, muito nocivo a política... porque a gente acaba o que ... já se dividindo o grupo né: ah, quem é de... já que não tem o que fazer com essa porra que eu to aprendendo de teoria política então eu vou falar ah, aquela galera é da direita, aquela galera é da esquerda e eu sou anarquista e o (?) é filha da puta... risos... e não tem porra nenhuma pra fazer com esse conhecimento sabe. Quando na verdade era pra ser o que, um conteúdo pra se trabalhar na sala de aula, pela....

P.7: Transformar a sociedade

P.4: ... pra colaboração, pra troca, ... até não sei, integrar, integrar o indivíduo na sociedade... mas e o conteúdo como é voltado para o bacharel fica tudo (ocioso?) acho.

P.7: É, porque na licenciatura a gente ainda tem uma aplicação né. No bacharelado é: vamo aí se todo mundo acadêmico junto aí cê escolhe sua linha, congresso, publicação e vamo lá.

P.6: É que no barachel seria pra você atuar como sociólogo, antropólogo....

P.7: Pesquisador na realidade...

P.6: É, ou pesquisador mesmo, sei lá, tem gente que trabalha em ongs, governo....

P.5: Incra, Funai...

P.6: E é aí uma intervenção mesmo né, aí acaba qualquer...

P.7: Imagina, joga a gente pra trabalhar de sociólogo...

P.6: Acaba qualquer... como é que é, divagação epistemológica que o sociólogo tem ou não que intervir. Tipo, você tá lá no governo, você vai decidir como você vai intervir....

P.2: Mas isso aí é muito daquela....

P.6: Não, mas isso existe na academia que é muito forte de que o cientista social não tem que fazer tipo intervenção, só tem que refletir sobre a realidade.

P.2: Mas tem muito paradigma que pensa que sei lá né...

P.6: Não, eu não concordo... é uma vertente muito forte das ciências sociais da ufsc.

P.2: Manter a neutralidade né do objeto, manter a objetividade do negócio...

P.6: Cara, eu acho que não é nem isso, é também isso um pouco, mas é tipo: não intervir! entendeu. Quando você intervem você deixa de ser...

P.2: contamina o negócio....

P.6: Você não necessariamente é neutro né... você não é neutro, mas você não intervém também. tipo, dentro desse pensamento epistemológico que rola.

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, né... de fazer as paradas.

P.6: Acho que o próprio teatro já é né....

Todxs concordam...

P: Então, pensando essa questão do teatro, o que que vocês acham que contribuiu para nossa formação intelectual e cultural ? Conseguem trazer elementos...?

P.2: Ah, conhecer por exemplo uma peça do Maquiavel, escrita lá em 1500 e pouco e você tentar pensar: “po, olha como é que daquele 1500 e tanto você já enxerga relações que você consegue facilmente transpor pro que a gente tá passando hoje né.... e

também né, você conhecer uma peça de teatro, ir mais a fundo nela né, ...

Todxs concordam

P.1: É, eu acho que desmistifica um pouco o lance da educação como sala de aula né. é isso né, pra mim o mais forte acho que é que a gente tá muito nesse lance de que a universidade é isso aqui, é a sala de aula, é o que acontece aqui... então, trazer essa outra abordagem, uma abordagem de teatro ou de música né, sai um pouco né, sai um pouco da educação como sala de aula cara. educação tá em todo lugar, tá dentro de uma peça de teatro...

P.5: A leveza assim, a simplicidade... 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.4: Mesmo os 3 professores não tendo integrado, a gente falou que o *professor* tocou pra frente sozinho de certa forma. Mas o trabalho foi interdisciplinar: a antropologia, a sociologia e a política. Na prática rolou mesmo, ...

P.7: É, até outras que não são essas

P.4: É, outras: economia, geografia, tudo né. Acho importante a arte como... componente, instrumento metodológico mesmo, acho que possibilita isso, de fazer a interdisciplinaridade na prática mesmo.

P.5: É bem verdade né, a arte na realidade ela tem muito dessa coisa de quebrar limite, sabe. ela como instrumento pedagógico eu acho fantástico, eu acho que ela apresenta uma questão de liberdade muito grande. Falta talvez aquele aprofundamento teórico “brooooooooooort”... mas a gente já tem muita coisa que... bahhhh, até não aguentar mais. Sabe... ajuda a gente a ter uma perspectiva diferente, de como a gente vai passar uma ideia, ou como a gente vai abordar um assunto, ou como a gente vai apresentar para alguém/quem, sabe. Aonde que a gente tá levando uma peça do Maquiavel e porque essa pessoa tá indo numa peça do Maquiavel, sabe. Tem essa coisa de que a arte ela é um... essa via de duas mãos, sabe. Tem as pessoas que tão apresentando o

assunto, tem o assunto em si, tem a relação das pessoas com o assunto, com quem ta vendo, tem a relação de quem ta vendo com o assunto...

P.4: É uma troca!

P.7: É uma prática didática também né. Porque você tem que tornar uma coisa compreensível para as outras pessoas que é uma coisa super importante pro professor fazer. As oficinas também eu achei geniais, tinha essa questão do corpo também. 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 né, pode ter uma ação. Se lembra disso... que a gente morre e o corpo vai virando... meu corpo vai ficando tão parado no começo do curso, eu não fazia mais nada, só lia lia lia fechada, daí cê respira, cê... nossa! muda muito.

P: É!! Bom trupe, acho que a gente já tá chegando no fim desse encontro. Eu queria que vocês falassem mais pensando vocês hoje, na atuação profissional de vocês o como que a *Mandrágora* ou essa experiência com o teatro durante a graduação... Se isso influenciou ou contribuiu para formação de vocês atual, enquanto profissão. Se vocês sentem essa mudança ou como que... se de fato...

P.1: Ah, pra mim foi... foi... teve muita participação assim né, que ah... Eu já trabalho com música há um tempo e a gente entrou na peça pra fazer o lance da a questão sonora, a questão da música, e pra mim tipo, hoje eu tô fazendo isso mais do que qualquer coisa. Pra mim foi magnífico cara, poder aliar também a Sociais com questão de arte assim né... só da força né, só dá mais força pra fazer o que gosta. Pra mim significou muito, muito importante.

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, e alí né, não tinha muito pra onde correr, cê tinha que encarar e acho que isso foi bem importante. E essa coisa também... no começo eu me encanava que eu ia me vestir de mulher né... depois cê vai e vê não tem nada a ver isso aí.

P.5: O que eu achei muito legal no trabalho também foi esse lance da espontaneidade hoje em dia. Meu trabalho atual é como educador ambiental. Então isso de teatralizar um pouco o que tá

falando isso é muito legal, só traz as pessoas a ouvir uma coisa que de outra maneira seria um monotom meio chato, sem começo sem fim sem pontuação do que eu poderia ta falando de uma maneira empollllllgada, sobre um assunto de uma coisa que a gente aprende numa atividade dessas, sabe. E também pra mim, querendo ou não a Mandrágora é meu parâmetro de comparação com quase todos trabalhos pedagógicos dos quais eu participo, sabe. Eu tenho muito isso, quando eu vou fazer um trabalho de PPCC que tem esse viés ah “pedagógico, diferenciado, tralálá” ... Mandrágora é uma caixinha mental, é um, é meu totemzinho que eu tenho ali, na minha parede mental, saca.

Risos

Lucas: O Totem da Mandrágora (todxs)

Risos

P.5: Pra mim repercutiu muito no cotidiano assim, no trabalho, ...

Nati: Você ficou famoso!

Risos

P.5: ... Assim, que tem um desencanto com a política teórica e com a prática né, no nosso país, tanto com a teoria quanto com a prática, e ali abriu assim uma chave uma porta, uma compreensão, uma percepção que política é tudo né. Então eu to na fila do banco, tô na fila do ônibus, eu to lá no trabalho, em qualquer lugar aí e eu sei que às vezes eu sei que uma piada bem feita, um sarcasmo bem colocado...

P.2: Vai ter um efeito muito...

P.5: Muito superior do que chegar com uma frase de Karl Marx, de Trotsky, ou de Simone de Beauvoir. Então essa coisa de tu pegar e usar o Ligurio como um personagem, também sou uma pessoa muito tímida né,

Risosos...

P: Todo mundo é tímido né.

P.5: E Ligurio aquele personagem, às vezes ele incorpora. E, por exemplo, sexta-feira eu fui num sarau assistir, convidado quietinho até que no final falaram: se alguém quiser participar! Eu incorporei o Ligúrio e fui lá fiz três poesias assim, e todo mundo aplaudiu de pé assim foi muito legal. É... e foi o personagem, e o Ligurio tinha muito essa sacada né de pegar e falar aquele sarcasmo daquele

veneno, aquela ponta de agulha. Então, porque ali se chegar com todo uma teoria, um Capital inteiro, vol.1, vol.2... A pessoa não vai ta nem ai, vai criar rejeição e tudo... Agora se chegar de uma forma engraçada, se aquilo for lúdico, for fluido assim, a pessoa entra e começa a discutir... vira o jogo, vira mesmo. Eu aprendi bastante isso assim, tenho aprendido né, agora com a campanha.

P.6: Pra mim assim, bem, além de questões pedagógicas que tenha em relação ao teatro, acho que a arte numa forma geral te abre o leque em termos de dimensão humana mesmo né. Que é engraçado, por exemplo, eu tinha uma formação muito dura de uma forma geral assim, por parte de pai e mãe, dura no sentido de há um pensamento bem racional, bem pragmático, bem objetivo assim... eu fui quebrando isso ao longo da minha trajetória assim de vida. Eu fiz técnico em eletrônica, que era uma coisa assim muito hard, muito aquela ciência exata assim, muito CTC. Daí fui pra Nutrição, já foi uma quebra, fui pra Sociais foi outra quebra. Mas ainda quando entrei na Sociais tinha um pensamento muito duro de uma forma geral, muito assim: pá! Daí quando veio assim, a participar da Mandrágora, foi um momento bem de integração mesmo, de imergi mais nas artes de uma forma geral e romper com bastante das coisas prerrogativas que eu tinha... Porque veio junto isso um afastamento um (marco? maior) do meu pai e da minha mãe (não dá pra escutar) ... ainda absorve muito do que eles pensam, mesmo que você não perceba e foi tudo isso junto e a Mandrágora e o teatro assim foi muito importante nisso. Acho que qualquer arte de uma forma em geral ela te expande em termos de, das tuas percepções como ser humano, 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 né, na antropologia, na sociologia compreensiva, mas nem sempre acontece que você fica tão obcecado lá nas leituras que se pega nisso aí e acaba se achando o dono da razão né. Isso acontece muito. E no teatro não, você é forçado a dialogar, você é obrigado a enxergar o outro, nem sempre é fácil né, nem sempre é uma coisa

assim tranquila... tem briga tem confusão e tal. Mas assim, se você quer fazer um trabalho que funcione assim, mais do que certo ou errado, essa questão de funcionar do negócio fluir, tem que ter essa dimensão assim que tu... é assim, é muito.... da arte e do teatro acho até especificamente mais até do que outras artes. Talvez esteja puxando a sardinha pro teatro que é a arte que eu mais participo, mas talvez não. É muito coletivo assim né, coisa que talvez sei lá, na pintura não seja tanto, escultura... às vezes mesmo uma música, não sei o quanto é coletivo como o teatro é. Tem essa de ser muito coletivo, porque quando não é as pessoas percebem que não tá fluindo, que o grupo não tá funcionando. Enfim, acho que é muito isso assim, e aí ajudou muito porque eu sou assim, independente da atuação profissional que é diferente do que eu faço, é uma coisa hard o que eu faço, mas eu consigo dentro dessa condição do meu trabalho trabalhar outras dimensões assim.

P: Eu sei que tu depois começou a fazer... não sei se foi depois da Mandrágora, mas tu fez oficina de teatro, as disciplinas de cênicas, depois a gente também com o grupo lá (Aruandando)... isso foi depois da Mandrágora?

P.6: Foi. Foi... depois da Mandrágora! Foi a Mandrágora que impulsionou assim.

P.7: P.6 já apresentou tantas peças...

P: A gente tá aqui com ator famoso gente! Eu e as meninas pulamos o muro, invadiu o negócio,

P.6: Foram seis peças que apresentei. Daqui a pouco to na globo ai,

P: Tá gente, foco!

P.7: Pra mim, ... eu fui professora de inglês, então o que pegou bastante pra mim que me marcou as oficinas me marcaram bastante pra mim assim... tinha as oficinas de improviso que a gente tinha... esse negócio... porque o que acontece? eu vou lá dar uma aula, tem mil aulas que são iguais, mas eu to ali agora 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, 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 “i am, you are”. Não! Ter essa coisa dialógica,

acho que o teatro faz muito pra gente né. Ser professor é atuar, improvisar e nunca esquecer que você não tá sozinho apresentando um monólogo...

P: Como é que eu botei aqui é (referindo ao roteiro)... aula expositiva self-dialogada.

P.5: Na falta de ações por parte dos alunos você sempre pode fingir que tem um amigo imaginário. Aí você dialoga com aquela terceira voz que não tá na sala de aula, a situação de apresenta um monte de coisas, sabe. Querendo ou não, assim por exemplo, eu lembro daquela oficina da gente buscando nosso clown, o palhaço... então a gente quebrar essa coisa também dá uma dinâmica saca. A atuação em sala de aula, atuação quando você tá dando e recebendo informação, sabe. Tu saber ver um feedback na sua turma ou platéia, ou mais que isso, tu saber mais do que isso que é uma das coisas mais maravilhosas tu saber ser platéia e transformar o outro lado em protagonista. Talvez seja o pulo mais difícil assim, foi um pulo que não fez tanto propriedade do nosso trabalho com a Mandrágora, mas é uma reflexão assim rápida sobre o questão de arte.

P.7: Tem que ser humano também, eu acho, isso é importante, que 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 que é criado entre professor e aluno geralmente no método tradicional.

P.4: Pra mim foi bem marcante, também pelo que falaram da timidez, pelo ambiente acadêmico ser muito hostil também né, num instiga a gente. E isso me ajudou processo de timidez, né, tentar o público, o que já me direcionou de certa forma para a licenciatura, dá um valor assim: “ah legal, consigo falar em público... a galera reage né!” (risos)

Ligurio: “Todo mundo também erra...”

P.4: É, todo mundo erra... e isso é bem importante mesmo. Daí a questão da música, eu já era músico, daí eu entrei na sociais querendo ainda ser um cara famoso...

P: Eu lembro de ti, do Michel...

P.4: É... um hippie famoso do rock!

Risos

P.4: Aí... mas eu desconstruí isso assim bem interessante. Porque daí eu vi que tipo, fiz uma reflexão sobre a música como produto e limite (?) que ela tem como produto na indústria fonográfica, sei lá. De uma forma geral assim, e como ela pelo menos pra mim como processo da educação é muito muito mais valorosa, o que me abriu um campo profissional de certa forma né, uma ferramenta que eu tinha na mão já que era a música e aí eu falei “ah já pode” um pouquinho - e isso eu tive visão mais disso nas nossas oficinas lá - (com *R* e *E*) Tanto que tem exercício que eles passaram que eu faço com as crianças até hoje né. Eu to com uma oficina de teatro agora também de boi-de-mamão, então... só por causa da Mandrágora eu resolvi fazer essas paradas, com certeza... só por causa. E me vinha na cabeça agora, que a gente tinha a *diretora*. Que ela era/é uma grande... Além da experiência, ela tinha uma tato magnífico. E aí eu pensando *A Comuna*, como *A Comuna* na minha perspectiva... O que deu de errado na *Comuna* foi justamente essa falta de tato do X e a tendência política dele de... P.7 (baixinho): Autoritário.

P.4: Também! Faltava uma didática assim, ele era autoritário sim, mas como ele era... (olha só que louco) filiado ao PT e muito assim do bagulho do comunismo muito forte e a peça era sobre a Comuna, então a gente tinha, tinha uma esfera tipo: ah tem que ter um inimigo em comum, o capitalismo. Mas isso era totalmente autodestrutivo. Por que quem que é capitalista? Nós, né? Então ficava aquela onda do: “ah, o inimigo! sempre vai ter um errado, sempre vai ter um culpado, sempre vai ter um... Então ao invés de ah, os valores democráticos, que era uma coisa que a *diretora* tinha isso, o que é mais importante é “o respeito e a união”, sei lá. Lá não, lá o mais importante era dismantelar o capitalismo através da nossa peça, ou seja, já criava o que, a base da... talvez filosófica do grupo era a luta de classes.. é um desastre, a luta de classes é um desastre, a gente não pode crer na luta de classes, a luta de classes só existe, você não vai viver aquilo “ah tamo um contra o outro, o capitalista é aquele lá, vamos dar porrada nele”. Então eu acho que isso foi muito autodestrutivo pro grupo, já polarizou, e o que influenciou na metodologia que ele utilizou pra gente também. Eu acho, totalmente assim, os valores, autodestrutivo, eu vejo isso

assim. Ao mesmo tempo, ter sido legal e como foi minha segunda vez, acho que a galera teve, foi mais valoroso do que pra mim assim.

P.5: É, eu caí de pára-quadras no final da Comuna, ajudei a apresentar uma única vez lá...

Risos

P.6: ...Eu lembro, apareceu o P.5 lá de repente.

P: Ah, eu tava fora e não vi :(

P.5: Mas realmente, eu também senti bastante isso sabe. Eu, por exemplo tenho um viés pessoal que eu já tô de saco cheio dessa briga (ao cubo) enquanto a gente tem um monte de problema comum a todo mundo que a gente não discute. Saca? Então pra mim toda forma de polarização, cara, desculpa. Há momentos em que isso é importante pra gente compreender e tá tá tá, analisar as instâncias da vida e tudo mais. Cara, deu chega, tamo nos anos 2000, vamo evoluir, vamo transcender, vamos dar um passo à frente, saca. Então, por exemplo, quando eu vi que tinha aquele viés eu broxei com a história da *Comuna*,

P.7: É entender também o que é a peça né. Eu acho que a gente não tinha uma pretensão da peça ser alguma coisa assim. Tipo: ah vamo fazer e ver no que vai dar. Não era: ah vamo lá desconstruir a luta de classe pra todo mundo entender. Era... vamo vê.

P.5 (?): Maquiavel é mais puro...

Risos

P.5: É um maniqueísmo ali assim, mas de uma maneira mais bem...

P.4: Mas acho que foi a *diretora*... porque se fosse o *Fulano* mesmo velho que tivesse lá... ele já ia apontar: “porque o Ligurio é (?) burguês... aí o personagem do P.6 é o....

P.5: Aristocrata!

lalala

P.4: O que não deixa de ser importante, mas não é central, tá ligado?

P.6: É, até ali... no livro do Boal que é o ... A poética do oprimido?

P: Tem o teatro e tem a poética

P.6: É o teatro, acho, do oprimido. Que ele analisa o Maquiavel, ele analisa Aristóteles, Maquiavel e Brecht.

P: é, eu to estudando isso.

P.6: Dai ele fala: tem os personagens que tem a *virtú* e o personagem que é da *fortunia* né. Ai tipo, o Ligurio a Sostrata eram da *virtu* e aí tipo a Lucrécia, o Messer Nissia e o Calimaco eram da fortuna. Tipo, eles esperavam as coisas acontecer.

(P mostrando o livro)

P.6: É, é esse mesmo. Bem bom!e aí ele analisa a partir disso.

P: Tu lembrás o que ele falou do Siro?... que eu fiquei puta!

P.6: Ahhhh, o Siro é um secundário tá ali porque precisa existir (risos)

P: Aí eu falei isso pro professor e ele... enfim, falou pra eu criticar o Boal, né?

Risososos

P.6: Sim, claro. Não... o Siro tem um papel lá bem de.... aí tem a questão da hierarquia né.

P.7: Sim, ele é um serviçal.

P.5: É um serviçal que pode ter escárnio né, ele tem o direito de ser cínico sobre o que tá acontecendo. É uma coisa que basicamente só o Siro pode ter e o Ligurio utiliza isso mas a favor dele, o Ligurio tá na fortuna...

P.7: É, a *diretora* foi uma ótima mediadora mesmo! Ela não enchia o saco, tinha tato mesmo como você (P.4) falou....

P.2: Ela correu atrás das roupas,

P.7: Foi e ficou da hora o figurino!!!

Concordam

P.6: É, eu não tenho como avaliar dos dois porque eu não acompanhei

P.5: Houve uma produção por trás também. Isso foi uma coisa muito muito massa cara.

P.7: Lá no outro não teve?

P.5: E nós era mais legal né...

Alguém: Não!

Eu: Olha só, sério, sou obrigada a ler isso: “quando a Siro, pouco mais é do que o tradicional criado, que tudo faz pelo bem estar dos patrões, cuidando de seus interesses e provendo para que se realizem bem seus planos. É o personagem menos desenvolvido da peça, servindo apenas no que diz respeito a parte técnica.

Ajudando Calímaco a contar a platéia os antecedentes da história...”

P.4: Mas é isso, o Boal é um puta de um limitado!

RISOS

Lucas: É legal tals, mas é puta limitado.

P: Vou tirar xerox e dar pra vocês essa parte

Todos: ahhh, legal!!!

P.7: Ele também naturaliza a posição do serviçal como se (?) tradicionalmente ele faz isso, não fala porque que um serviçal....ah, acho complexo sim o Siro.

P.4: Eu adoro esse livro também, mas...

P: Não, ele é muito bom.

P.4: Não, ele é muito bom, mas tem uns grupos lá em SP também, os caras são muito bons lá dessa linha bem Boal, puta peça, puta música e lindo, todo mundo atua lindo, mas é sempre isso velho, sempre luta de classe, sempre sempre. E cê sente que o cara não tem noção de um monte de coisa, tipo: fuma cigarro num lugar fechado. Tá ligado? Já tem essa autodestruição de cara assim, não pode entrar uma criança, não pode entrar grávida, uma pessoa de idade. Tem que ser jovem e revolucionário. Ir lá cheio de saúde para se matar em nome duma parada sabe...