



JOGOS TEATRAIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rodolfo Godoi ¹

Resumo

Este artigo compartilha uma prática pedagógica híbrida entre ensino de Ciência Política e Teatro no ensino médio, seguido de reflexões sobre a mesma. Tal prática surge das experiências do autor como professor da educação básica em diversas escolas no Distrito Federal. Os jogos teatrais aplicados aos ensino de Sociologia foram desenvolvidos nos anos de docência nessa modalidade de ensino. Ao longo do artigo detalhamos a prática, descrevendo como ela tem acontecido, evidenciamos as referências nas quais ela foi se construindo, bem como refletimos sobre suas potencialidades. Partindo dessa prática, a buscamos ampliar as possibilidades das artes como instância mobilizadora de afetos em direção a uma educação cidadã no ensino de Sociologia.

Palavras-chaves: Práticas Pedagógicas. Ensino de Sociologia. Jogos Teatrais. Afetos.

Theatrical Games for Teaching Political Science in Basic Education

Abstract

This article shares a hybrid pedagogical practice between teaching Political Science and Theater in High School, followed by reflections on the same. This practice arises from the author's experiences as a Basic Education Teacher in several schools in the Federal District. Theatrical games applied to teaching sociology were developed during the teaching years in this teaching modality. Throughout the article, we detail the practice, describing how it has happened,

¹ Doutorando em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). *E-mail:* rodolfocgodoi@gmail.com

highlighting the references on which it was built, as well as reflecting on its potential. Based on this practice, the reflection seeks to expand the possibilities of the arts as an instance that mobilizes affections towards citizenship education in sociology teaching.

Keywords: Pedagogical practices. Teaching of Sociology. Theatrical Games.

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas de ensino de Sociologia seguem em construção. Em grande medida, podemos dizer que elas têm bebido de diferentes práticas de outras disciplinas, e aos poucos vem apresentando suas apostas, métodos e desafios. As disciplinas de estágio, os PIBIDs, Programas de Residência Pedagógica, laboratórios, projetos de extensão têm sido espaços institucionalizados nas universidades e faculdades Brasil afora que permitem fazer e pensar o ensino de Sociologia na educação básica. Lemos, Santos e Holanda (2021) marcam a importância de projetos de formação docentes nas licenciaturas por possibilitarem "experimentar, aprender e reaprender questões a respeito do ser e do saber fazer a arte relacionada à prática docente" (*idem*, p.14). Para contribuir com esse debate, este artigo busca tanto compartilhar uma prática pedagógica, como levantar reflexões sobre a mesma na expectativa que outras professoras e professores possam se inspirar nela e criar suas práticas pedagógicas dentro das demandas, possibilidades e interesses de suas realidades escolares.

A pesquisa de Bodart e Lopes (2017) analisou as Propostas Curriculares Estaduais para o Ensino Médio. Os autores observaram os conteúdos e temáticas da Ciência Política sugeridos e quantificaram a presença dos mesmos por série, uma das conclusões é que a terceira série do ensino médio é o *locus* preferencial de ensino de Ciência Política.

A proposta curricular do Distrito Federal está presente no documento Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014), que organizava e propunha os temas e habilidades a serem desenvolvidas até antes da Reforma do Ensino Médio. No modelo anterior à reforma, no qual trabalhei de 2015 a 2022, a SEDF se organizava no modelo de semestrealidade. A disciplina de

Sociologia tinha carga horária de 200 minutos semanais, por turma, isto é, duas aulas duplas de 100 minutos em uma única semana ao longo de dois bimestres no ano letivo.² Os jogos teatrais discutidos aqui foram elaborados para serem exequíveis dentro das possibilidades comuns à maioria das escolas do Distrito Federal: basta um espaço amplo de terreno regular, como um pátio, quadra de esportes ou ginásio e uma caixa de som (essa, por vezes, do próprio professor).

Para o primeiro ano, o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014) trazia 53 pontos a serem trabalhados pela área de humanidades (Sociologia, Geografia, História e Filosofia), entre estes se apresentavam como mais afeito às professoras e professores de Sociologia: "Natureza e Cultura"; "História e cultura afrobrasileira"; "Etnocentrismo"; "Pensamento e Linguagem"; "Natureza e cultura: relativismo cultural"; "Identidade, diversidade e gênero"; "Religiosidade africana e indígena"; "Religiões afro-brasileiras"; "Identidade e diversidade cultural, sexual, de gênero e geracional"; "Aspectos antropológicos e sociológicos da formação do povo brasileiro.", o que nos levava a definir a primeira série do ensino médio como a série voltada para os saberes antropológicos. Desta forma, eram trabalhados de forma geral temas e assuntos pertinentes às diferenças: relativismo cultural, alteridade e etnocentrismo formavam conceitos centrais articulados em diferentes temáticas. O objetivo era disponibilizar ao estudante a compreensão de que existem diversas formas de perceber, sentir e entender o mundo, e que essas diferentes formas não são melhores ou piores. Uma vez que o desenvolvimento acontece pelas diferentes interações sociais, e que a aprendizagem o induz (VYGOTSKY, 1984), penso que o pensamento antropológico pode colaborar com a responsabilidade da escola de mostrar um mundo mais alargado do que aquele

² O modelo de semestralidade foi completamente implementado no ensino médio das escolas públicas do DF em 2018. Nesse modelo, os estudantes tem as disciplinas de português, matemática e educação física ao longo de todo ano letivo, e as demais eram divididas em dois blocos, metade das turmas de uma série cursavam o bloco I no primeiro semestre, enquanto a outra metade das turmas cursavam o bloco II. No segundo semestre acontecia o contrário. Dessa forma, a disciplina de Sociologia, como as demais, passavam a ter o dobro de aulas em uma única semana. Ao mesmo tempo, nós professores/as passamos a trabalhar com metade das turmas que tínhamos no modelo anual, via de regra, sete turmas (Ver sobre em: DISTRITO FEDERAL, 2018).

apresentado pela família, pela Igreja ou pelo bairro dos estudantes. Entender que existem diferentes formas de viver favorece o próprio desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Para a segunda série do ensino médio, o Currículo em Movimento trazia 51 pontos, para área de humanidades entre eles destacavam-se: "Revolução Industrial: os novos problemas sociais"; "Indicadores sociais da realidade brasileira"; "Estratificação e desigualdade social"; "Organização social nos diferentes modos de produção: escravismo, feudalismo, capitalismo e o socialismo"; "Espaço socioeconômico brasileiro"; "Industrialização"; "Divisão social do trabalho e classes sociais"; "Os modelos de gestão do trabalho: taylorismo, fordismo e modelo japonês (toyotismo)"; "Mudanças no perfil do trabalhador e do trabalho". Assim, a temática das desigualdades, e suas diferentes formas nas sociedades orientavam as práticas pedagógicas. A Sociologia do Trabalho, as perspectivas marxistas e a estratificação social de forma geral eram debates centrais para aquela série. Assim, se na primeira série, os estudantes compreenderam as diferenças do mundo, na segunda série era importante evidenciar que tais diferenças não estão igualmente organizadas, muito pelo contrário, elas estão hierarquicamente distribuídas, em conflito, forjando modos de exploração e dominação na qual estamos inseridos.

Por fim, para a terceira série, o Currículo em Movimento apresenta 60 tópicos para a área de humanidades, nos quais destaco estes como pertinentes à Sociologia: "Poder da mídia na formação da história contemporânea"; "Sociologia Ambiental: políticas conservacionistas"; "Movimentos sociais"; "Autonomia e heteronomia política"; "Novos movimentos sociais: mulheres, negros, LGBT, índios e outras minorias no mundo e no Brasil"; Políticas afirmativas"; "Conceitos básicos: política, poder, participação e conjuntura"; "Nação, Estado e Território"; "Movimentos operários"; "Socialismo utópico e científico"; "Anarquismo"; Democracia e Totalitarismo"; "Nazismo e Fascismo"; Golpe de 1964 e a ditadura militar brasileira"; "Redemocratização no Brasil; "Constituição cidadã de 1988"; "Sistema eleitoral brasileiro: Império, República Velha, ordenamento jurídico pós-

1988"; "Dinâmica das instituições políticas brasileiras: Partidos Políticos, Congresso Nacional, Tribunais e Governo, Estado e sociedade civil organizada"; "Corrupção: o público e o privado na política". Acompanhando o desenvolvimento nas três séries, se os estudantes já são capazes de compreender as diferenças (Antropologia) e suas imbricações desiguais e modos de reprodução (Sociologia), agora poderíamos nos dedicar a compreender como tudo isso passou e passará por processos de transformação, bem como as relações de poder e a política estão ancoradas nos distintos desejos de futuro e suas diversas expressões. Magalhães (2018) mostra que a consolidação da Ciência Política dentro da Sociologia Escolar tem se efetivado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para o Ensino Médio e no ENEM.

1 **A CENA PODE FAZER VER O SOCIAL**

Como argumenta Howard Becker (2009) existem várias formas de se falar do social. Um documentário, um filme, uma foto ou os jogos teatrais trabalhados nas aulas de Sociologia podem representar a vida em sociedade. Por meio das artes, portanto, podemos 'fazer ver', metaforicamente, as diferenças, desigualdades, reproduções e transformações dos modos de se viver, pensar, agir, disputar, competir, diferenciar, representar etc. Por 'fazer ver', implica-se que a sociedade não é nítida, não é visível a olhos: o grande esforço do docente de Sociologia no ensino médio é, talvez pela primeira vez, aguçar aquilo que Wright Mills (1972) chama de a imaginação sociológica. É convidar os estudantes a entenderem suas vidas a partir do conjunto de relações históricas e institucionais em que estão inseridos. As artes cênicas como forma artística de falar do social podem ser um ótimo convite à forma científica de falar do social, isto é, à Sociologia. Assim, os jogos teatrais no ensino de Sociologia (Ciência Política) fomentam a reflexão sobre as relações sociais e também colaboram com desenvolvimento de uma linguagem, uma outra forma de expressão. Os jogos teatrais discutidos aqui

podem inspirar docentes em diferentes realidades e condições materiais. Além disso, eles provocam uma vivacidade que rompe com a monotonia comum às aulas expositivas, forma corriqueira de se trabalhar e principal socialização a que somos submetidos em toda formação educacional, do ensino fundamental ao ensino superior. Longe de desmerecer essa prática, a proposta aqui é apresentar outra possibilidade que evidentemente terá seus ganhos e suas perdas - focarei nos ganhos.

Os jogos teatrais propostos para o ensino de Ciência Política foram elaborados a partir da experiência de formação do autor como artista de teatro, em diversos cursos livres na cidade de Brasília³. Além disso, as propostas podem ser encontradas também em Boal (1991) e Spolin (2006). São propostas de jogos coletivos que viabilizam a consciência poética corporal e espacial, ou seja, como a posição e movimento dos corpos nos espaços (e no tempo) - expressam e constroem imagens, narrativas, significados, poéticas e - para o nosso foco de interesse aqui - como podem expressar relações de poder. Eles acontecem da seguinte forma:

Primeiro, todos os estudantes são convidados a se dirigirem para uma área ampla e livre como um pátio, quadra de esportes ou ginásio. Em roda, a atividade do dia é apresentada, e todos convidados à tarefa de compor imagens cênicas que representem as relações de poder. Para isso, devemos coletivamente realizar um alongamento breve, de membros superiores, inferiores e costas. São convidados a experimentar os desenhos circulares, movimento de braços, quadris, cabeça. O estranhamento e o riso são características comuns e precisam ser acolhidos, afinal, os estudantes foram educados a permanecer a maior parte do dia sentados, sendo reprimidos em suas expressões. Uma música suave, instrumental, é bem vinda para a criação de uma atmosfera coletiva mais calma. Acolher aqui significa simplesmente perceber a timidez e incômodos e dialogar sobre elas sem repreensão. "Sem vergonha, fulano. Vai, Ciclano, mexe esse quadril. Muito bem, Beltrano,

³ Entre tais cursos, destaca-se o realizado no Espaço Cultural Renato Russo - 508 Sul, sob orientação da Professora Adriana Lodi (2016).

inspira fundo e tenta tocar os pés com a mãos". O desafio é manter uma coesão do grupo e evitar a dispersão. Abre-se uma importante oportunidade para refletirmos com os estudantes sobre porque rimos dos corpos que fogem de uma expressão mais rígida.

Na sequência, os estudantes são orientados a se locomoverem livremente pelo espaço delimitado por mim, como as linhas da quadra de vôlei, por exemplo. Devem procurar andar na mesma velocidade, e ocupando o espaço de forma eqüanime. Andam de forma aleatória, sem formar duplas ou grupos, mas em uma velocidade comum a todos. Para colaborar na ação, peço que imaginem como se estivessem em cima de um pires, apoiado por um palito em sua base, como o de um malabarista de circo. Se todos se agruparem de um lado, o pires cai. Em seguida, estipulo três velocidades. A velocidade 1 é a lenta, velocidade 2 é a normal, e a velocidade 3 é rápida, se eu grito "1", devem andar na velocidade lenta, e assim por diante. Mais uma vez, cenas imaginárias são acionada para colaborar: devem andar devagar como se estivessem chegando tarde em casa e não pudessem ser ouvidos; estão atrasados para a prova do ENEM e o portão vai fechar; estão passeando no shopping etc. De forma contínua, outros comandos são apresentados: Se eu bater uma palma, eles devem mudar de direção. Se eu bater duas palmas devem pular. Se eu bater três palmas devem pular duas vezes. Os comandos são apresentados aos poucos.

"Congela!", eu grito, e todos devem ficar parados. "Fechem os olhos e apontem uma pessoa de blusa amarela". Mais alguns minutos brincamos com as velocidades, as palmas, e o apontar para um objeto de olhos fechados. Dessa forma abrimos uma disponibilidade para os jogos: o aquecimento não é apenas muscular, mas corporal em seu sentido ampliado, é também imaginativo. Isto porque não poderei pedir que formem imagens cênicas sem uma pequena experimentação prática de como fazer isso. Seguimos. Reagrupados no centro da quadra, agora todos formam um cardume. "Como um cardume se movimenta?", a pergunta é acompanhada do pedido de que o grupo se mova pela quadra, de forma uníssona, mas sem comandantes. Assim como em um cardume de peixes, na sociedade "tudo

funciona como uma orquestra sem maestro”. (BOURDIEU, 1983b, p. 101). O nosso objetivo enquanto ensino de Ciência Política no ensino médio é justamente fazer ver as relações de poder que se apresentam naturalizadas, inclusive como a própria naturalização das relações de poder é uma estratégia de enorme eficácia da reprodução do poder.

Após algumas voltas na quadra, e no qual alguns dos comandos supracitados são refeitos - o que nos permitirá pensar com a turma nas distinção entre ação individual e coletiva, e nos desafios da coesão social. Pensar quais instituições sociais são capazes de mobilizar a ação social é uma questão fundamental para a análise das relações de poder - o cardume é convidado de novo ao centro, e agora separado em dois grupos com o mesmo número de integrantes. Em extremos opostos da quadra, a orientação é dada: "Quando eu disser 'Já!' os dois grupos devem correr com velocidade máxima um em direção ao outro, até o limite da linha que divide a quadra. Cuidado para não se machurarem". A música nesse instante também favorece, em geral, escolho *Pump It*, do grupo estadunidense *Black Eyed Peas*, ela tem a capacidade de gerar um estímulo emocional necessário para a atividade. Os grupos correm um em direção ao outro, ao se encontrarem no meio da quadra, faço uma seleção aleatória de participantes que deixam um grupo e passam a integrar o outro. O movimento de encontro entre os grupos se repete, mas cada vez mais um deles é maior que o outro. Aqui estamos produzindo imagens cênicas da força social: quanto maior um grupo, mais poderoso ele parece. Ao longo das aulas de Sociologia durante o bimestre, vamos passar a compreender que a quantidade de indivíduos não é exatamente sinônimo de poder. Uma minoria política pode ser uma maioria demográfica. Ou seja, uma imagem cênica pode funcionar didaticamente como uma contraprova dos equívocos do senso comum.

Os dois grupos correm de encontro um ao outro até que tenhamos um último estudante contra todos os outros. Esse último estudante é convidado a ficar de olhos fechados no centro da quadra, e, em silêncio e por gestos, eu oriento o restante do grupo a uma última corrida. Após esse último embate, passamos para as imagens estáticas. Aquele último estudante é, mais uma vez, convidado a fechar

seus olhos. Novamente, em silêncio e por gestos, oriento todos os estudantes a apontarem os dedos para ele. Ele abre os olhos. Contemplamos a imagem. Trocamos de estudante, mais uma vez fecha os olhos e tudo se repete, porém passamos a formar novos gestos, pode ser todos fazendo uma banana, ou mostrando o dedo do meio, ou polegar para baixo em desaprovação. Os gestos passam a ser escolhidos entre os estudantes, variam de símbolos profanos à sagrados. Uma imagem interessante, que sempre provoço, é a que forja um súdito e um rei ou rainha, nela todos se ajoelham, ao abrir os olhos a estudante do centro se percebe reverenciada. Posteriormente vamos conversar sobre a legitimação das formas de dominação (WEBER, 2013). É olhando para a ação dos súditos que complexificaremos as relações de poder como relações que, de alguma forma, são legitimadas por aqueles que a elas se submetem.

A turma então é dividida em grupos de cinco a oito estudantes, a depender do tamanho da mesma. Se até o momento o professor foi orientador das imagens, agora são os estudantes que devem propô-las. São orientados a, partindo do vocabulário de imagens que criamos, proporem três imagens cênicas - que podem ser estáticas ou ter movimento. Para isso, eles têm de quinze a vinte minutos. Nesse período vou conversando com os grupos e respondendo às dúvidas. Em geral, oriento para que façam as imagens mais simples possíveis, imagens muito complexas tendem a ter dificuldade de comunicação. Desta forma, o mais importante é que as imagens devem ser compreensíveis sem qualquer tipo de explicação por parte do grupo: caminhamos em direção ao desenvolvimento da própria expressividade cênica.

É a partir das apresentações dos grupos que abrimos um espaço para a interpretação das imagens cênicas e debate das realidade social e política. Uma vez que todos os grupos se apresentam, abrimos uma roda para discutir as imagens uma a uma. A regra é: o grupo que apresentou não pode se pronunciar. O que estamos a debater é como aquela imagem foi recebida, quais símbolos e reflexões podemos coletivamente fazer a partir dela. Ao longo dos anos em que o jogo vem sendo aplicado (desde 2015), as imagens cênicas propostas pelos estudantes

apresentaram uma variedade de temas, desde discriminações e preconceitos, divergências e preferências político-partidárias. O registro em foto das imagens permite que as mesmas sejam posteriormente trabalhadas à luz das teorias e conceitos sociológicos do período letivo.

2 **ARTE E AFETO NA SOCIOLOGIA ESCOLAR**

Descrita a prática pedagógica, passamos agora para algumas reflexões. Antes de tudo, vale destacar que as Ciências Sociais surgem dentro da Modernidade, mas também para a Modernidade. O positivismo científico nascente desse momento histórico estabelecia uma diferença entre eu e o outro, entre o sujeito e o objeto, entre a mente e o corpo. Ainda que crítica, e até avessa ao seu passado, ela, de certa forma, ainda carrega consigo marcas de tais pressupostos.

Ileize Silva (2010) remonta a história do ensino de sociologia na educação básica no Brasil e evidencia que essa história é fragmentada e intermitente. Também percebe-se uma suspeição da disciplina, (MIGLIEVICH-RIBEIRO; SAMANDY, 2012), um sentimento de desconfinança justamente pelo caráter político e de crítica da realidade social com a qual a confundem (MORAES, 2014). O cabo de guerra para entrada e saída da Sociologia na Educação Básica é sintomático da sua relevância enquanto capacidade de crítica da realidade social. Assim, uma hipótese, ainda a ser explorada, é que esse cabo de guerra, essa disputa em torno da presença do ensino de Sociologia na educação básica pode empurrar professoras e professores, acuados por diversas instâncias - seja pelo Estado, seja pelos responsáveis dos estudantes, pela chefia, ou mesmo pelos próprios estudantes - em direção às práticas pedagógicas com um núcleo duro, um porto seguro. O debate em torno da política, a despeito de presente nos livros didáticos e nos currículos, é muitas vezes evitado em sala de aula, em especial pela construção da “figura de ódio do programa Escola Sem Partido: o professor doutrinador e manipualdor” (SAITO, 2020, p. 118).

O argumento que queremos construir aqui é o de que o ensino de Sociologia (Ciência Política) - e a escola como um todo - tem um centralidade na informação, na compreensão racional dos fenômenos sociais. A proposta apresentada defende que as experiências artísticas, como os jogos teatrais, podem abrir campos de aprendizagem pelos afetos. A inefabilidade da experiência estética apresenta potência de diálogo com instâncias das relações sociais que estiveram por muito tempo negligenciadas nas Ciências Sociais - isto é, tudo aquilo que não opera na ordem da racionalização ou da interpretação⁴.

Ao pensar o “saber da experiência” Larossa (2001)⁵ distingue o ‘sujeito da experiência’ do ‘sujeito da informação’ e mesmo do ‘sujeito crítico’. O sujeito da informação está consolidado independente do espaço escolar. Cada vez mais nossos estudantes já chegam à escola com diversas informações sobre a realidade à volta, ao mesmo tempo se mostra mais evidente a responsabilidade do educador/a em promover uma educação para além do acesso à informação. O sujeito crítico não esgota necessariamente aquilo que penso que o espaço escolar potencialmente tem a proporcionar. Não é difícil encontrar relatos, entre colegas de profissão, de aulas de Sociologia destinadas à produção de um tribunal de opiniões, onde se divide o bom do mau, o certo do errado, a esquerda da direita, o apoio ou a aversão às políticas de cotas, ao aborto etc. E mais, ainda que se ultrapasse isso, e se construa uma educação crítica mais densa e complexa para compreensão dos que são as relações sociais e humanas, tal perspectiva ainda aparta sujeito e mundo, construindo indivíduos que se colocam de forma distanciada e, até mesmo, prepotente frente a realidade. A obra de arte – como um jogo teatral - pode instaurar uma quebra de fluxo da rotina cotidiana e acelerada, promovendo outra relação com o saber, relação essa mediada pelos afetos. Essa perspectiva parte da noção de afeto como um atravessar sensível nas pessoas e sugere uma capacidade

⁴ Segato (1992) elabora uma crítica ao interpretativismo a partir da Antropologia da Religião e sua relação com o sagrado.

⁵ Concordo com a análise de Larossa sobre os limites da informação e a potência do sensível, mas discordo quando propõe a experiência como algo pessoal e intransferível. O meu foco é no atravessamento sensível que se faz justamente por um compartilhamento coletivo. O que Raymond Williams (1979) pensa como "estrutura de sentimento", constituída de caráter coletivo e histórico.

de transformação desse sujeito, posto que ele deve estar disponível à experiência, tarefa essa que não é simples.

Bodart (2021) apresenta um aprofundamento das discussões quanto a obra de arte na Sociologia escolar, mostrando desde as dificuldades materiais para a utilização de canções, passando pela precária formação dos professores até a ausência das reflexões didáticas e metodológicas específicas. Por outro lado, evidencia a potência da música como forma expressiva das relações sociais, e aponta caminhos de como superar perspectivas parciais ou simplórias do uso das canções. Por sua vez, Dimitrov (2020) defende o fazer de uma Sociologia da Arte e da Literatura em sala de aula como estratégia didática em si mesma, possibilitando uma reflexão sobre a convergência entre obra e contexto social, uma análise de como as obras partem necessariamente das posições e vivências do artista, mas também do grau de inventividade individual. A Sociologia da Arte possibilita a compreensão das complexas redes de poder e desigualdades sociais, e a própria reflexão da relação entre indivíduo e sociedade. Para o autor, a interdisciplinaridade é possibilitada pela análise das obras presentes em outras disciplinas, como Português, o Inglês ou Espanhol.

Ainda à favor da reflexão sobre os afetos e a política, a proposta de uma pedagogia radical que bell hooks (2018) apresenta forja-se na sua compreensão de que os afetos precisam ser reconhecidamente partícipes do aprender. A coexistência de uma pedagogia simultaneamente exigente e amorosa é sua proposta pedagógica de educação como prática de liberdade - como perspicazmente narra as estratégias anti-racistas que suas professoras de educação básica empenharam-se em conduzir durante sua infância, e que ela mesma persegue enquanto professora universitária. Por isso, bell hooks se inspira na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1974), que há décadas já insistia no afeto como estratégia primordial para a alfabetização de jovens e adultos, a proposta era simples: aprende-se melhor quando há vínculos afetivos.

Às vezes é importante lembrar que a alegria pode coexistir com o trabalho duro. Nem todos os momentos na sala de aula trarão necessariamente um prazer imediato, mas isso não exclui a

possibilidade da alegria nem nega a realidade de que aprender pode ser doloroso (bell hooks, 2018, p. 206)

Para Honneth (2009), os sentimentos são propedêuticos à crítica social, ao mesmo tempo que os sentimentos de senso de injustiça precisam estar alicerçados em um gramática moral que não é natural, mas necessariamente aprendida nas interrelações sociais. A proposta pedagógica apresentada pensa a escola como uma catalisadora dos afetos que podem constituir uma gramática moral afeita ao alargamento dos processos de construção da dignidade humana. Propõe-se aqui não só o compartilhamento de uma prática pedagógica, mas uma reflexão ainda inicial sobre o papel dos afetos e da arte no ensino de Sociologia na educação básica.

O frankfurtiano nos ajuda a constituir um arcabouço filosófico para pensarmos a escola como instância da vida pública onde podemos ser afetados nas interrelações que realizamos. Essas interrelações não se dão como uma ação espontaneísta, e sim marcadas por um projeto pedagógico de liberdade. De acordo com Honneth, é a partir dos costumes e da comunicação interna aos grupos o meio no qual se deve efetuar a integração entre liberdade geral e individual. (HONNETH, 2009, p. 41). Aqui também percebemos a importância das formas expressivas - enquanto formas comunicativas - para o tensionamento entre liberdade geral e individual.

Junto a George Mead, Honneth vai dar prosseguimento à tarefa de reconstrução da tese de pressuposição de reconhecimento recíproco, que em Hegel fica atrelada a metafísica. Mead, para compreender "as operações cognitivas particulares do ser humano" (HONNETH, 2009, p. 126), retoma o pragmatismo de Peirce por Dewey. Nestes, a psique aparece quando o sujeito se depara com um problema a ser resolvido e que, portanto, volta-se reflexivamente a sua própria subjetividade, criando interpretações da situação. Mead complementa essa ideia, para ele o sujeito não se volta a si quando encara um problema, mas os objetos que constituem o estímulo para o problema.

Mead, para entender como o ator social chega à consciência de sua subjetividade, alarga o modelo darwinista da relação de si mesmo com o ambiente

em volta. É quando imaginamos a interação entre os diferentes organismos que podemos entender o momento de crise como aquele que convoca os agentes a mudarem funcionalmente suas atitudes. O que os seres humanos têm a capacidade de fazer é compreender que mudando suas atitudes podem interferir nas atitudes dos outros. Há portanto uma teoria da ação acoplada a uma teoria do poder, de certa forma. "Através da capacidade de suscitar em si o significado que a própria ação tem para o outro, abre-se para o sujeito, ao mesmo tempo, a possibilidade de considerar-se a si mesmo como um objeto social das ações de seu parceiro de interação." (HONNETH, 2009, p. 130). Mais uma vez, parece-me que a arte como problema passa a ser central, ela, em determinadas circunstâncias, apresenta-se como uma problema a ser resolvido, ou como a impulsionadora de um problema público (BOURDIEU, 2014)

Ao olhar para o desenvolvimento infantil em Mead, Honneth também traz alguns elementos importantes, diferenciando *play* e *game*. O *play* se caracteriza pelo momento em que a criança brinca consigo mesma, imitando o comportamento humano; o momento do *game*, representa em si mesma as expectativas de comportamento. No primeiro ela repete um papel social de referência (a professora, a médica, a mãe, etc), no segundo momento são padrões generalizados de comportamento. Esse "Outro Generalizado" é o próprio processo de socialização onde interiorizamos as normas sociais - nas expectativas de comportamento de todos na sociedade - meu e dos outros. A isso, Honneth chama de reconhecimento: o dever alcançar uma identidade socialmente aceita numa coletividade. Quando nós interiorizamos as regras, nós nos reconhecemos como um membro do grupo. Se somos reconhecidos pelos outros como uma pessoa que tem direitos, podemos construir com relação a nós mesmos um sentimento de auto-respeito. Para Mead, o conflito entre Eu e Mim são os conflitos que explicam o desenvolvimento moral da sociedade. O Mim incorpora, o Eu age. "É a existência do "Me" que força o sujeito a engajar-se, no interesse de seu "Eu", por novas formas de reconhecimento social" (HONNETH, 2009: 141). Sendo a brincadeira e o jogo instâncias fundamentais do desenvolvimento, socialização e de introjeção das

regras sociais, os jogos teatrais podem operar com objetivos explícitos de expressividade e discussão das regras e modos de convivência coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feito essa breve digressão, penso que há um equívoco na forma como, muitas vezes, as artes têm entrado em muitas salas de aulas - e não só nas de Sociologia. Uma vez que a escola no Brasil, tanto em suas experiências públicas como privadas, volta-se para uma perspectiva conteudista, onde a professora e o professor passam a operar como transmissores de conhecimento, ou mesmo estimuladores de habilidades e competências, as obras de artes - sejam elas os filmes, as artes visuais, as peças de teatro etc, entram ou como um facilitador de transmissão do conteúdo, ou mesmo como um facilitador da própria atividade docente. Facilitador de transmissão de conteúdo, pois pensa-se que haveria nessas obras uma palatabilidade maior. Facilitador da atividade docente, pois o profissional, uma vez que está exacerbado de funções, turmas e estudantes, precisa encontrar estratégias que preserve sua voz, seu corpo, sua saúde física, mental etc, e minimize a intensa carga de trabalho. Primeiramente, não penso que o processo de aprendizagem deva ser necessariamente prazeroso. O desenvolvimento cognitivo, sensível e humano atravessa instâncias que devem fugir das dicotomias do bom/ruim, do legal/chato ou do relevante/ desnecessário, ele deve ser interrelacional, isto é, em contato uns com os outros reconhecendo as diferenças mútuas. Isso significa que não se pode pensar no trabalho com as artes por serem formas pedagógicas melhores, legais ou prazerosas - ainda que sejam. Lidar com um poema, uma música, um filme ou uma peça de teatro não implica necessariamente em ter prazer. Em segundo lugar, pensá-lo como facilitador é um outro grande equívoco, uma vez que, se não feito com a atenção necessária, joga-se fora a potência da obra em atravessar os sujeitos sensíveis pela experiência. Projetar um longa metragem em um sala sem as devidas observações com a luz

ambiente, a qualidade do som, da imagem ou mesmo das condições das cadeiras implica em aniquilar sumariamente diversos atravessamentos sensíveis necessários. Uma vez que essa proposta descuidada atenta-se apenas para o enredo, para o conteúdo da obra, portanto para os acontecimentos racionalizáveis, ela nega a importância das cores, das imagens, dos detalhes e do som para ao atravessamento das emoções e sentimentos com relação ao que se apresenta na tela. É preciso que observemos diferentes abordagens e potencialidades para avançarmos numa educação que possa abordar a política de forma objetiva e tirá-la do véu do tabu e da demonização. É preciso ir além, é preciso afetar, é preciso atravessar sensivelmente os sujeitos, friccioná-los em suas crenças, opiniões, pensamentos, moralidades. Como argumentamos ao longo do texto, os jogos teatrais colaboram nessa tarefa. Segundo Artaud (1999) o ator é o atleta das emoções.

As artes, na sua capacidade de manusear os signos, os símbolos e de criar novas gramáticas, podem mais do que 'fazer ver' o mundo. Elas podem também nos apresentar outros mundos, outras realidades sociais - mundo inimagináveis. Podem catalisar exercícios de estranhamento e desnaturalização. E para isso, não podemos apropriar-nos apenas do seus conteúdos, mas também da forma, das sensações, das emoções. As relações políticas não são ordenadas meramente pela razão ou por um cálculo instrumental. A política é da ordem das paixões, das fantasias e das utopias. A ação política é guiada por diferentes interpretações da realidade e por suas diferentes propostas de futuros, organizados de forma agonística entre a realidade e a fantasia - relação que tanto pode ter como resultado tanto encarceramento quanto libertação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

BECKER, Howard. *Falando da sociedade: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

BODART, Cristiano. LOPES, Gleison. A Ciência Política nas Propostas Curriculares Estaduais de Sociologia para o Ensino Médio. *Cadernos da associação brasileira de ensino de ciências sociais (Cabecs)*. v.1, n.1, p. 131-152, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/36>. Acessado em: 10 dez. 2022.

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BODART, Cristiano. *Usos de canções no Ensino de Sociologia*. ed.1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Trad. J. Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Manet: Uma Revolução Simbólica*. Revista Novos Estudos - CEBRAP, N. 99, 2014.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio*. Brasília: SEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. *Guia prático da Semestralidade*. Brasília: SEDF, 2018.

DIMITROV, Eduardo. O ensino de Sociologia e as artes e a literatura. In: BRUNETTA, Antonio (org.). BODART, Cristiano (org.). CIGALES, Marcelo (org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo, SP: Editora 34, 2003.

LAROSSA, Jorge Bondia. *Notas sobre a Experiência e o saber da Experiência*. Conferencia proferida no I Seminário de Educação de Campinas. Traduzida e publicada em julho de 2001 por Leituras SME.

LEMOS, Roberto. SANTOS, Francisco. HOLANDA, Monyque. Estágio e Programa de Residência Pedagógica: pesquisa e prática docente em Sociologia. *Cadernos da associação brasileira de ensino de ciências sociais (Cabecs)*. v. 5, n. 2, p. 13-24, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/359>. Acessado em: 10 dez. 2022.

LODI, Adriana. *Expedições à deriva com a pedagogia teatral por uma pedagogia da invenção*. 2016. 228 f., il. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MAGALHÃES, Alexander. A Ciência Política na escola básica: uma breve reflexão acerca de seus conteúdos e habilidades no ensino médio In: BODART, Cristiano das Neves. (Org.). *Sociologia Escolar: ensino, discussões e experiências*. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria; SARANDY, Flávio. Perspectivas políticas e científicas acerca do ensino da sociologia. In: FIGUEIREDO, André; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; PINTO, Nalayne. (Org.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro*. 1ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

MORAES, Amaury. Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, jan./mar. 2014.

SAITO, Gabriel Katsumi. *Por que clamam por uma escola livre de doutrinação política, sexual e ideológica?* Um estudo dos tabus sobre o magistério e da ideologia da racionalidade tecnológica. 141p. Dissertação de mestrado (em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.

SEGATO, Rita Laura. Um Paradoxo do Relativismo. In: *Revista Religião e Sociedade* 16/1-2, 1992.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SILVA, Ileizi L. F. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas.. In: Amaury Cesar de Moraes. (Org.). *Coleção Explorando o Ensino de Sociologia*. 1ed. Brasília: MEC, 2010.

VYGOSTSKY, LEV. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

Recebido em: 16 de dezembro de 2022.

Aceito em: 29 de dezembro de 2022.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

GODOI, Rodolfo. Jogos teatrais para o ensino de Ciência Política na educação básica. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.6, n. 2, p.97-115, 2022.