

O papel do teatro na formação em Relações Internacionais: experiências no campo dos Direitos Humanos

Theater as a teaching method in International Relations: experiences in the field of Human Rights

Deisy Ventura*
Clarissa Franzoi Dri**

Resumo

O artigo relata duas experiências de uso do teatro como ferramenta de educação para os direitos humanos em cursos de Relações Internacionais. Além de descrever os eventos, o texto apresenta os resultados de pesquisa empírica de avaliação discente. O texto demonstra que outras possíveis experiências de encenação além da “modelagem” e dos “clubes de simulações” podem contribuir para a formação do internacionalista. Conclui-se que as atividades promovidas geraram vivências e recursos capazes de aumentar o número e a qualidade dos registros expressivos e comunicativos dos envolvidos, oferecendo uma valiosa oportunidade de aprendizagem integral.

Palavras-chave: Relações Internacionais, Educação Superior, Direitos Humanos, Teatro, Simulações.

Abstract

This paper analyses two experiences of theater used as an instrument of human rights education in International Relations (IR) university careers. Besides explaining the events, this article presents the results of an empirical research conducted with students. The objective of the analysis is demonstrate how theatrical experiences beyond traditional IR university activities, such as modeling and simulation clubs, can contribute to the education and training of IR future professionals. The conclusions point out to the development of personal perceptions and resources capable of increasing the number and the quality of communication skills of the participants.

Keywords: International Relations, Higher Education, Human Rights, Theater, Modeling.

* Doutora em Direito Internacional da Universidade de Paris 1 – Panthéon-Sorbonne, Professora Associada do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Email: deisy.ventura@usp.br

** Doutora em Ciência Política do Instituto de Estudos Políticos da Universidade de Bordeaux, Professora Adjunta e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina. Email: clarissa.dri@ufsc.br

1 Introdução

Graduadas em Direito, com larga trajetória de militância em prol dos direitos humanos, as autoras comungam da atual condição de docentes em cursos de Relações Internacionais (RI) brasileiros, assim como de intensa participação no movimento de renovação da educação jurídica promovido pela Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI), no âmbito do qual desenvolvem, há mais de dez anos, estratégias pedagógicas comuns para emprego da arte no ensino dos direitos humanos.

Este artigo relata duas dessas experiências, realizadas recentemente, que têm em comum tanto a diversificação dos métodos de ensino por meio da arte, como o destaque que pode ser dado aos direitos humanos nos conteúdos das disciplinas que habitualmente figuram nas grades curriculares dos cursos de RI. Em outras palavras, independentemente da existência de uma disciplina própria de direitos humanos, em nossa opinião, é possível explorar elementos de diversas disciplinas sob a perspectiva dos direitos humanos, o que pode ser facilitado pelo emprego da arte.

A primeira versão deste texto foi selecionada pela área temática de Ensino e Pesquisa em Ciência Política e Relações Internacionais da Associação Brasileira de Ciência Política, para apresentação na mesa *Desafios para o Ensino de Ciência Política e Relações Internacionais* que integrou a programação do IX Encontro da ABCP, ocorrido em Brasília, em agosto de 2014, sendo sua publicação sugerida pela coordenação da área. Assim, o presente texto incorpora esse debate, beneficiando-se dos comentários e sugestões dos painelistas.

O primeiro objetivo de nosso artigo é demarcar algumas diferenças entre as atividades desenvolvidas no âmbito da “modelagem” e dos clubes de simulações, e outras possíveis experiências de encenação. Na área de Relações Internacionais (RI), há uma longa tradição de emprego das simulações na formação superior. Enquanto os modelos da Liga das Nações e das Nações Unidas (MUNs) remontam aos anos 1930, outros tipos de exercícios de simulação passaram a disseminar-se nas universidades americanas nos anos 1950 e 1960 (SHAW, 2010). Originadas nos “jogos de guerra” das forças armadas, as simulações difundiram-se nas RI graças à proximidade entre as políticas externa e de defesa, em especial nos anos que se seguiram à Segunda Guerra (STARKLEY e BLAKE, 2001). No Brasil, há atualmente uma grande adesão dos estudantes às simulações, especialmente aos MUNs, que procuram reproduzir o ambiente de interações complexas das negociações diplomáticas. Embora envolvam também outras áreas, a proliferação de clubes coincide com a expansão dos cursos de RI no Brasil (CASARÕES e GAMA, 2005).

A literatura indica a falta de métodos rigorosos para aferir com precisão a eficiência pedagógica das simulações (KRAIN e LANTIS, 2006). Mas é evidente que, ao reproduzir artificialmente características do sistema internacional, elas constituem uma rara oportunidade de mobilização real dos saberes adquiridos pelos alunos, na contramão do ensino estático em sala de aula – em especial nas universidades brasileiras, que ainda têm a aula expositiva como principal método pedagógico. Em nosso entendimento, o uso exclusivo da aula expositiva nos cursos de graduação dificulta o atendimento das finalidades da educação superior, prescritas pelo artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre elas

especialmente: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento reflexivo; desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; e estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente (BRASIL, 1996). A legislação vigente evidencia, portanto, que a educação superior possui objetivos bem mais ambiciosos do que a mera formação profissionalizante.

Os clubes, com fins de modelagem ou não, utilizam-se da representação, especialmente se tomarmos a compreensão original que dela faziam os jesuítas: “se o mundo é um teatro, o ensino de técnicas teatrais é a melhor escola possível da vida cotidiana”; logo, quem domina os próprios gestos provavelmente saberá fazer o que dele se espera na vida real (VERDEIL, 1995). Ao analisar outras possibilidades de representação no ensino das RI, partimos da premissa de que educação para os direitos humanos é um componente imprescindível na formação do internacionalista, que ultrapassa os objetivos pedagógicos da formação técnica, visando à formação geral do cidadão.

Além de sensibilizar e formar para a luta pelos direitos humanos, nas experiências que ora analisamos, a representação se faz fora dos códigos da modelagem, que estimulam a adesão à liturgia diplomática, ao formalismo, à competitividade e ao domínio de técnicas de negociação preconcebidas. Embora reconheçamos o valor destas atividades como treinamento profissional, nosso intuito foi prescindir dessas características que tendem a favorecer a reprodução do *status quo* na prática profissional.

Para tal fim, consideramos como experiência teatral qualquer performance, tendo em conta um texto, proposto por um autor ou não, interpretado ou lido, que dá lugar à emergência cênica de uma ficção, de variável interatividade com o espectador (BIET e TRIAU, 2006).

Ademais, a temática escolhida nas experiências aqui relatadas procura romper as barreiras do contencioso internacional real, da indústria cultural ou do *establishment* acadêmico, aportando novas referências. Nesse sentido, as atividades ensejam o senso crítico, graças à nova significação que o aluno pode dar às dificuldades que enfrenta no momento em que atua, desfrutando de suas potencialidades corporais e expressivas, inclusive pela visualização das situações opressivas que lhes são impostas (SILVEIRA, 2009). É por isso que, embora as potencialidades educativas do teatro sejam evidentes no mundo da educação, nem a escola, nem a sociedade, ao longo da história, conseguiram fugir ao temor das práticas teatrais, eis que o resultado dessa experiência é sempre imprevisível (ÚCAR-MARTÍNEZ, 2004).

O segundo objetivo do artigo é demonstrar como o uso do teatro pode contribuir para a formação do internacionalista. Assim, o texto relata duas experiências das quais participamos como docentes, descrevendo os objetivos e as atividades de preparação dos eventos, bem como os aspectos que nos parecem mais importantes nas respectivas vivências.

A primeira experiência é o sarau artístico, uma atividade cultural proposta todos os semestres, desde 2012, no âmbito da disciplina Política Externa Brasileira II do curso de graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se

da seleção e apresentação, pelos estudantes, de uma significativa manifestação da arte brasileira durante o período do regime militar, que alimenta o debate sobre cultura e relações internacionais. A maior parte dessas manifestações artísticas descreve graves violações de direitos humanos praticadas naquele período histórico, enriquecendo o ensino da PEB graças à incorporação de uma determinada perspectiva doméstica (a de direitos humanos), ensejando ademais a reflexão sobre os vínculos entre a política interna e a externa.

A segunda experiência corresponde à encenação de uma sessão do Tribunal Penal Internacional (TPI), realizada no primeiro semestre de 2012, no âmbito da disciplina Negociação Internacional e Solução de Controvérsias do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo. Simulou-se a audiência de um processo fictício: o julgamento de Muammar al-Gaddafi por crimes de guerra e crimes contra a humanidade.

Diferentemente das simulações tradicionais, trata-se da representação de um tribunal de direitos humanos. Não se trata de uma negociação ou da resolução de uma controvérsia entre Estados por meio da arbitragem ou por um tribunal, onde poderão confrontar-se diferentes lógicas (por exemplo, a econômica em oposição à ambiental, como amiúde ocorre no Tribunal Internacional de Justiça) ou atores de poder assimétrico (por exemplo, uma potência a um grupo de pequenos Estados). No caso relatado, os alunos aprendem e mobilizam tratados internacionais de direitos humanos, e experimentam o labor de uma jurisdição penal internacional cuja única lógica é responsabilização individual por crimes contra a humanidade, de guerra e de agressão, portanto a mais elevada etapa da evolução dos direitos humanos no plano internacional. Não há vencedor ou vencido, e sim a busca de justiça. Não há partes em oposição, e sim a comunidade internacional que julga um acusado de graves violações de direitos humanos. Ao representar um procedimento do TPI, os alunos compreendem sua origem, ao mesmo tempo em que vivenciam suas contradições e limites. Em lugar da “vitória” de uma delegação ou grupo, o que está em jogo é a liberdade de um ser humano, cujos direitos serão sopesados em relação ao direitos das vítimas. Nada mais distante de uma simulação tradicional, especialmente no caso dos alunos que desempenham o papel de magistrados. Outra diferença elementar é o fato de que essa encenação qualifica o debate, ainda vivo, sobre a legitimidade do Tribunal Penal Internacional, lembrando que tramita no Supremo Tribunal Federal uma demanda que questiona o pertencimento do Brasil a essa jurisdição.

Ambos os relatos descrevem as experiências e trazem avaliações discentes e docentes. A pesquisa empírica foi implementada por meio de questionários enviados aos alunos participantes. No sarau artístico as questões foram predominantemente abertas com análise qualitativa, tendo em vista que cada grupo apresentou um trabalho diferente. Na simulação do TPI, as questões tiveram tratamento predominantemente quantitativo, embora as perguntas livres também tenham permitido análise qualitativa da iniciativa.

Por evidentes limites de espaço, a vasta literatura brasileira e internacional sobre a educação para direitos humanos não será revisada neste artigo, cujo foco é o relato das experiências promovidas.

2 “O que viria a ser um sarau artístico, professora?”

O curso de graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina está organizado em oito fases. A história das relações internacionais do Brasil é estudada ao final do curso, em dois semestres consecutivos, com as disciplinas de Política Externa Brasileira (PEB) I na sexta fase e Política Externa Brasileira II na sétima fase. Enquanto PEB I compreende introdução à análise de política externa e política externa do Império até o governo João Goulart, PEB II inicia no golpe militar de 1964 e segue até a política externa atual. Assim, as primeiras aulas de PEB II trabalham a política externa da ditadura cívico-militar no Brasil. Conteúdos clássicos e centrais como o alinhamento com os Estados Unidos no governo Castelo Branco, o impacto nacional dos choques do petróleo, o desenvolvimento das relações com o mundo árabe e as discussões energéticas com os vizinhos latino-americanos são abordados. No entanto, esses tópicos não podem ser compreendidos como desconectados do ambiente de autoritarismo e violência de Estado instalado na América do Sul. Buscando contextualizar criticamente as ações internacionais do Brasil no governo militar, propõe-se que os estudantes realizem um sarau artístico.

A atividade consiste na apresentação, perante a turma, de uma manifestação artística relacionada ao período das ditaduras dos anos 1970 na América do Sul. Os estudantes dividem-se em grupos de três e possuem aproximadamente um mês para escolher o tema, realizar a pesquisa cultural e preparar os métodos e a abordagem. As apresentações são realizadas em duas aulas, sendo que cada grupo possui entre 10 e 15 minutos para sua intervenção. A atividade tem peso de um ponto na média e é avaliada principalmente segundo a criatividade da apresentação, a coesão do grupo e a pertinência do tópico escolhido para a disciplina. Grande parte dos grupos preparam alguma encenação: trechos de Millôr Fernandes; leitura dramática de Érico Veríssimo; recriação de discursos oficiais e estudantis; declamação de poemas de Ferreira Gullar e Vinícius de Moraes; peças autorais reconstruindo o clima de medo e tensão no ambiente universitário ou em espaços de prisão e tortura; desfiles de moda de Zuzu Angel; interpretação, musical ou dançada, de canções tradicionais (como Chico Buarque) e menos conhecidas (como Taiguara) em violão, violino, voz e balé clássico. Outros grupos optam pelas artes visuais e trazem fotografias, pinturas e esculturas de artistas latino-americanos. Outros ainda escolhem mencionar a relação de outros setores sociais com o regime, como escolas de samba e futebol.

As apresentações acontecem em geral ao final do primeiro mês letivo, em duas aulas consecutivas. Vestimentas, maquiagem, instrumentos musicais, adereços de cenário, sapatilhas, quadros, objetos de época, caixas de som e computadores são alguns materiais que marcam essas aulas, chamando a atenção de toda a faculdade para o trabalho sobre o período ditatorial. Ademais de complementar a compreensão sobre a ideologia e os interesses das elites de Estado que conduziam a política externa brasileira no período, a atividade cumpre com um segundo objetivo: destacar a participação de novos atores nas relações internacionais. Ações repressivas eram muitas vezes baseadas em apoio de atores econômicos e midiáticos nacionais e internacionais. Grupos sociais de resistência aos regimes organizavam-se na América do Sul, tendo políticos, artistas e intelectuais exilados como seus principais articuladores. Grupos

organizados de familiares de perseguidos políticos buscavam contatos internacionais para a proteção dos direitos humanos violados domesticamente. Esses eventos são ressaltados nas histórias de vida dos artistas pesquisados e revelam uma nova dimensão da inserção internacional do Brasil nesse período histórico. O sarau artístico fundamenta-se, assim, na compreensão de que a política externa não se resume a ações concebidas no núcleo duro do Estado, nem que esse pode ser interpretado como ator único (Hill 2003; Hudson 2005, Pinheiro e Milani 2012).

A pesquisa empírica sobre a avaliação da atividade pelos alunos englobou quatro turmas de Política Externa Brasileira II, relativas aos semestres 2012.2, 2013.1, 2013.2 e 2014.1. Considerando-se uma média de 30 estudantes por turma, os resultados referem-se a um total aproximado de 120 estudantes. A pesquisa baseou-se em três mecanismos: avaliação livre da disciplina ao final de cada semestre em sala de aula; questionário sobre o sarau artístico enviado pelo Moodle¹ (turmas 2012.2, 2013.1 e 2013.2) e questionário sobre o sarau artístico aplicado em sala de aula (turma 2014.1).

Em primeiro lugar, ao final de cada semestre solicitou-se aos alunos uma avaliação anônima da disciplina, por escrito e em sala de aula. Sugeriu-se que eles apontassem os pontos positivos e negativos vivenciados durante o semestre. O sarau artístico foi mencionado expressamente em 29 avaliações, sempre de modo positivo: “dinâmicas (ditadura, sarau) interessantes”, “interação do conteúdo com formas e expressões artísticas, porque nos ajudam a ver as consequências da PEB em todos os âmbitos da sociedade”, “propostas diferentes como o sarau artístico quebram o rigor da matéria e tornam tudo mais prático e interessante”, “atividades que estimulam a pesquisa histórica, artística e cultural”, “o sarau artístico foi uma excelente iniciativa para fugir do caráter maquinal que a academia nos impõe”, “atividades como o sarau dinamizam as aulas”, “o sarau fez com que o aluno se interessasse pelo assunto”, “estimulou um pensar crítico para além da decoreba tradicional”, “associação entre PEB, economia, artes, direitos humanos, política doméstica, história”, “a apresentação do sarau artístico foi uma das melhores pesquisas que pude fazer ao longo do curso. É sempre muito bom trazer temas palpáveis para a aula, podendo sair um pouco das metódicas leituras”. Uma única menção ao sarau mesclou pontos positivos e negativos: “gostei muito das atividades, embora o sarau tenha me tirado da minha zona de conforto, o que foi bom como desafio mas ruim pelo estresse”.

Ademais, a diversificação dos métodos de ensino como aspecto positivo foi mencionada em outras 18 avaliações: “avaliação multifacetada”, “diversidade de atividades propostas”, “atividades tornaram a disciplina mais interessante e proporcionaram um aprendizado diferente do tradicional”, “boa discussão sobre ditadura e período de redemocratização”, “uso de obras culturais”, “atividades que fogem do sentido clássico das aulas, mas que possibilitam ganhos de aprendizagem no sentido mais cívico desse termo”, “propostas de trabalho que envolviam criatividade”, “implementação de novos métodos de aprendizagem”.

Para especificar essa avaliação, em maio de 2014 foi enviado um questionário pelo

¹ O Moodle é uma plataforma virtual de ensino, utilizada por diversas universidades no Brasil. Ele permite a interação entre professores e estudantes para disponibilização de textos e outros materiais para as disciplinas, realização de tarefas e avaliações, avisos, debates etc.

Moodle com foco no sarau artístico às turmas 2012.2, 2013.1 e 2013.2 (quadro abaixo). Dos aproximadamente 90 alunos que receberam a mensagem eletrônica, sete retornaram. Todos salientaram a surpresa, o estranhamento, o receio com a inovação e a dificuldade de entender a proposta logo que ela foi mencionada em sala de aula. Alguns estudantes também mencionaram a eventual “falta de produtividade” da atividade: “o sarau parecia uma atividade daquelas solicitadas pelos professores no ensino médio, e que não se encaixava mais na dinâmica mais tradicional e séria da universidade”. A maioria dos estudantes relatou a tentativa, durante a pesquisa, de buscar “conteúdos críticos” e uma “apresentação menos óbvia”, trabalhando com manifestações originais que escapassem aos artistas tradicionais. Os grupos que mais chamaram a atenção dos colegas foram os que trabalharam o tema de modo mais ambicioso ou refinado artisticamente, com encenação, música ou dança.

Questionário identificado enviado pelo Moodle

Qual foi sua impressão sobre o sarau artístico logo que a proposta foi apresentada pela professora?

Como seu grupo escolheu o tema e os métodos da apresentação?

Qual grupo/tema mais chamou sua atenção dentre as apresentações dos colegas e por quê?

Qual é hoje sua avaliação da atividade?

O balanço da atividade, sob a perspectiva dos sete estudantes participantes, é muito bom: “a minha avaliação é extremamente positiva. Apesar da desconfiança inicial, a atividade de ensino alternativa como o sarau cumpre seu papel de aumentar o conhecimento e ainda trabalha a criatividade dos alunos, o que a torna mais interessante”. É notória a contribuição do teatro para a apropriação pelos estudantes dos fatos históricos, que são vivenciados na encenação e não apenas vistos externamente na análise científica: “estudar o período da ditadura militar apenas debatendo em sala aspectos teóricos não dimensiona exatamente o que foi esse período na história”. “Faz toda a diferença para a compreensão do momento que se vivia durante o regime militar. Gostei muito de ter participado e acho que o sarau deve continuar acontecendo nas próximas turmas”. A própria relação entre arte e ciência, em analogia à relação entre democracia e ditadura, foi mencionada: “o sarau pode ser apresentado como uma atividade inovadora que vai desafiá-los a liberarem seu lado artístico meio ao ambiente sério e acadêmico da UFSC. Talvez seja interessante, ainda, pintar o cenário UFSC como o palco da ditadura, e fazer do sarau dentro da sala de aula o único momento de expressão livre e artística que eles teriam”.

É importante ressaltar que essa foi uma análise realizada após a conclusão da atividade pelos alunos, para alguns deles transcorrido um período relativamente longo. O baixo índice de retorno pode indicar tanto um desinteresse pela atividade quanto a falta de priorização da pesquisa em meio a outras atividades dos alunos, na maioria já formados e fora da universidade. Por outro lado, o retorno positivo sobre o sarau pode indicar a aprovação da atividade ou pode ter sido condicionado pela necessária identificação dos alunos participantes.

Com a turma 2014.1, foi aplicado um questionário anônimo, por escrito, em sala de aula, 30 dias após a realização do sarau (quadro abaixo). Novamente, os estudantes ressaltam a desconfiança inicial com a atividade proposta, que parecia “muito trabalhosa”, “pouco clara”, “curiosa”, “vaga e propensa a temas repetidos e abordagens batidas”, difícil, pois “não possuo nenhum talento artístico” ou “achei que passaria vergonha na frente da sala toda”, além de destacar o risco de “baixo comprometimento” dos alunos “das últimas fases, que não tem a mesma empolgação que calouros com iniciativas dessa forma”. De um total de 29 estudantes participantes, apenas 10 dizem ter tido uma impressão positiva sobre a atividade no dia em que ela foi apresentada, por “potencializar o aprendizado fugindo da mesmice acadêmica”.

Questionário anônimo aplicado em sala de aula

Qual foi sua impressão sobre o sarau artístico logo que a proposta foi apresentada pela professora?

Como seu grupo escolheu o tema e os métodos da apresentação?

Qual grupo/tema mais chamou sua atenção dentre as apresentações dos colegas e por quê?

Você acha que a atividade deveria continuar sendo desenvolvida nos próximos semestres? Por quê?

Qual é sua opinião sobre a articulação entre arte e ciência na universidade?

Você é a favor do uso de métodos alternativos de ensino, ou prefere aula expositiva?

Sobre a articulação entre arte e ciência, 22 estudantes dizem ser fundamental e necessária, pois “não se deve criar técnicos insensíveis ao mundo ao seu redor em um ambiente universitário” e “auxilia na compreensão de nosso país, quase sem querer de tão natural”. “Nada é puramente científico, sempre há arte envolvida”. A arte “aprofunda a humanidade em uns, desperta em outros. A universidade é espaço-chave para isso”. O esforço de pesquisa e a experiência prévia dos alunos foram decisivos na escolha do tema e da abordagem, com preferência por manifestações “inusitadas” e “polêmicas”: “sentamos um dia de tarde e procuramos temas sobre a ditadura que eram pouco comentados”; “nos baseamos em uma antiga apresentação sobre o holocausto”. 27 estudantes acreditam que a atividade deve ser repetida com as próximas turmas, pois “quando os alunos se dedicam, a atividade acrescenta muito aos nossos conhecimentos. Chega a nos tocar profundamente”. “A absorção do conteúdo é maximizada e a opinião crítica despertada”. “Mesmo que tenha ficado receosa no começo, no final gostei. Me diverti fazendo e vendo os colegas”. 28 são a favor de métodos alternativos de ensino: “nem todos têm seus fortes em aulas expositivas. Esses métodos alternativos dão chance para outras inteligências ‘entrarem em campo’”. Nove alunos destacaram que esses métodos devem ser alternados com aulas tradicionais, “que são mais claras mas provavelmente não tão marcantes”.

O conteúdo do trabalho também foi comentado pelos estudantes, mesmo que as perguntas tenham sido mais relativas aos procedimentos. Eles destacam o “resgate da memória com os alunos” como papel do educador. Diversos trabalhos contaram com encenação de

ocupação e invasão policial no ambiente universitário: para escolher o tema, “pensamos como seria a reação hoje na universidade se vivenciássemos um golpe”. Percebe-se um contato cada vez maior com essa temática por parte dos estudantes ao longo do ano de 2013, quando as atividades da Comissão Nacional da Verdade e as ações penais impetradas pelo Ministério Público Federal começaram a ser mais mediatizadas. Mesmo assim, o conhecimento dos alunos sobre a realidade das ditaduras sul-americanas continua muito baixo, com raras exceções de quem teve um ensino diferenciado de História no ensino médio ou experiência familiar de aproximação ou luta contra o regime. A partir do sarau artístico, o quadro doméstico brasileiro nos anos 1970 é compreendido como inserido no contexto autoritário sul-americano. A retórica democrática do capitalismo no âmbito da Guerra Fria é internalizada e problematizada de modo denso. Mais do que estudados, os eventos são vivenciados e sentidos, tanto no momento da pesquisa como quando da apresentação em sala de aula.

Segundo uma estudante, “a universidade deve formar indivíduos, não apenas alunos”. Tal afirmação evoca Paulo Freire, para quem a educação é a “busca de um homem-sujeito que, necessariamente, implicaria uma sociedade também sujeito” (2013: 52). O esforço educativo pela construção da cidadania não acaba no ensino médio, mas persiste no ambiente universitário.

O sarau artístico realizado na disciplina de Política Externa Brasileira II contribui de modo satisfatório para esse objetivo, quando compreende a educação de modo amplo, como uma tarefa social que inclui conhecimentos técnicos mas os ultrapassa. No processo de concepção e realização da atividade, gradualmente a desconfiança dos estudantes transforma-se em interesse. Nas duas aulas em que as manifestações são apresentadas, o sarau concentra os olhares, os debates de corredor, os sorrisos, o espanto. Essa união de sensibilidade e razão contribui para uma educação libertadora e emancipadora, essencial à formação dos futuros diplomatas que precisam saber quem e qual sociedade, afinal, estarão representando internacionalmente.

O trabalho artístico-teatral sobre a ditadura militar pode ser feito nos cursos de RI em disciplinas como história das RI, teoria política, política latino-americana etc. Na disciplina de PEB, ele contribui para reforçar a vinculação entre a política externa da ditadura militar e as características domésticas do regime, assim como aproximar e comparar, graças a diferentes formas artísticas, a política externa brasileira com políticas externas e domésticas de outros países latino-americanos no mesmo período.

3 “Mas Kadhafi poderia mesmo ser julgado?”

O currículo do Bacharelado em Relações Internacionais da USP compreende cinco disciplinas jurídicas obrigatórias: Instituições de Direito, Teoria do Estado 1, Teoria do Estado 2 (Constitucionalismo Comparado), Direito Internacional Público, e Negociação Internacional e Solução de Controvérsias (NISC). A última disciplina, NISC, é consagrada aos mecanismos de aplicação do direito internacional, inclusive as jurisdições internacionais. Enquanto as quatro primeiras disciplinas são cursadas, em geral, ao longo dos primeiros dois anos do curso,

em numerosos casos NISC é cursada pelos alunos quando de seu retorno de programas de intercâmbios no exterior, portanto no quarto ano de curso.

No ano de 2012, os tribunais simulados foram incluídos na metodologia de NISC. Por sorteio, a turma foi dividida em dois grupos, a fim de atuar em duas audiências, uma com data estipulada para a metade, e outra para o final do semestre. No primeiro dia de aula, foram definidas as datas dos eventos, e os 45 alunos da turma elegeram dois representantes para fazer parte da comissão organizadora das atividades, juntamente com a docente responsável e dois monitores².

Os objetivos das atividades foram: conhecer com maior profundidade as jurisdições internacionais, refletindo sobre sua origem, sua função, seus limites e possibilidades; dominar os fatos e o direito relativos aos casos simulados, que põem em questão alguns dos aspectos mais importantes do direito internacional; compreender a dinâmica do contencioso internacional (papel de cada um dos atores, passagem da negociação ao contencioso, limites e vantagens da negociação e do litígio); estimular o protagonismo e o senso crítico; desenvolver as capacidades de manuseio de documentação abundante, de uso da expressão oral e escrita, de desenvolvimento da argumentação jurídica, de identificação dos objetivos dos atores segundo os interesses em jogo e de organização do trabalho em equipe. A avaliação da participação nos eventos correspondeu a dois pontos sobre a média final (2/10, sendo as demais avaliações provas tradicionais).

Escolheu-se o Tribunal Internacional de Justiça (TIJ) por ser a principal instância jurisdicional de solução de controvérsias entre Estados, e o Tribunal Penal Internacional por representar a evolução de um novo tipo de direito internacional, com a possibilidade de responsabilização penal de indivíduos. O presente trabalho, por razões vinculadas ao tempo e ao espaço disponíveis, limita-se a relatar o segundo, que foi o *Julgamento de Muammar al-Gaddafi no Tribunal Penal Internacional*³.

A escolha do caso inspirou-se no mandado de prisão de *Muammar al-Gaddafi* emitido pelo Tribunal Penal Internacional com base na Resolução 1.970 do Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas, de 26 de fevereiro de 2011⁴. O mandado jamais foi cumprido

2 Os alunos eleitos pela turma foram Emmanuel Gomes e Wellington Migliari. Os monitores foram Nathalie Sato Tiba (Mestranda do Programa de Pós-graduação em RI da USP) e Renan Quinalha (Doutorando do mesmo Programa).

3 Para o TIJ, criou-se o caso fictício *Itália c. Brasil (extradição de Cesare Battisti)*, imaginando que a Itália recorreria à Haia para denunciar o descumprimento do tratado bilateral de extradição pelo Brasil. No ano seguinte, em 2013, optou-se por envolver toda a turma numa só simulação, referente ao também fictício julgamento de Ehud Olmert pelo TPI, sob a acusação da prática de genocídio, crimes contra humanidade e crimes de guerra durante a Operação Chumbo Fundido, ocorrida na Faixa de Gaza em 2008 e 2009. Essas experiências serão relatadas em trabalhos futuros.

4 "ICC referral: 4. Decides to refer the situation in the Libyan Arab Jamahiriya since 15 February 2011 to the Prosecutor of the International Criminal Court; 5. Decides that the Libyan authorities shall cooperate fully with and provide any necessary assistance to the Court and the Prosecutor pursuant to this resolution and, while recognizing that States not party to the Rome Statute have no obligation under the Statute, urges all States and concerned regional and other international organizations to cooperate fully with the Court and the Prosecutor; 6. Decides that nationals, current or former officials or personnel from a State outside the Libyan Arab Jamahiriya which is not a party to the Rome Statute of the International Criminal Court shall be subject to the exclusive jurisdiction of that State for all alleged acts or omissions arising out of or related to operations in the Libyan Arab Jamahiriya established or authorized by the Council, unless such exclusive jurisdiction has been expressly waived by the State; 7. Invites the Prosecutor to address the Security Council within two months of the adoption of this resolution and every six months thereafter on actions taken pursuant to this resolution; 8. Recognizes that none of the expenses incurred in connection with the referral, including expenses related to investigations or prosecutions in connection with that referral, shall be borne by the United Nations and that such costs shall be borne by the parties to the Rome Statute and those States that wish to contribute voluntarily". Disponível em <[http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1970\(2011\)](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1970(2011))>.

porque, como se sabe, al-Gaddafi foi linchado antes que pudesse ser entregue a alguma autoridade judiciária.

É importante ressaltar que foram escolhidos casos fictícios a fim de evitar o mimetismo em relação a sentenças já proferidas pelas jurisdições em questão. A grande repercussão dos casos escolhidos garantiu farto material para a preparação das simulações. Os 27 alunos que participaram desta simulação foram, por sorteio, divididos em três grupos:

- Acusação – o grupo escolheu o Procurador Geral (chefe da acusação), designou seus assistentes, além de representar as testemunhas (por exemplo, representante de organizações que atuam no local, vítima, jornalista etc.) e os peritos (por exemplo, relatoria internacional especializada, legista etc.);
- Defesa – o grupo escolheu o Acusado, designou seus advogados, além de representar as testemunhas (por exemplo, aliado local, militar da OTAN, Chefe de Estado aliado etc.) e os peritos (por exemplo, legista, contabilista etc.);
- Juízes – o grupo escolheu o Presidente do Tribunal, que controlou o uso da palavra durante a audiência e leu a sentença após a deliberação. Durante a audiência, qualquer um dos juízes pôde inquirir o acusado, interrogar as testemunhas e os peritos. A sessão foi interrompida por até 30 minutos para deliberação. Admitiu-se votos dissidentes. O grupo entregou, por escrito, a sentença definitiva e os eventuais votos dissidentes até 7 dias após a simulação.

Por intermédio do sistema Erudito⁵, a comissão organizadora disponibilizou o material básico para as simulações, cabendo aos grupos aprofundar a pesquisa sobre os casos. A comissão reuniu-se semanalmente, e esteve permanentemente à disposição para solucionar dúvidas ou indicar material específico que lhe foi solicitado.

Uma semana antes de cada simulação, a comissão organizadora definiu, após reunião em separado com cada um dos grupos (levando em consideração o número de testemunhas e peritos arrolados por cada grupo), o regulamento das respectivas audiências, preservando, na medida do possível, as regras reais de funcionamento dos tribunais em questão.

Transcorridos dois anos da apresentação, uma pesquisa empírica sobre a avaliação da atividade pelos alunos foi dirigida por email aos 45 alunos matriculados na disciplina de NISC, dos quais 16 responderam o questionário – ou seja, 35,55% do total de alunos. A tabela seguinte representa a tabulação das respostas às questões objetivas nele formuladas.

⁵ O Erudito é uma plataforma virtual de ensino semelhante ao Moodle, disponibilizada pela Faculdade de Economia e Administração da USP (FEA).

1. Você participou do evento como	(04) espectador	(12) ator	
2. Atualmente, você é	(09) aluno	(07) egresso	
3. Em sua memória da graduação, você considera aquela experiência	(14) positiva	(02) indiferente	
4. Você considera que o evento			
4.1. contribuiu para entender como funciona o Tribunal Penal Internacional?	(13) sim	(03) não	
4.2. contribuiu para sua compreensão dos fatos ocorridos na Líbia naquela época?	(16) sim	(00) não	
4.3. contribuiu para a sua formação em direito?	(15) sim	(01) não	
4.4. a/o sensibilizou para temas de direitos humanos?	(13) sim	(03) não	
4.5. atraiu sua atenção para a justiça penal internacional?	(14) sim	(02) não	
4.6. despertou sua visão crítica dos fatos?	(14) sim	(02) não	
4.7. a/o levou a tomar uma posição sobre a intervenção internacional na Líbia?	(12) sim	(04) não	
5. Você já havia participado de simulações?	(04) sim	(12) não	
6. Você acha que é possível comparar aquela atividade com a atividade dos clubes de simulação?	(06) sim	(00) não	(09) não sabe
7. Você considera as experiências teatrais como recursos pedagógicos eficazes?	(16) sim	(00) não	
7.1. em caso de resposta afirmativa (15) para expressão oral do aluno (14) para conhecimento dos conteúdos (11) para interação em sala de aula (10) para desenvolvimento do senso crítico (10) para a formação geral do aluno			
7.2. Gostaria que elas ocorressem com maior frequência ao longo do curso?	(16) sim	(00) não	
8. Você considera que a organização do evento foi eficaz?	(16) sim	(00) não	

Dos 27 alunos que atuaram na simulação, 12, portanto, responderam o questionário (44,44%), o que nos parece uma amostra bastante significativa da avaliação discente. É preciso ressaltar, porém, o largo predomínio dos atores nas respostas obtidas (75%). A etapa objetiva da pesquisa não deixa dúvidas sobre a larga aprovação do evento como atividade pedagógica, alcançando até a unanimidade em quatro quesitos: na compreensão dos fatos envolvidos no julgamento, na eficácia pedagógica do tribunal simulado, no desejo de que experiências teatrais ocorressem com maior frequência e na eficácia da organização do evento.

Além das questões objetivas, o instrumento compreendia três questões de resposta espontânea. A primeira delas era: “quais são as suas recordações daquele evento?”. As respostas foram as seguintes.

- Q1** Boa experiência de simulação, apresentou-nos bem ao processo de funcionamento de cortes internacionais.
- Q2** Primeiro, a forte expectativa por parte da acusação em condenar Muammar al-Gaddafi no *Tribunal Penal Internacional* antes mesmo das formalidades do evento. Depois, o júri organizado para ouvir com menor complacência os argumentos da defesa – antipatia. Aspecto emotivo intimidador e que denunciou a predisposição ao pré-julgamento e à encenação. Isso me deixou um pouco inseguro como acusado – Eu era o próprio al-Gaddafi. Terceiro, o fato de o tom do discurso emotivo de minha parte, citando a posição de pai e a relação com a família, ter comovido os ouvintes mais do que os argumentos técnicos da acusação. Ressalto que, diante da alta qualidade argumentativa e técnica da acusação, arrancar aplausos da plateia por parte de nosso discurso de defesa foi realmente uma surpresa para mim.
- Q3** Surpresa pelo empenho colocado no trabalho por parte dos alunos – que muitas vezes apresentam comportamento apático – e da professora. O resultado foi uma atividade de alto nível acadêmico, de intenso aprendizado e capaz de integrar alunos e alunas em sala de aula. Do ponto de vista pedagógico, certamente uma das atividades que mais foram capazes de gerar aprendizado “de fato”.
- Q4** A sala foi bem marcante, lembrava mesmo um tribunal, então dava uma impressão de realidade muito interessante. Me lembro também de ter me divertido muito na preparação para o julgamento: pensar nas testemunhas, suas histórias, personalidades, caracterizações, provas e tudo o mais baseados em relatos, notícias de acontecimentos verídicos. Usamos nossa criatividade, nossas pesquisas sobre que tinha ocorrido, legislação e jurisprudência do tribunal a fim de mostrar como todas as condições necessárias para caracterização do crime tinham ocorrido na Líbia. Me lembro também como era difícil fazer as perguntas, expor os fatos sem entrar na argumentação/acusação explícita, foi um exercício interessante.
- Q5** Experiência muito marcante, pois para atuar como advogado de defesa, tivemos que estudar muito a fundo o caso, além de entender todos os procedimentos de funcionamento de um julgamento no TPI. Aprender na prática é muito mais marcante!
- Q6** Creio que além da oportunidade de vivenciar um julgamento ainda que fictício e ter alguma noção de como todo o evento se processa, o que ficou marcado para mim foi o trabalho em equipe e o comprometimento da maioria dos alunos em fazer com que a atividade desse certo.
- Q8** Lembro-me vagamente do debate efetuado em sala de aula. Infelizmente, por ter sido espectador, minha lembrança é mais limitada. De qualquer forma, reforçou minha convicção de que a ação na Líbia tinha uma série de problemas e equívocos que precisariam ser levados à justiça internacional para serem melhor analisados e para que seus culpados fossem devidamente julgados e responsabilizados.

- Q9** Lembro-me claramente de personagens como o encenado por Adriana Fraiha, que representou uma mulher mulçumana (estava caracterizada) cuja vida foi destroçada por ações de Kadhafi e que estava customizada com roupas específicas. Lembro-me de algumas apresentações de ppt muito boas e específicas com provas e contraprovas relacionando assassinatos a Kadhafi, inclusive com provas forenses etc. Também lembro-me de que o momento de decisão entre nós juízes foi complicado e houve pouco tempo de decisão presencial, então analisamos melhor os pareceres posteriormente.
- Q10** Lembro-me dos grupos empolgados com a atividade e também bastante nervosos. A professora conseguiu colocar um peso grande na atividade que não só a nota. Isso foi fundamental para o sucesso. Além disso, também senti os meus colegas nervosos, já que era algo novo (tal atividade como avaliação), o que gerou algum desconforto. Falo como espectador no dia, mas me lembro do meu caso enquanto ator na simulação do julgamento do Battisti.
- Q11** Bastante lúdico e promoveu um trabalho em grupo bastante inovador positivamente
- Q12** As principais recordações do evento são sobre a interpretação das testemunhas e o embate entre argumentações. Atividades deste tipo nos forçam a explorar habilidades usualmente negligenciadas pelos métodos de ensino tradicionais: aplicação prática dos conteúdos, adaptação a situações imprevistas e desenvoltura oral.
- Q13** Marcou-me em especial a liberdade para pesquisar materiais a serem usados no exercício (lembro de me concentrar especialmente no relatório que o Conselho de Direitos Humanos da ONU havia produzido sobre a Líbia logo antes que o CS emitisse a Resolução 1973). Em oposição ao que sempre experimentei em trabalhos da faculdade, não houve qualquer recorte prévio a respeito das fontes que deveriam ser utilizadas. Destacadamente estimulante foi a percepção de ser capaz de gestar argumentos sólidos de maneira independente.
- Q15** Eu me lembro de alguns depoimentos até hoje, mas pouco do seu conteúdo. Acho que os participantes se engajaram bastante na simulação, com falas bem preparadas e algumas teatralmente muito bem entregues também (como a do Kadhafi no final, interpretada pelo Wellington).
- Q16** Um debate forte do grupo de juízes para determinar bases para o julgamento do Khadafi, assim como leitura de apoio para conhecer melhor o caso, a legislação internacional e o funcionamento do TPI.

Em que pese o já referido predomínio de atores da encenação entre os que participaram da pesquisa, o conjunto das respostas parece indicar que se trata de um “evento memória I” em relação ao bacharelado, no sentido de que esta atividade passa a integrar as recordações que os alunos guardam de sua formação. No campo da saúde, não resta dúvida sobre o fato de que as pessoas recordam especialmente bem os eventos acompanhados de elevada emocionalidade, pois “as emoções melhoram a memória declarativa (aquela para fatos, ideias e eventos, e toda a informação” (Dalmaz; Alexandre Netto, 2004). No caso da encenação do tribunal, trata-se,

ademais, de uma recordação considerada pelos alunos como positiva. As respostas evidenciam o entusiasmo dos alunos com o exercício de sua autonomia.

A segunda questão era: “Você acha que é possível comparar aquela atividade com a atividade dos clubes de simulação? Por quê?”. As respostas foram as seguintes.

- Q9 Sim, havia o ambiente e o clima de uma simulação, além de práticas de encenação com falas preparadas e organizadas.
- Q12 Acredito que sejam comparáveis na medida em que lidam com habilidades semelhantes, como argumentação e desenvoltura pessoal.
- Q15 Porque envolvem a escolha de posições políticas e a interpretação e defesa de tais escolhas, ainda que elas não reflitam as ideias pessoais do indivíduo em questão.
- Q16 Essencialmente simula um evento de uma organização internacional, discutindo um tema essencial. No caso do TPI há diferenças fundamentais com relação às simulações geralmente usadas pelos clubes de simulação, principalmente por se tratar de um evento que discute fatos a partir do direito já construído e por jurisprudência. É essencialmente uma discussão que se baseia no direito, em normas e princípios, contrária a outras simulações que são mais políticas e se baseiam essencialmente em negociações internacionais e jogo de interesses. Ainda assim, considero ser semelhante no que toca a ser um fato de relevância internacional sendo discutido em uma OI e que tem sua importância para o histórico mundial. Muda o âmbito e o escopo das instituições, mas segue sendo essencialmente uma simulação.

Embora em número limitado, as respostas dos alunos aportam alguns elementos ao nosso intento de diferenciar as experiências ora narradas das atividades dos clubes de simulação. É certo que precisamos aprofundar em estudos futuros tal comparação, mas preliminarmente é possível constatar, em primeiro lugar, que os discentes atenuam tais diferenças, revelando uma avaliação extremamente positiva dos dois tipos de atividades. Em segundo lugar, os elementos de similaridade que surgem das respostas são a encenação em si (Q9 e Q15), o objetivo de desenvolver aptidões para a ação (Q12) e o âmbito institucional internacional (Q16).

Que a última resposta (Q16) apresente o uso da linguagem jurídica como diferença entre os dois tipos de encenação parece indicar o sucesso da experiência como utensílio pedagógico da disciplina. Ademais, essa resposta corrobora diversos elementos que surgiram como resposta à questão anterior, sobre as recordações, em especial nos seis primeiros questionários que sustentam a especificidade da simulação de um tribunal. Diferentemente das simulações de negociações diplomáticas, está em jogo a liberdade de uma pessoa, o acusado, que depende em grande parte do depoimento de pessoas e peritos, além da atuação de advogados, procuradores e juízes.

Nesse sentido, uma parte da literatura faz referência às simulações como jogos, que promovem uma competição em que regras claras estabelecem como os “jogadores” podem “vencer” um exercício (SHAW, 2010). Já na experiência aqui relatada, as representações de “vencedor” e “vencido” são mais complexas. Exemplo disto é a resposta formulada pelo

aluno que representava Muammar al-Gaddafi à primeira questão aberta do instrumento (Q2), expressando seu desconcerto com o fato de ser aplaudido pela plateia. O aluno atribui a empatia com público à sua tentativa de reverter o processo de “demonização” promovido pelo Ocidente, buscando “humanizar” o personagem ao falar como um pai de família. No entanto, deve ser notado que a plateia também reagiu enfaticamente à estratégia da defesa do acusado, que projetava na tela disponível na sala imagens do acusado ao lado de importantes líderes ocidentais. Não há dúvida de que, embora condenado por crimes de guerra e crimes contra a humanidade pelos alunos que desempenharam o papel de juízes, no que tange à empatia com a plateia, o acusado foi “vencedor”. Assim, os espectadores tendiam a confundir emotivamente a desaprovação da intervenção internacional na Líbia com uma eventual relativização dos crimes praticados pelo acusado. Isso ocorre porque a arte “é uma forma de previsão que não se encontra em gráficos e estatísticas, e que insinua possibilidades de relações humanas não encontradas nas regras e preceitos, na admoestação e na administração” (DEWEY, 2010, p. 585).

Por fim, perguntou-se: “Teria sugestões para melhorar a organização?”, colhendo as seguintes reações.

Q2 Que a FEA, Faculdade de Economia e Administração, naquela época, tivesse contribuído mais e cedido mais vezes o auditório Rui Barbosa [sic] – sem qualquer custo, para a realização de eventos como este. Já sabemos que um tribunal gera custos. Não precisamos de ninguém que nos lembre isso. Portanto, seria interessante buscar maiores diálogos com espaços da universidade que não gerem custos e restrições a realizações de eventos tão importantes como este. Auditório Camargo Guarnieri, Faculdade de Direito, Sala de Defesas no prédio da Administração da FFLCH etc. Não sei, poderíamos pensar em uma comissão de alunos responsável por isso. Alguma carta de apresentação e pedido da diretoria. Usemos um pouco de diplomacia e cooperação também para o evento.

Q3 (1) Realização de ensaios anteriores à atividade, talvez entre os grupos – não necessariamente entre todos os participantes da atividade. Para um iniciante na arte da atuação, ou para um aluno que nunca realizou uma simulação, pode ser importante para sua autoconfiança durante o momento da apresentação. (2) Introdução à oratória como disciplina para os alunos de RI.

Q6 Não me ocorre nada. Tivemos tempo para a preparação, acesso a informação, espaço para tutorias com a docente. Tudo o que foi feito, para o tipo de atividade, me pareceu adequado e suficiente.

Q8 Pedir algum tipo de entrega aos telespectadores [sic] (questão da prova, resenha etc.), para que sua lembrança sobre o julgamento do qual não fizeram parte diretamente seja melhor fixada.

Q9 Acredito que poderia haver uma melhor preparação e controle do ambiente da simulação, visando a um resultado mais próximo da realidade de um tribunal. A importância de se criar um ambiente cênico (como o palco ou outra estrutura para os atores) é essencial, posto que possibilita aos alunos que entrem mais em seus papéis e consigam desempenhá-lo mais eficazmente. O risco de se fazer uma simulação longe da realidade é problemático, posto que diferente de um texto que se lê, as impressões da simulação podem marcar-nos de diversas formas conscientes e inconscientes, como também servir de indicador sobre como os alunos enxergam fatores como os Direitos Humanos ou a importância de um Tribunal Internacional.

- Q12** Penso que deveria haver maior exigência no cumprimento de regras da simulação. Apesar de serem claras, foram negligenciadas por alguns integrantes. Isso gerou, por vezes, quebras no ritmo da atividade.
- Q15** Acho que a organização foi eficaz ao que foi proposto, mas como eu fui observadora do grupo do Kadhafi eu não tive tanto contato com o conteúdo quanto aqueles que participaram efetivamente da simulação. Como as atividades do clube de simulação, talvez seria interessante propor um pequeno relatório do caso a todos os alunos, a ser entregue na simulação. Ou poderia ser disponibilizado com antecedência os papers dos países/indivíduos participantes. Talvez os papers tenham sido divulgados, minha memória falha às vezes. Gostaria de adicionar que a minha resposta às questões objetivas refletem o meu papel de observadora nessa simulação, eu teria respondido 'sim' em todas as respostas caso a pesquisa fosse referente ao julgamento em que tive um papel mais ativo, no caso Battisti. Além disso, mesmo naquelas perguntas em que respondi 'não', claro que eu pude compreender certos aspectos do TPI ou adquirir novos conhecimentos do caso da Líbia, mas acho que não o suficiente para entender completamente o funcionamento do Tribunal nem me posicionar sem pesquisar mais sobre o caso.
- Q16** Além dos três grupos existentes no TPI (defesa, acusação, e juízes) um quarto grupo poderia ser criado: jornalistas que farão a cobertura do julgamento (ou de outro evento a ser simulado). O grupo pode ser dividido como sendo de diferentes grupos jornalísticos (*Le Monde*, *Carta Capital*, *Veja*, *New York Times*, etc.), a fim de emitir opiniões diferentes e permitir uma análise crítica também dos meios de comunicação e como eles veiculam essas informações. Seria também um esforço crítico dos meios de comunicação.

Como balanço da experiência, acreditamos que o grande investimento na preparação da atividade, que envolveu inclusive lideranças escolhidas pelos próprios alunos, foi decisivo para o êxito do evento. Surpreende que nas sugestões acima relatadas alguns alunos demandem ainda maior preparação, como, por exemplo, a realização de ensaios prévios (Q3). Há também um enunciado que pode ser interpretado como reivindicação de maior rigor por parte da presidência da sessão (Q9); ela foi exercida por um juiz representado por um aluno, para quem controlar o uso da palavra em conformidade ao regimento do tribunal, durante uma sessão tão complexa, foi um exercício de grande dificuldade. Dessas sugestões, assim como de outras respostas às questões anteriores, se pode deduzir que parece adequado aos alunos aumentar o investimento nesse tipo de atividade.

Dois anos depois da realização do evento, essas sugestões revelam, de distintas formas, o engajamento dos alunos e a persistência do evento em suas memórias, como uma experiência coletiva. Logo, “devemos aceitar que o teatro é uma aventura conjunta (...) Quanto melhor a peça, mas precisamos de uma aventura conjunta” (HAGEN e FRANKEL, 2007, p. 31).

4 Considerações finais

A despeito das significativas diferenças entre as experiências relatadas, seus resultados confluem na identificação das vantagens, desvantagens e limites do emprego do teatro para tais fins.

Nossa pesquisa corrobora a ideia de que o principal objetivo do teatro é gerar vivências e recursos que permitem aos alunos e professores envolvidos explorar e aumentar o número e a qualidade de seus registros expressivos e comunicativos, enriquecendo e aperfeiçoando sua visão do mundo real, oferecendo uma oportunidade de aprendizagem integral, no plano íntimo e coletivo (ÚCAR-MARTÍNEZ, 2004). Ao contrário da escuta e da observação, no teatro a palavra é peça central, e dela decorrem vivência, autorresponsabilização e reflexão sobre as consequências das afirmações e das decisões.

Apesar do balanço extremamente positivo da atividade por parte de discentes e docentes, é difícil avaliar objetivamente os resultados dessas iniciativas. A nota na prova seria diferente sem ela? Como medir o conhecimento acrescentado ao aluno com a atividade? Talvez seu sucesso esteja mais vinculado à sensibilização dos participantes para os direitos humanos e a ética nas RI do que a um aumento quantificável do rendimento acadêmico, o que já seria um ganho considerável na formação dos universitários. Mas sua influência vai além e serve também ao conteúdo: no caso do sarau artístico, a compreensão sobre as críticas internas à política externa do governo Geisel e a relação com os países vizinhos, por exemplo, é bastante modificada após a apreensão aprofundada do quadro político doméstico. No caso do TPI, os participantes vivenciam a negociação internacional e as normas institucionais com base em pressupostos humanitários e em princípios do direito internacional.

O sucesso das experiências aqui descritas não significa necessariamente que métodos alternativos de ensino são melhores do que os métodos tradicionais. Quer-se apenas desmistificar seu uso, demonstrando que não são inferiores aos demais quando trabalhados seriamente e inseridos no contexto da disciplina. Há sempre o risco de que o método se transforme em objeto, mas esse risco pode ser minimizado com a plena vinculação entre a atividade e os objetivos e conteúdos do curso. Ademais, a inclusão de instrumentos e técnicas artísticas na metodologia alternativa é outro desafio, que começa a superar a fase do “se” para adentrar o momento do “como”. Métodos alternativos e métodos tradicionais podem e devem conviver, com questionamentos permanentes sobre as maneiras pelas quais são implementados e auxiliam o processo pedagógico na universidade.

Referências bibliográficas

- BIET, Christian; TRIAU, Christophe. 2006. *Qu'est-ce que le théâtre?* Paris: Gallimard.
- BRASIL. 1996. Lei nº 9.394 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, promulgada em 20 de dezembro de 1996.
- CASARÕES, Guilherme; GAMA, Roberto. 2005. Modelagem, Simulação e RI – Limites e Possibilidades. Parte III. *O Debatedouro* n.61, 12-15.
- DALMAZ, Carla; ALEXANDRE NETTO, Carlos. 2004. A memória. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 56, n. 1, p.30-31.
- DEWEY, John. 2010. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- FREIRE, Paulo. 2013. *Educação como prática da liberdade*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- HAGEN, Uta; FRANKEL, Hasken. 2007. *Técnica para o ator – a arte da interpretação ética*. São Paulo: Martins Fontes.
- HILL, Christopher. 2003. *The changing politics of foreign policy*. Londres: Palgrave Macmillan.
- HUDSON, Valerie. 2005. Foreign policy analysis: actor-specific theory and the ground of international relations. *Foreign Policy Analysis*, n. 1, p.1-30.
- KRAIN, Matthew; LANTIS, Jeffrey. 2006. Building Knowledge? Evaluating the Effectiveness of the Global Problems Summit Simulation, *International Studies Perspectives* 7, p.395-407.
- PINHEIRO, Leticia; MILANI, Carlos (Orgs.). 2012. *Política externa brasileira: as práticas da política e a política das práticas*. Rio de Janeiro: FGV.
- SHAW, Carolyn. 2010. Designing and Using Simulations and Role-Play Exercises. In: DENEMARK, Robert A. *The International Studies Encyclopedia*. Blackwell Publishing.
- SILVEIRA, Eduardo. 2009. A arte do encontro: a Educação Estética Ambiental atuando com o Teatro do Oprimido. *Educ. rev.* 25 (3), p.369-394.
- STARKEY, Brigid; BLAKE, Elizabeth. 2001. Simulation in international relations education. *Simulation & Gaming* 32(4), p.537-551.
- ÚCAR MARTÍNEZ, Xavier. 2004. Le Théâtre et l'éducation: chercher, imiter, interpréter et représenter. Comunicação n. 211. *VII Biennale de l'éducation et de la formation*. Institut Nationale de Recherche Pédagogique (INRP), Lyon, 14-17 de abril.
- VERDEIL, Jean. 1995. Théâtre et pédagogie – A propos du théâtre scolaire. *Cahiers pédagogiques*, Paris, Cercle de recherche et d'action pédagogiques, n.337, p.16-17.

Recebido em: 20 abril 2015

Aceito em: 23 junho 2015