

## Técnicas Teatrais na Formação em Direitos Humanos no Brasil: Mimese, *Performance* e a Construção Pedagógica do Estado Democrático de Direito

### *Theater Techniques in Human Rights Training in Brazil: Mimesis, Performance and Pedagogical Construction of the Democratic State of Law*

**ARTHUR ROBERTO CAPELLA GIANNATTASIO<sup>1</sup>**

Universidade de São Paulo, Instituto de Relações Internacionais da USP – São Paulo (SP).  
Brasil.

**FLÁVIO DE LEÃO BASTOS PEREIRA<sup>2</sup>**

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) – São Paulo (SP). Brasil.

**PAULA MONTEIRO DANESE<sup>3</sup>**

Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo (SP). Brasil.

**RESUMO:** O uso de métodos participativos para o ensino de Direito no Brasil tem sido objeto de diversas discussões nos últimos anos. Contudo, tais métodos se concentram usualmente no uso de técnicas que estimulam saberes racionais para a aquisição e retenção de conteúdo e para o desenvolvimento de habilidades. A partir de uma pesquisa qualitativa baseada em fontes primárias (observação participante), este texto relata e analisa experiências do uso de técnicas teatrais (mimese e *performance*) para ensinar os Direitos Humanos no Brasil. Os autores avaliam os limites e as possibilidades de utilizar tais estratégias pedagógicas interdisciplinares que operem no interior do diálogo entre Direito e Arte para promover o protagonismo estudantil em Escolas de Direito brasileiras. A ideia é estabelecer uma educação ainda mais consciente, sensível, autônoma e participativa sobre a proteção internacional dos Direitos Humanos.

---

1 Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3273-4052>.

2 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9955-186X>.

3 Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5959-303X>

**PALAVRAS-CHAVE:** Métodos participativos de ensino jurídico; Direitos e Arte; Direito e teatro; mimese e *performance*; *role-play* e *cosplay*.

**ABSTRACT:** The use of active methods for teaching law in Brazil has been the subject of several discussions in recent years. However, such methods are usually focused on the use of techniques that stimulate rational knowledge for the acquisition and retention of content and for the development of skills. From a qualitative research based on primary sources (participant observation), this text reports and analyzes experiences of using theatrical techniques (mimesis and performance) to teach Human Rights in Brazil. The authors assess the limits and possibilities of using pedagogical strategies that operate within the dialogue between Law and Art to promote student leadership in Brazilian Law Schools. The idea is to establish a more conscious, sensitive, autonomous, and participatory education concerning the international protection of Human Rights.

**KEYWORDS:** Participatory methods of legal education; Law and Arts; Law and theater; mimesis and performance; *role-play* and *cosplay*.

**SUMÁRIO:** Introdução; 1 Materiais e métodos utilizados; 1.1 Pesquisa qualitativa baseada em observação participante: UniMoots, IAMOOT, Nuremberg e *cosplays*; 1.2 Mimese e *performance*: formas de expressão teatral; 2 A mimese em competições: construção de personagens e posicionamento jurídico diante de conflitos; 2.1 A mimese na organização dos UniMoots; 2.2 A mimese no treinamento de equipes para o IAMOOT e para Nuremberg; 3 A *performance* em sala de aula; 4 Deslocamento categorial no ensino de Direitos Humanos: um primeiro balanço; Conclusões; Referências.

## INTRODUÇÃO

A adoção de métodos participativos no ensino em Direito no Brasil tem recebido grande atenção nos debates acadêmicos há alguns anos no País. São, inclusive, conhecidas as discussões da literatura jurídica nacional e da literatura jurídica estrangeira sobre alguns dos tradicionais métodos que buscam promover o *protagonismo estudantil*, como método socrático, *problem-based learning*, *role-play*, caso didático, grupos focais, clínicas, entre outros (AMPATUAN; SAN JOSE, 2016; GHIRARDI, 2009; GHIRARDI; VANZELLA, 2009; LAPA, 2014; LEAN *et al.*, 2006; WILSON, 2017; WIZNER, 2001).

O uso dessas novas estratégias pedagógicas deriva do já conhecido diagnóstico de que o ensino do Direito (e do Direito Internacional) no Brasil se centra em torno da transmissão de aspectos técnicos exclusivos desse campo do conhecimento, os quais levam à formação de profissionais puramente “operadores” do Direito (FARIA, 2008). De acordo com essa perspectiva, trata-se de profissionais não estimulados a desenvolver uma capacidade de raciocínio crítico para pensar, de forma alternativa, as origens,

a aplicação e as mudanças do sistema jurídico nacional e internacional (GIANNATTASIO, 2018).

Essa prática pedagógica tradicionalmente adotada no ensino do Direito no País teria um enraizamento na matriz positivista comteana (COMTE, 1978) – paroxismo do pensamento político e epistêmico da Modernidade (MERLEAU-PONTY, 2004). De acordo com essa perspectiva, o único conhecimento aceito seria aquele gestado e disseminado em torno da certeza técnica racional (HABERMAS, 2014) e voltado à contribuição para o processo produtivo (ADORNO, 2008). É por esse motivo que, dentro dessa concepção, o conhecimento produzido e ensinado se mostraria como socialmente desengajado (ADORNO, 2008, 2011; SANTOS, 2001), monodisciplinar e abstrato em relação à experiência cotidiana (GHIRARDI, 2012; SANTOS, 2001).

Entende-se ser necessário aprofundar o questionamento de tais expectativas modernas (LYOTARD, 1979), principalmente no que se refere à educação em Direito, e que esse questionamento pode ser realizado por meio de estratégias pedagógicas que se voltem a promover a emancipação (ADORNO, 2011; GIANNATTASIO, 2018; RODRIGUEZ, 2005). Nesses termos, mostra-se importante usar e aprimorar técnicas que preparem juristas em formação para agir sobre as diferentes formas vigentes de constrangimento sobre o exercício individual e coletivo da ação e da palavra (ARENDETT, 2008; GIANNATTASIO, 2018).

Por isso, Escolas de Direito brasileiras deveriam orientar suas práticas pedagógicas para estimular no corpo discente ao menos dois grandes conjuntos de capacidades individuais e coletivas. Em primeiro lugar, capacidades individuais voltadas ao exercício de liberdades políticas, econômicas e sociais, bem como de habilidades facilitadoras do exercício de liberdades de acesso à informação e de uso responsável delas (SEN, 2017). Em segundo lugar, capacidade crítica de compreender e de questionar a posição internacional ocupada coletivamente pelo País em processos de produção e de circulação de bens (tangíveis ou intangíveis), de pessoas (serviços, migrações) (GIANNATTASIO; MOUTROPOULOS, 2017; SASSEN, 2012) e de signos culturais (ideias e estruturas cognitivas) (GIANNATTASIO, 2018; ONUMA, 2016; SANTOS, 2018).

No que se refere ao ensino de temas relacionados ao Direito Internacional, o uso de métodos participativos de ensino tem se justificado para

promover a *internacionalização* das maneiras de agir e de pensar do aluno dos cursos de Graduação em Direito (BADIN; BRITO; VENTURA, 2016). Com efeito, o Direito Internacional é usualmente percebido no País como uma disciplina abstrata e distante da realidade próxima pessoal ou futura profissional do corpo discente (BRITO; NASSER, 2017). Por esse motivo, Escolas de Direito têm recorrido aos métodos acima indicados com o objetivo de permitir a seus alunos uma maior proximidade com questões internacionais contemporâneas para estimular um maior interesse discente com dilemas relacionados a esse campo do conhecimento. Tão importante quanto temas desenvolvidos em outras áreas do conhecimento jurídico, o arco de questões do Direito Internacional é um conjunto de problemas a serem lidados não apenas na futura experiência profissional dos alunos, mas também na própria autocompreensão ético-política diária atual e futura de cada um deles<sup>4</sup> (BADIN; GIANNATTASIO; CASTRO, 2016; GHIRARDI, 2012; GIANNATTASIO; CASTRO; BADIN, 2017).

A experimentação de novos instrumentos e de novas lógicas de aprendizagem sobre o Direito é frequentemente utilizada e justificada com o pretexto explícito de retirar: (i) do professor a centralidade quase exclusiva no processo de ensino durante as aulas expositivas (GHIRARDI, 2009; GHIRARDI; VANZELLA, 2009); e (ii) da própria experiência pedagógica a certeza e a exatidão usualmente esperadas de uma formação técnica (RODRIGUEZ, 2005). Mas há de se prestar um pouco mais de atenção nas consequências de tais iniciativas.

Mais do que simplesmente voltada a enfatizar o caráter bilateral, horizontal e infundável do processo de ensino-aprendizagem, a introdução de métodos participativos nos estudos em Direito no Brasil parece questionar as próprias categorias espaciais e temporais tradicionalmente associadas a tal processo. Com efeito, se o saber sobre conteúdos e habilidades relacionados aos diversos perfis da carreira jurídica não se localiza apenas no professor, ele também se desloca de alguns centros tradicionais, a saber, não

---

4 Afinal, temas de interesse internacional compõem duplamente as agendas políticas externa e interna de todos os países, como apontam, a título exemplificativo, Michelle Sanchez *et al.* (2006) e José Eduardo Faria (2004, 2008). Apenas para mencionar alguns exemplos: (i) a proteção jurídica internacional de Direitos Humanos (SADH, SEDH, SIDH), de grupos socialmente marginalizados (povos indígenas, gênero, raça, entre outros), do meio ambiente, de patrimônio cultural material e imaterial, (ii) grupos de concertação (BRICS, G-7, G-8, entre outros), (iii) processos de integração (UA, UE, Mercosul, entre outros), (iv) cooperação internacional por meio de Organizações Internacionais (ONU, OEA, Unasul).

mais apenas (i) em uma disciplina apartada das outras disciplinas; (ii) na sala de aula; (iii) nas próprias Instituições de Ensino Superior (IES); ou mesmo (iv) no processo dialógico vivenciado presencialmente entre seres humanos no “aqui e agora”.

Dito de outro modo, o uso de tais métodos participativos parece mais e mais escancarar a plurilateralidade no processo de ensino-aprendizagem: dentro e fora do docente e dos discentes (GHIRARDI, 2009; GHIRARDI; VANZELLA, 2009; RODRIGUEZ, 2005), dentro e fora da disciplina (*interdisciplinariedade* e *desdisciplinaridade*) (VENTURA; LINS, 2014; GHIRARDI, 2015), dentro e fora da sala de aula (GHIRARDI, 2015; GHIRARDI; VANZELLA, 2009), dentro e fora da IES (BADIN; GIANNATTASIO; CASTRO, 2016; GHIRARDI; VANZELLA, 2009; GIANNATTASIO; CASTRO; BADIN, 2017; LAPA, 2014; WILSON, 2017), ou mesmo dentro e fora de uma sincronia relacional (GHIRARDI, 2015).

É no interior desse quadro de questionamento de categorias de base usualmente associadas ao processo de ensino-aprendizagem do Direito, visando à emancipação individual e coletiva, que se desenvolverão as reflexões a seguir. A ênfase será dada a experiências pedagógicas inovadoras que, por meio de métodos que proporcionam ao corpo discente processos ativos de aprendizado originados de diferentes disciplinas, visam a promover um protagonismo estudantil emancipado sobre questões relacionadas à proteção jurídica internacional de Direitos Humanos. Essa discussão se mostra ainda mais pertinente na atualidade, quando não é mais incomum ver Chefes de Estado ou membros de órgãos legislativos nacionais e supranacionais se mostrarem contrários, mais ou menos abertamente, à continuidade regular de um regime institucionalizado e perene de proteção internacional de Direitos Humanos (DW, 2017; FRANCE PRESSE, 2016; HOLLAND, 2018; LA PRENSA, 2018; LYNCH, 2009; VEJA, 2017).

Nesse sentido, se as tradicionais categorias de ensino-aprendizagem sobre Direitos Humanos até o momento não se mostraram capazes para enraizar uma cultura perene de Estado Democrático de Direito favorável à preservação internacional de Direitos Humanos, este texto pretende apresentar uma opção pedagógica que reembaralha, de forma inovadora, espaços, lógicas e oportunidades de conhecimento, a saber: o uso de técnicas teatrais para o ensino de Direitos Humanos.

O uso pedagógico de artes para o ensino de temas, técnicas e conceitos afeitos a áreas de conhecimento fora do ambiente artístico não é novo – com inúmeras discussões de seus efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem (WINNER; GOLDSTEIN; VINCENT-LANCRIN, 2013). O uso pedagógico de artes para disciplinas não artísticas é usualmente feito com o objetivo de ilustrar determinado conceito ou momento histórico, ou mesmo com o objetivo de estimular uma discussão ativa para construção de relações com diferentes tópicos discutidos na disciplina (ALMEIDA, 2016; FAGBAYLBO, 2018; RAMEL, 2018, P. 3-9; VENTURA, 2016).

Contudo, técnicas artísticas para produzir obras de arte também podem ser mobilizadas como um instrumento pedagógico alternativo. O trabalho conjunto de aspectos racionais e emotivos usualmente utilizados para produzir arte permite, de forma inovadora, (i) a retenção de conteúdos e de temas desenvolvidos em disciplinas não artísticas, (ii) o desenvolvimento de habilidades relacionais necessárias para atividades profissionais coletivas futuras e (iii) a compreensão da complexidade de questões que marcam a área internacional (RAMEL, 2018, p. 9-12; RÖSCH, 2018, p. 70-8).

Deste modo, este texto está dividido em 4 (quatro) partes. A primeira parte (1) apresenta este texto como o resultado de uma pesquisa qualitativa baseada em observação participante (1.1), a qual foi analisada a partir de uma distinção entre a mimese (teatro dramático) e a *performance* (espécie de teatro pós-dramático) (1.2). A segunda parte (2) narra duas experiências pedagógicas envolvendo o uso de mimese (UniMoots, IAMOOT e Nuremberg). A terceira parte (3) narra os resultados derivados de experiências pedagógicas em sala de aula envolvendo o uso de *performance* (*cosplays*). A quarta parte (4) discute os limites enfrentados e as possibilidades de ensino-aprendizagem encontradas no deslocamento do referencial pedagógico (razão – arte – razão) nos dois conjuntos de experiências.

Espera-se, assim, que este texto contribua de dois modos para promover no País a busca constante por formas alternativas de ensinar o Direito: (i) mais agradáveis e plurilaterais (ativas, interdisciplinares, internacionalizadoras) e (ii) mais adequadas para a construção, a consolidação e o aperfeiçoamento institucional e social de um Estado Democrático de Direito cada vez mais convencido sobre a importância da proteção nacional e internacional de Direitos Humanos.

## 1 MATERIAIS E MÉTODOS UTILIZADOS

### 1.1 PESQUISA QUALITATIVA BASEADA EM OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: UNIMOOTS, IAMOOT, NUREMBERG E COSPLAYS

O presente texto se baseou em uma pesquisa qualitativa fundada em observação participante de seus autores em situações de uso das técnicas teatrais da mimese e da *performance* para o ensino-aprendizagem de Direitos Humanos em determinada Universidade<sup>5</sup>.

A observação participante consiste em uma estratégia de sistematização de um conhecimento a partir de uma tomada de consciência metodológica pelo cientista sobre sua própria experiência humana. Em uma observação participante, a partir de sua interação com outros seres humanos em diferentes círculos de sociabilidade (família, trabalho, entre outros), o cientista aglutina em si mesmo o papel de sujeito cognoscente e de objeto de conhecimento. Isso permite ao cientista produzir informações qualitativas sobre sua experiência, mas também lhe permite ampliar o significado desta para a própria experiência humana (GUEST; NAMEY; MITCHELL, 2013, p. 75-112).

Nesses termos, as experiências relatadas aqui se estruturaram a partir de informações coletadas por meio de observação participante. Assim, elas incluem tanto as sistematizações elaboradas pelos autores do texto como os relatos formal e informalmente coletados diretamente dos alunos que participaram de cada atividade.

A observação participante que envolveu atividades didáticas relacionadas à mimese (teatro dramático)<sup>6</sup> ocorreu em duas situações:

(i) organização de uma competição de simulação (*role-play*) sobre Sistemas Globais de Proteção de Direitos Humanos na Universidade (Uni-

---

5 A fim de garantir o anonimato da autoria, toda e qualquer referência à Universidade foi omitida ao longo de todo o texto. Por esse motivo, designa-se a IES simplesmente como Universidade, e, no caso da simulação realizada na IES, ela foi aqui nomeada como UniMoot.

6 A noção de mimese será mais bem explicitada e adequadamente referenciada no item 1.2, *infra*. Grosso modo, ela se refere a diferentes estratégias de trabalho de um ator, as quais buscam desenvolver nele habilidades cognitivas, emocionais e corporais que lhe permitam construir um personagem a partir da imitação/reprodução (no corpo, na fala, no gesto, no pensar) de situações vividas e imaginadas, de lembranças, de pessoas, de animais, de coisas, entre outros. A mímica realizada nessas oportunidades se dirige a constituir uma situação em que vigore “fé cênica” em torno de um drama, isto é, uma situação em que o público se convença, enquanto a peça dure, de que a trama de conflitos encenada, apesar de ficcional, é tecida para produzir uma experiência estética que simule ao público espectador uma narrativa crível.

Moot) nos anos de 2017 (envolvendo o Sistema Interamericano de Direitos Humanos) e 2018 (envolvendo o Sistema Universal de Direitos Humanos, Direito Humanitário e Direito Internacional Penal).

Em 2017, o UniMoot I foi organizado apenas para equipes de alunos da Universidade e contou com a participação de 7 (sete) equipes com 2 (dois) ou 3 (três) cada. Em 2018, o UniMoot II foi aberto a equipes de alunos de IES brasileiras e contou com a participação de 17 (dezessete) equipes com 2 (dois) ou 3 (três) alunos cada. As duas competições foram realizadas integralmente em português. Nos 2 (dois) UniMoots, os professores foram responsáveis pela preparação do caso de base, pela resposta às dúvidas das equipes, pela condução do dia a dia das atividades e pela avaliação das equipes nas rodadas eliminatórias – ao lado de avaliadores convidados. A ênfase do relato será dada neste texto à dimensão mimética na preparação dos UniMoots, e não ao percurso da competição em si; e

(ii) treinamento, nos anos de 2017 e 2018, de equipes compostas por alunos do curso de Graduação da Universidade para a participação em competições de simulação (*role-play*) envolvendo Direitos Humanos (SIDH) e Direito Internacional Penal. A primeira foi o Inter-American Moot Court (IAMOOT), a qual é organizada em Washington (EUA) pelo Washington College of Law da American University, em Washington (EUA). A segunda foi o Nuremberg Moot Court (Nuremberg), competição organizada em Nuremberg (Alemanha) pela International Nuremberg Principles Academy e pela Friedrich Alexandre Universität Erlangen-Nuremberg, com o apoio da Nuremberg Memorial Trials.

Nos dois casos, os professores foram responsáveis pelo treinamento das equipes no que se refere ao aprendizado do conteúdo de base das duas competições e à incorporação de técnicas de redação e de desempenho nas rodadas orais em português (IAMOOT) e em inglês (Nuremberg). Neste texto, a ênfase do relato será dada ao uso de técnicas miméticas durante o treinamento, e não ao transcurso dos treinamentos conteudistas tradicionais ou à competição em si mesma.

A observação participante que envolveu atividades didáticas relacionadas à *performance* (teatro pós-dramático)<sup>7</sup> ocorreu a partir de avaliações

---

7 A noção de *performance* será mais bem explicitada e adequadamente referenciada no item 1.2, *infra*. Grosso modo, ela se refere a diferentes estratégias de trabalho de um ator, as quais buscam desenvolver nele habilidades cognitivas, emocionais e corporais que lhe permitam realizar uma atividade artística cujo objetivo



obrigatórias propostas aos alunos da disciplina Direito Internacional Público do curso de Graduação em Direito da Universidade durante o segundo semestre de 2017 e no segundo semestre de 2018. As atividades pedagógicas foram aplicadas em um total de 8 (oito) turmas com cerca de 70 (setenta) alunos cada da disciplina Direito Internacional Público. Nos dois semestres, a observação participante consistiu em organizar, explicar e avaliar as apresentações (*cosplay*) feitas semanalmente pelos alunos sobre textos previamente selecionados pelo professor envolvendo temas de Direito Internacional Público e de Direito Internacional dos Direitos Humanos.

Adiante-se que o nome aqui sugerido para a atividade (*cosplay*) é um deliberado jogo de associação de palavras com duas situações amplamente conhecidas, a saber:

- (i) o *role-play*, a fim de diferenciar nominalmente um método de ensino baseado em uma prática teatral mimética (*role-play*) de um método de ensino baseado em uma prática teatral performativa (*cosplay*); e
- (ii) uma atividade de lazer contemporânea bastante popular conhecida como *costume play* (ou, simplesmente, *cosplay*), a qual consiste na “*modern practice of wearing garments, accessories, and makeup to represent a character from a particular genre, typically including science fiction, anime or manga, television/film, and comic books*”<sup>8</sup>. (ROSENBERG; LETAMENDI, 2018)

Não se pode ignorar que o *cosplay* não envolve apenas a produção de uma indumentária a ser portada pelo *cosplayer*. O *cosplay* exige uma complexa atividade psicológica que envolve “*the design, construction, fabrication, and other skills involved in the creation of the costume*”<sup>9</sup>, na medida em que requer uma “*psychological transformation related to personality, power, abilities, gender, and/or sexuality*”<sup>10</sup> (ROSENBERG; LETAMENDI, 2018).

---

é produzir uma experiência estética diversa da estrutura teatral do drama – por isso, pós-dramático. Não há, na *performance*, uma preocupação em instituir “fé cênica”, mas em produzir uma interação diversa entre atores que performam (*performer*), ambiente e público que deixa de ser espectador. A experiência estética não é simulada, mas vivenciada diretamente entre todos, aqui e agora, com as particularidades e dificuldades (riscos) próprias a cada nova interação em novos ambientes ou com novo público.

- 8 Em vernáculo, “prática moderna de vestir trajes, acessórios, e maquiagem para representar um personagem de um gênero particular, tipicamente incluindo ficção científica, anime ou mangá, televisão, filmes e quadinhos” (tradução nossa).
- 9 Em vernáculo, “o desenho, a construção, a fabricação, e outras habilidades relacionadas à criação dos trajes” (tradução dos autores).
- 10 Em vernáculo, “uma transformação psicológica relacionada à personalidade, poderes, habilidades, gênero e/ou sexualidade” (tradução dos autores).

Como se poderá ver a seguir<sup>11</sup>, a atividade pedagógica realizada não consiste exatamente em um *cosplay* propriamente dito: trata-se, antes, de uma apresentação teatral de caráter performativo. Por isso, reconhecemos que a denominação aqui sugerida talvez não seja a mais adequada – ainda que algumas das atividades desempenhadas pelos alunos possam ter se identificado, em alguns momentos, com as dimensões indumentária e psicológica do lazer *cosplay*.

De todo modo, foi possível perceber que a oposição com o conhecido método indicada em (i) e a rápida associação a uma prática conhecida pelos alunos indicada em (ii) permitiram, em conjunto, uma rápida incorporação do termo no vocabulário corrente de alunos e de professores. Por isso, este foi o nome adotado durante as atividades pedagógicas. Todavia, entendemos que o nome adotado pouco importa: o mais importante é que a dinâmica e os propósitos da atividade sejam adequadamente compreendidos. Estamos abertos a sugestões de outras possíveis denominações para tal método de ensino.

## 1.2 MIMESE E *PERFORMANCE*: FORMAS DE EXPRESSÃO TEATRAL

Surgido na renascença, o teatro dramático corresponde a uma determinada estrutura social e civilizatória de representações artísticas dos últimos 300 (trezentos) anos nas sociedades ocidentais. O teatro dramático não é a única forma de expressão teatral ou a sua “forma natural”, mas apenas algo habitualmente repetido de forma predominante pelo menos desde o século XVIII (LEHMANN, 2015, p. 7 e 11-2). A estrutura dramática deve ser entendida como uma forma de reafirmação artística de determinada estrutura social burguesa que retira a politicidade das expressões artísticas por reafirmar a representação de tal sociedade como a única possível (FÉRAL, 2008, p. 207).

A mimese é um dos elementos centrais de um teatro de caráter dramático. Mobilizar corpo, voz, linguagem, gestos, movimentos, espaços e tempos é fundamental para imitar uma situação real dentro de um espaço apartado deste real: a ficção derivada da simulação encenada quando da representação dos conflitos sociais nas salas de teatro. Em outras palavras, o teatro dramático se desenvolve em torno de um drama, o qual se estrutura

---

11 A atividade aqui indicada como *cosplay* será mais bem compreendida a partir da leitura conjunta dos itens 1.2, 2 e 3, todos *infra*. Com isso, será possível diferenciar melhor o *cosplay* do *role-play*.

temporalmente por uma coerente sucessão esperada de começo, meio e fim (LEHMANN, 2003, p. 16-7; 2015, p. 6-8).

O teatro dramático corresponde a um modelo de representação artística que se sustenta na mimese, isto é, na imitação de pessoas e de situações conflitivas reais, em um ambiente isolado e diferente do da realidade. Nesse sentido, o teatro dramático se prende a uma estrutura narrativa que institua uma ilusão, a qual leva o espectador a “acreditar temporariamente” naquilo que vê durante o espetáculo: ele se envolve e se deixa levar por uma história fictícia e apartada do real, mas que se encena diante dele “como se fosse real” (FÉRAL, 2008, p. 207).

Nesses termos, o desenvolvimento de um teatro dramático exige do ator uma preparação, a qual parte de um texto previamente definido, no interior do qual se apresenta um enredo estruturado dentro de uma ordem socialmente esperada de sucessão de eventos. Em outras palavras, a trama se tece a partir do envolvimento de diferentes personagens, os quais se enredam em diversas situações que têm como centro um conflito. A tessitura deste drama (dramaturgia) cuida de entrelaçar os diferentes posicionamentos assumidos pelos personagens em torno deste conflito (LEHMANN, 2015, p. 6-8).

Por esse motivo, para um teatro dramático, mostra-se importante a instauração de uma fé cênica, a qual busca convencer o espectador da realidade fictícia daquilo que ele vê (LEHMANN, 2003, p. 11). E, para garantir a crença nessa ilusão provisória, é necessário recorrer a figurinos e a estruturas de ambientação – como cenário, iluminação, sons, entre outros. Mas não apenas isso: o texto precisa articular (i) um enredo estruturado conforme uma estrutura temporal que crie (tese), desenvolva (antítese) e resolva (síntese) um conflito diante do espectador. E, para isso, personagens que vivenciam esse conflito nessa estrutura temporal precisam ser críveis (LEHMANN, 2003, p. 10).

Por esse motivo, o teatro dramático exige a mimese por parte de atores, os quais aprendem e aplicam técnicas capazes de construir tais personagens. Tais habilidades de encenar de forma simulada a realidade diante do espectador são desenvolvidas pelos atores a partir de diferentes treinos individuais e ensaios coletivos que extraíam, a partir de imitação (corporal, facial, gestual, psicológica e emotiva), elementos de pessoas reais que possam o auxiliar na composição dessa outra entidade que vive de forma coerente consigo mesma no interior da ficção da narrativa (FABIÃO, 2008, p. 245).

Experiências teatrais pós-dramáticas não se reduzem à *performance*. Foram identificadas em diferentes iniciativas que se voltaram a desconstituir a estrutura do teatro dramático (enredo fictício, espaço, tempo, corpo, personagens) por meio da realização de apresentações que deslocam o tempo – cenas híbridas, que intercalam a interação entre atores e entre estes e público com vídeos ao vivo ou previamente gravados, teatro que propõe entre atores e entre estes e o público a imponderabilidade do improvisado relacionado a um jogo, entre outras iniciativas (LEHMANN, 2003, p. 10-1; 2013, p. 860 e 874; 2015, p. 4-6 e 10). Todavia, a atenção aqui se debruçará sobre a noção de *performance* como uma das formas de teatro pós-dramático.

Surgida no final do século XX, a *performance* consiste em uma ação desenvolvida no *aqui e agora* pelo *performer* (LEHMANN, 2015). A *performance* pressupõe haver um engajamento total do artista ele mesmo, o qual não representa uma entidade que vive um momento fictício diante do espectador. Em outras palavras, o *performer* se coloca diante do público enquanto em sua própria pessoa, sem propor ou representar qualquer ilusão ao público (FÉRAL, 2008, p. 207). Nesses termos, além de figurino, estruturas de ambientação e predisposição de engajamento do ator na *performance*, para a *performance* é importante o papel ativo do espectador, o qual é convidado a estabelecer algum tipo de relação com as ações desenvolvidas à sua frente pelo *performer* (LEHMANN, 2003, 2013, p. 876-7).

A *performance* pode se desenvolver a partir de um texto previamente definido, como ocorre no teatro dramático. Todavia, esse texto não consiste em um drama entre personagens em torno de um conflito (FABIÃO, 2008, p. 245), mas sim em imagens e outras experiências sensoriais que complicam a realidade na interação *performer-público*. O objetivo de uma *performance* é, por meio da exposição dessa imagem, promover um reembaralhamento interno de experiências e de sentidos em torno do real, tanto do *performer* quanto do público que vê a *performance* e que assiste a ela, vive e experimenta (LEHMANN, 2003, p. 11-12).

Nesse sentido, deve-se notar que essa perturbação cultural é o mecanismo político mesmo da *performance*. De forma latente, a *performance* introduz um questionamento sobre o real para todos aqueles que vivenciam a *performance*, do modo que pensem, diante da ação praticada e proposta diante deles e com eles, em um número grande de questões sobre o presente em que *performer* e espectador se inserem (FABIÃO, 2008, p. 237 e 242; LEHMANN, 2003, p. 12). Esse choque pode recorrer a diferentes estraté-

gias, como o uso de espaços não convencionais (FABIÃO, 2008, p. 242), ou mesmo:

1) o deslocamento de referências e signos de seus *habitats* naturais (como quando a cela da prisão ocupa o apartamento/*studio* do artista); 2) a aproximação e fricção de elementos de distintas naturezas ontológicas (como quando a cirurgia plástica, o *set* cirúrgico e o corpo cortado tornam-se públicos e cênicos); 3) acumulações, exageros e exuberâncias de todos os tipos (como quando um pote de maionese custa 100 dólares); 4) aguda simplificação de materiais, formas e ideias num namoro evidente com o minimalismo [...]. (FABIÃO, 2008, p. 239)

## 2 A MIMESE EM COMPETIÇÕES: CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS E POSICIONAMENTO JURÍDICO DIANTE DE CONFLITOS

A *gameificação* como técnica de ensino por meio de simulações (*role-plays*) é um método cada vez mais utilizado em competições nacionais e internacionais desenvolvidas por universidades e demais entidades acadêmicas preocupadas com o ensino do Direito por meio de vivências mimetizadas (AMPATUAN; SAN JOSE, 2016; GHIRARDI, 2009; GHIRARDI; VANZELLA, 2009; LEAN *et al.*, 2006; WIZNER, 2001). Tais oportunidades permitem suprir, por meio de técnicas ativas, a deficiência da formação oferecida pelos projetos pedagógicos de Faculdades de Direito que, seguindo as orientações estabelecidas pelos arts. 4º e 5º, I e III, das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (Resolução MEC/CNE/CES nº 5/2018), usualmente recorrem a formas racionais de aprendizado.

Neste particular, note-se que disciplinas como Direito Internacional Penal e Direito Internacional dos Direitos Humanos não devem compor, de forma obrigatória, a grade curricular das Faculdades de Direito no Brasil, nos termos do art. 5º, II, e do art. 5º, § 3º, ambos dispositivos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (Resolução MEC/CNE/CES nº 5/2018). Por esse motivo, recorrer a métodos ativos que trabalham com essas disciplinas – dentro e fora de sala de aula – tende a aproximar os discentes das questões próprias de cada uma delas, o que permite superar eventual carência de contato com conteúdo próprio a tais disciplinas.

Com efeito, tais atividades demandam o domínio completo dos precedentes judiciais e da jurisprudência dos tribunais internacionais – inclu-

sive dos denominados tribunais criminais internacionais híbridos, além de tratados, costumes e princípios próprios dessas áreas de conhecimento mais específicas do Direito Internacional. Nesses termos, ao exigirem um preparo prévio para engajamento consciente e com conhecimento de causa sólido sobre tais áreas, métodos ativos são usualmente percebidos como formas alternativas inteligentes para suprir o desconhecimento dos temas dessas áreas mais específicas do Direito Internacional (AMARAL JÚNIOR *et al.*, 2016; BRITO; NASSER, 2017).

De todo modo, o treinamento de equipes para tais eventos também demanda a conscientização de uma dimensão teatral pressuposta na condução dessas simulações. Nesse sentido, o uso de técnicas miméticas para o ensino de tais áreas exige a construção de um enredo no interior do qual os alunos possam captar a presença de elementos da realidade, de modo que eles possam encontrar meios para se identificar, seja com uma situação, seja com possíveis personagens deste enredo. Com isso, é possível estimular no aluno o desenvolvimento de habilidades necessárias para saber vivenciar dramas e conflitos necessários para produzir diante de si fé cênica.

A dramaturgia é geralmente veiculada por um texto em que se narra uma situação fictícia, mas com referências sutis a realidades próximas, recentes ou não (AMARAL JÚNIOR *et al.*, 2016; BADIN; GIANNATTASIO; CASTRO, 2016; GIANNATTASIO; CASTRO; BADIN, 2017) – conhecido como texto do caso fictício. Neste, a história se desenvolve em torno de uma situação em que se instaura um conflito entre pelo menos dois polos de posições controversas: (i) um agente ou um conjunto de agentes que supostamente teriam concorrido para violar Direitos Humanos e (ii) um agente ou um conjunto de agentes que tiveram seus Direitos Humanos violados.

É possível ainda agregar ao enredo outros polos de posições que detenham algum tipo de interesse pontual ou transversal no conflito instaurado, como: agentes de assistência humanitária ou da sociedade civil organizada (ONGs); empresas públicas e privadas, transnacionais ou não; órgãos do Sistema de Justiça nacional do Estado; um terceiro ou quarto Estado; organismos internacionais implicados na tutela de Direitos Humanos, entre outros.

A partir desse momento, a estrutura da narrativa entregue para os alunos lhes apresenta uma história de sucessivas oposições entre cada um desses polos. A ideia é que eles possam desvendar o desenvolvimento de uma trama que ocorre em sucessão previsível de eventos (começo, meio, fim),

de tal maneira que o conflito possa aos poucos se tornar mais evidente e que, apesar de todos saberem se tratar de uma ficção, a ilusão é progressivamente colocada em suspenso e os personagens adquirem, paulatinamente, feições reais. Viradas de enredo ou a apresentação de série de violações de Direitos Humanos análogas a eventos reais são apenas algumas das estratégias utilizadas para chamar a atenção e sensibilizar o aluno para as diferentes posições passíveis de serem assumidas diante do conflito.

O texto do caso fictício geralmente menciona quais normas jurídicas internacionais conhecidas pelos alunos são aplicáveis para a regulação jurídica do conflito. Todavia, a fim de treinar a capacidade interpretativa dos alunos, as violações de Direitos Humanos não são apresentadas de forma explícita. Confusões conceituais e falta de tecnicidade são elementos disruptivos propositais, a fim de tornar mais complexa a tarefa interpretativa do aluno (AMARAL JÚNIOR *et al.*, 2016; BADIN; GIANNATTASIO; CASTRO, 2016; GIANNATTASIO; CASTRO; BADIN, 2017).

Um aspecto de dramaturgia deve ser ressaltado: o texto do caso fictício apresenta geralmente um início do conflito e seu desenvolvimento até determinado ponto. Todavia, não há uma conclusão da história, pois o objetivo é deixar aberto o desenlace do conflito para os próprios alunos durante o *role-play*. Todavia, em termos de estrutura de enredo, o conflito pode:

- (i) se aprofundar ainda mais durante a competição – de modo que os alunos tenham que responder com menor tempo de preparo a questões novas, para, em seguida, ser finalizado durante a competição em uma etapa final (como ocorreu no UniMoot, a ver a seguir); ou
- (ii) simplesmente se desenvolver de forma completa no texto do caso fictício, deixando que o *role-play* em si mesmo seja uma competição entre diferentes possibilidades de desenlaces finais (como ocorreu no IAMOOT e em Nuremberg, a ver a seguir).

Há, assim, em *role-plays* uma preocupação em inserir as equipes em posições distintas de suas originais dentro de um cenário fictício, mas próximo do real. Esse método visa a garantir que, tendo em mãos um enredo mais ou menos previsível e as regras do jogo assimiladas durante os treinos, os alunos possam atuar dentro de cenários simulados. A produção de ilusão temporária é realizada a partir de diferentes estratégias que buscam produzir nos alunos a capacidade de “entrarem em personagens” a partir da mimetização de características reais de personagens que potencialmente poderiam se ver envolvidos, de alguma forma, em um conflito verdadeiro similar.

A experiência aqui narrada de observação participante na organização de uma competição baseada em *role-play* (UniMoot) e no treinamento de equipes para 2 (duas) competições (IAMOOT e Nuremberg) levou em consideração a conscientização dos alunos dessa dimensão mimética de construção de personagens em torno de conflitos. E isso não apenas para um melhor resultado nas competições em si mesmas, mas a fim de aprofundar as formas de aprender Direitos Humanos a partir de identificação (e sensibilização) do aluno com as diferentes situações ali simuladas.

## 2.1 A MIMESE NA ORGANIZAÇÃO DOS UNIMOOTs

Organizado em 2017, o UniMoot I se baseou no Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH). Os alunos tiveram a oportunidade de simular um caso fictício sobre violações de Direitos Humanos protegidos internacionalmente pelo SIDH e se envolveram em simulações de situações relacionadas ao tratamento interno e internacional de tais violações. Nesse sentido, as simulações abrangeram tanto posicionamento interno de entidades da sociedade civil organizadas (ONGs) e de um Conselho de Estado, como a visita *in loco* por parte da Organização dos Estados Americanos (OEA), a realização de audiências da Comissão Interamericana de Direitos Humanos e a sessão de julgamento da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

As rodadas ocorreram, em sua maioria, dentro do próprio ambiente da Universidade. À medida que as rodadas avançavam, a ambientação geral era adaptada: p. ex., (i) a reunião inicial consistia em uma conversa entre membros de uma ONG fictícia que deveria assessorar juridicamente uma suposta vítima de violações – papel que foi interpretado por ator contratado; (ii) as rodadas simulando o Conselho de Estado e o julgamento da Corte Interamericana de Direitos Humanos ocorreram no salão nobre do prédio histórico, com elevado grau de formalidade; e (iii) a visita *in loco* da OEA foi simulada em um presídio fictício localizado fora da Universidade – um teatro próximo, o qual foi especificamente alugado para a atividade, onde, por um lado, atores contratados interpretaram policiais, delegados e prisioneiros do caso fictício, e, por outro lado, os alunos simularam grupos de visita oficial da OEA.

Os organizadores também definiram previamente os códigos de vestimenta e de comunicação adequados para cada situação, os quais deveriam ser seguidos estritamente pelas equipes e pelos atores. O objetivo deste ar-



ranjo constituiu em inculir entre as próprias equipes a ilusão própria da fé cênica necessária para “entrarem em seus personagens”. Nesse sentido, p. ex., (i) na reunião da assessoria jurídica da ONG, foram exigidas roupas levemente formais e palavras mais coloquiais e menos técnicas no atendimento da vítima; (ii) na simulação da visita *in loco* da OEA, das reuniões de Conselho de Estado ou da sessão de julgamento da Corte Interamericana de Direitos Humanos, as vestimentas e o vocabulário exigidos eram de maior formalidade e tecnicidade.

Ademais, toda a comunicação com as equipes foi realizada por meio de um *e-mail* oficial do Comitê Organizador. Os *e-mails* sempre tiveram seus assuntos, termos e autoria modificados em função do papel a ser exercido pela equipe em cada etapa: Diretor da ONG, Ministro das Relações Exteriores, Advogado-Geral da União, entre outros. Em cada um dos *e-mails*, havia ainda a designação do personagem a ser desempenhado por cada equipe, bem como a indicação dos objetivos de cada reunião, metas a serem atingidas por cada equipe, além de pontos negociáveis e não negociáveis para individualizados a cada equipe, entre outros.

A ambientação do local de realização de atividades, o uso de meio de comunicação variável, a indicação de papéis e de objetivos claros e definidos e a adequação de vestuário e de vocabulário foram cruciais para o adequado desenvolvimento de tais simulações. Tanto que parte da pontuação das equipes levou em consideração essa capacidade de atuação conforme a adequação a cada situação: não apenas deveriam as equipes compreender os termos jurídicos das violações, mas também pensar em argumentar juridicamente a partir da assunção clara de posições profissionais não usuais: Presidente do país fictício, Ministro das Relações Exteriores, advogado de uma ONG, entre outros.

Em outras palavras, houve um cuidado por parte dos organizadores em estimular continuamente nas equipes a disposição em assumir personagens distintos – e muitas vezes contraditórios! – nas diferentes etapas da simulação. A maior ou menor capacidade de se adequar a cada um desses diferentes papéis se mostrou fundamental para o melhor aproveitamento da experiência pelos alunos – não apenas em termos de pontuação, mas também de compreensão daquilo que estava sendo deles exigido.

A segunda edição do UniMoot ocorreu em 2018 e versou sobre o Sistema Universal de Direitos Humanos (SUDH), associado a questões de Direito Humanitário e Direito Internacional Penal. Nessa competição aca-

dêmica, as equipes tiveram a oportunidade de simular e interpretar diferentes atores a partir do caso fictício entregue dois meses antes da competição presencial, como representantes de países no Conselho de Direitos Humanos na ONU e no Conselho de Segurança da ONU, advogados de acusação e de defesa no Tribunal Penal Internacional (TPI), entre outros. A simulação durou três dias inteiros e, além de proporcionar uma visão integral sobre os mecanismos de proteção de Direitos Humanos, precisaram refletir sobre mudanças estruturais do Estatuto de Roma para adequar o Direito Internacional Penal a questões envolvendo a responsabilidade internacional penal de empresas.

Mais uma vez, no UniMoot II, os organizadores se preocuparam em criar condições para que os alunos pudessem se adaptar aos papéis designados, para que pudessem construir seus personagens como condição para um bom desempenho durante a competição. Para além do necessário conhecimento técnico sobre tais temas, os alunos foram avaliados sobre como souberam se adaptar juridicamente às posições que precisavam defender diante das diferentes facetas do conflito jurídico proposto.

Nesse sentido, considerando a formalidade das situações simuladas, as vestimentas e os vocabulários exigidos foram sempre de caráter mais grave. Do mesmo modo, as disposições das salas variaram em função do tipo de reunião: se se tratou de uma reunião da Assembleia Geral ou do Conselho de Segurança, p. ex., a sala foi disposta em formato circular, ao passo que, em situações envolvendo o julgamento, as cadeiras foram adequadas em formato de oposição entre partes, separadas por um púlpito diante de corpo de juízes.

Do mesmo modo, a comunicação com as equipes era feita por meio de *e-mail* próprio do Comitê Organizador. Todavia, a estratégia foi diferente nesta vez: as fases e os personagens eram comunicados às equipes mediante jornais fictícios, os quais eram encaminhados de forma individualizadas para cada uma delas. Cada jornal fictício assumia uma perspectiva que buscava dar a cada equipe não apenas subsídios mais ou menos explícitos para sua própria atuação, mas também o tipo de posicionamento a ser assumido (personagem) na próxima etapa.

Assim, houve uma preocupação deliberada nos dois UniMoots em estimular uma maior disposição nos alunos a se adequarem às ações esperadas de seus personagens. Definir de antemão as disposições de cenário, de

personagens, de objetivos, de figurino e de maneiras de se expressar buscou conferir um cunho ainda maior de realidade à simulação.

## 2.2 A MIMESE NO TREINAMENTO DE EQUIPES PARA O IAMOOT E PARA NUREMBERG

O Inter-American Moot Court (IAMOOT) é uma competição que explora o Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH) e é realizada nos idiomas oficiais do SIDH: inglês, espanhol, francês e português. Reunindo estudantes de todos os países americanos, o evento ocorre anualmente em cinco dias e consiste em uma simulação de sessões da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Nessa competição, os participantes têm a oportunidade de vivenciar os trabalhos realizados no SIDH também com base em um caso fictício. As equipes são previamente informadas se deverão exercer papel de representantes das vítimas (acusação) ou de representantes do Estado (defesa) e elas detêm um tempo prévio para preparar memoriais relacionados ao personagem para o qual foram designadas.

Em 2018, os autores treinaram uma equipe competidora da Universidade. Composta por cinco alunos (dois oradores e três pesquisadores), a equipe iniciou sua preparação 10 (dez) meses antes da competição. Essa antecedência se justificava para que os discentes não apenas apreendessem a dimensão técnica do SIDH (conhecimento sobre as normas jurídicas internacionais pertinentes), mas também para que eles pouco a pouco adequassem seu posicionamento em virtude do personagem a ela designado.

A posição designada a cada equipe (representante das vítimas ou do Estado) é a única desempenhada durante toda a competição, não havendo qualquer possibilidade de mudança de personagem antes da competição ou até o final dela. A posição jurídica sobre o conflito é assim marcada desde a fase de preparação e a equipe é treinada até a competição a construir as maneiras de agir e de pensar de seu personagem de acordo com esse posicionamento. Nesse sentido, em função desse papel designado, as estratégias pedagógicas se direcionaram a criar um convencimento racional, estético e emotivo dos argumentos jurídicos a serem apresentados quando da simulação.

O Nuremberg Moot Court (Nuremberg) é uma competição que simula uma *pre-trial Chamber* (audiência preliminar de admissibilidade) perante o Tribunal Penal Internacional (TPI). A competição recebe atualmente em torno de cinquenta equipes de todos os continentes – mas, até 2015, ne-

nhuma equipe da América do Sul havia participado da competição<sup>12</sup>. Nos anos de 2017 e 2018, equipes da Universidade passaram a tomar parte da competição, sob treinamento dos autores deste texto e de outros professores da Universidade.

As equipes da Universidade que participaram dessa competição obtiveram também um treinamento intensivo por cerca de 10 (dez) meses antes da competição. Além da preparação técnica voltada a fornecer conteúdos relacionados a Direito Internacional Penal, as equipes foram também estimuladas a desenvolver capacidade de pesquisa autônoma sobre diferentes fontes normativas relacionadas à área.

Um aspecto mimético particular dessa competição consiste no fato de que as equipes devem obrigatoriamente desempenhar os dois papéis durante a competição: defensor do acusado ou procurador do TPI. Assim, durante a fase preparatória, a equipe deve treinar para ser capaz de ocupar as diferentes posições jurídicas possíveis em torno do conflito durante a competição – isto é, de assumir diferentes personagens.

Diante desse quadro, o treinamento deve ser capaz de proporcionar, do ponto de vista racional e estético, uma adesão da equipe a diferentes posicionamentos com o mesmo grau de convencimento jurídico e emotivo próprio a cada personagem. Diante da complexidade de preparar os alunos em personagens distintos, a competição determina divisão da equipe no meio, a fim de que metade esteja preparada para interpretar o papel de procurador do TPI, enquanto que a outra metade esteja preparada para atuar como representante do acusado.

Um aspecto adicional relacionado à ambientação da atividade consiste em uma importante estratégia mimética: o local onde a competição se desenvolve. Nesses termos, a competição é realizada integralmente no berço do nascimento do Direito Internacional Penal, isto é, onde foram realizados os julgamentos do Tribunal Militar Internacional de Nuremberg (IMT) e os doze subsequentes julgamentos do Tribunal Militar de Nuremberg (NMT), entre 1946 e 1949. O cenário, a iluminação e o peso simbólico do local operam como importantes instrumentos voltados a produzir a necessária fé cênica entre equipes e avaliadores.

---

12 A história da participação brasileira em Nuremberg tem início no ano de 2015 por iniciativa de um dos autores deste texto. Ele atuou, por dois anos consecutivos, como cotreinador da equipe de outra Faculdade de Direito, ao lado de um dos professores daquela instituição, e a convite deste.

Ainda sobre esse aspecto, não se pode deixar de notar que a sustentação oral final é realizada na famosa Sala de Audiências nº 600 do Palácio da Justiça de Nuremberg (Courtroom 600), onde foram realizados de verdade os julgamentos acima mencionados. Essa vivência tangencia uma experiência rara e eficiente do ponto de vista pedagógico, pois visa claramente a estimular um maior engajamento das equipes por meio de uma ficção que permita aos alunos construírem seus personagens *in loco*.

Perceba-se assim que, tanto no IAMOOT quanto em Nuremberg, para além da preocupação em capacitar os alunos a atuarem como juristas em posições previamente definidas durante a competição, tais *role-plays* se preocupam com elementos adicionais: a capacidade de assunção de um personagem com uma visão particular em relação a um conflito envolvendo a violação de Direitos Humanos. Nesse sentido, Nuremberg tem um ponto interessante, na medida em que é capaz de utilizar um local histórico concreto como cenário – uma condição material única que facilita às equipes “entrarem em seus personagens”.

De todo modo, independentemente do ambiente no interior do qual os alunos desenvolvem suas atividades, uma das chaves para um desempenho positivo em tais competições residiu precisamente (i) na adequada identificação jurídica do conflito entre posições no enredo e (ii) na compreensão do posicionamento próprio ao papel atribuído à equipe diante de tal conflito. Para além da técnica jurídica e de técnicas de oratória, parte considerável dos treinamentos envolveu a construção de condições para que as equipes construíssem seus personagens e atuassem em conformidade com eles.

A divisão de tarefas entre os membros de equipe foi fundamental para criar um sentimento de comunhão e de unidade entre todos. Mais do que um aspecto meramente organizacional de atividades, tratou-se de fomentar entre todos um comprometimento coletivo semanal e diário voltado a constituir a intimidade necessária para uma atuação espontaneamente cúmplice entre os membros da equipe. Essa condição facilita a construção dos laços necessários para que cada um deles possa, durante a interpretação do personagem diante das equipes adversárias e dos avaliadores, seguir acreditando na fé cênica, que busca envolver a todos permanentemente durante as simulações.

Mais do que isso, recursos envolvendo memória emotiva foram utilizados durante os treinamentos. A partir de evocação de sensações individuais e coletivas diante de situações trabalhadas nos treinos de preparo

mimético, foi possível aos alunos progressivamente aprimorarem uma convicção corporal (alternância de tom de voz, movimento de olhos, gesticulação manual e corporal, entre outros) que pudesse sublinhar, intencional e visualmente, o fundamento do argumento jurídico textualmente construído e oralmente apresentado.

Assim, (i) realizar oficinas de expressão corporal e oral, (ii) criar condições para que os alunos se colocassem imaginativamente no papel das vítimas das violações de Direitos Humanos envolvidas nos casos (memória emotiva), (iii) ler relatórios e assistir a documentários sobre tais violações de Direitos Humanos, (iv) assistir a vídeos de outras competições nacionais e internacionais e imitar as boas práticas de equipes, e mesmo (v) participação em simulações-teste anteriores à competição em si (ensaios), foram alguns dos recursos utilizados durante todo o treinamento para facilitar aos alunos a construção de seus personagens para as competições.

### **3 A PERFORMANCE EM SALA DE AULA**

A experiência do uso de *performance* em sala de aula deriva da iniciativa de um dos autores deste texto, na disciplina de Direito Internacional Público no curso de Graduação em Direito da Universidade no segundo semestre de 2017 e no segundo semestre de 2018. Enquanto metade da aula era utilizada para uma aula expositiva, a outra metade da aula era destinada aos *cosplays*.

Os alunos foram divididos em grupos de cerca de 6 (seis) alunos. A cada semana, após as aulas expositivas, os grupos deveriam apresentar uma cena de 3-5 (três a cinco) minutos sobre o texto selecionado para aquela semana. Os grupos deveriam apresentar uma cena referente a um trecho específico do texto, de maneira a não o simplesmente resumir. A atividade demandava, de maneira explícita, que os alunos realizassem uma *performance* que apresentasse imagetivamente o trecho e os conteúdos de Direito Internacional escolhidos. Para os alunos com maior dificuldade de compreensão dos objetivos da atividade, foi feito o convite a oficinas de expressão corporal paralelamente organizadas e realizadas pelo professor na Universidade.

A escolha do trecho e do conteúdo era absolutamente livre para cada grupo. A forma da *performance* (apresentação musical, apresentação de dança, apresentação de vídeo, interação com sala de aula, interação com vídeos e/ou obras de arte, entre outros) também era deixada livre a cada

grupo. O objetivo era estimular a liberdade dos alunos de traduzirem esteticamente um conteúdo apresentado em termos racionais pelo texto analisado e pelas aulas expositivas anteriores. Com isso, pretendia-se instigar os grupos a fazerem uma associação não usual entre termos aparentemente distantes: um conteúdo do mundo jurídico com alguma ação esteticamente interessante e atrativa.

Após a apresentação dos *cosplays*, alunos de outro grupo deveriam comentar a cena apresentada e associá-la explicitamente ao conteúdo do texto lido – indicando, por exemplo, as referências e os trechos do texto. Nessa associação, o aluno deveria mostrar uma reflexão racional própria em torno do texto e da cena apresentada, de modo a conectar, de forma expressa, a *performance* com algum aspecto da realidade jurídica apreendida por meio do texto e durante as aulas.

Após os comentários de todos os alunos de outros grupos, o tempo final da aula era destinado a comentários do professor sobre as cenas e sobre os comentários dos alunos. O objetivo dessa intervenção final do professor era múltiplo: (i) conferir um espaço franco para elogios aos melhores *cosplays* do dia e (ii) retificar aspectos relativos à forma artística ou ao conteúdo de Direito Internacional e Direitos Humanos trabalhado pelos *cosplays* ou pelos comentadores. Esse momento de fechamento era importante não somente para sedimentar conceitos ou temas racionais da disciplina, mas, principalmente, para instigar o aperfeiçoamento das estratégias artísticas a serem mobilizadas na semana seguinte.

De modo geral, depois da segunda semana de apresentação, foi possível verificar um maior engajamento de todos os grupos da sala em participar da atividade. Isso foi entendido como um sinal de superação de um constrangimento coletivo inicial acerca de se expor em público de maneira não tradicional e não esperada em cursos de Graduação em Direito. Mesmo os alunos mais inibidos se dedicaram e se entregaram de maneira profunda às *performances*, trabalhando de maneira mais e mais visceral os diferentes textos científicos.

Ademais, a cada apresentação, os alunos diversificaram as formas estéticas de apresentação e interagiram com elementos não usuais: as *performances* não foram apenas corporais, mas também envolveram trilhas sonoras, jogos de luz e sombra, tintas, luzes de natal etc. Inspirados talvez por referências artísticas pontualmente indicadas pelo docente, alguns alunos recorreram até a elementos adicionais de teatro pós-dramático em

suas cenas (Lehmann, 2018, p. 9-10). Inclusive, alunos de outras salas eram frequentemente convidados pelos próprios alunos para integrar ou simplesmente para assistir às apresentações – o que mostra uma repercussão extrasala das atividades.

#### 4 DESLOCAMENTO CATEGORIAL NO ENSINO DE DIREITOS HUMANOS: UM PRIMEIRO BALANÇO

Além dos usuais métodos alternativos de ensino do Direito como casos didáticos, *problem-based learning*, grupos focais, método socrático, clínicas, *role-plays*<sup>13</sup>, entre outros, também são conhecidas iniciativas de uso de obras de arte em sala de aula – cartuns (VENTURA, 2016), filmes (ALMEIDA, 2016), músicas (FAGBAYLBO, 2018)<sup>14</sup> – para o ensino do Direito e do Direito Internacional. No entanto, essas estratégias pedagógicas que envolvem Direito e Arte diferem das relatadas acima, pois se reduzem a mera referência em salas de aula a produtos artísticos mais ou menos conhecidos no tempo, no espaço, nas esferas sociais de vivência, entre outros.

Assim, apesar de relevantes e interessantes, tais iniciativas simplesmente usam as obras de artes enquanto instrumento auxiliar no ensino do Direito, seja por meio do exemplo, seja por meio de sensibilização. Todavia, as situações relatadas nos itens anteriores realizaram essa intersecção entre Direito e Arte de forma mais profunda.

Com efeito, a estratégia pedagógica consistiu precisamente em colocar a própria experiência estética teatral no centro do processo de ensino-aprendizagem em Direitos Humanos. O objetivo de utilizar técnicas teatrais de mimese e de *performance* não consistia em promover uma formação dos alunos de Direito em teatro – algo que era desde o início explicitado aos alunos, para não gerar expectativas contraditórias ou algum tipo de ansiedade desnecessária. Antes, o método de ensino foi escolhido para contribuir de maneira alternativa – por meio da vivência estética – ao aprendizado emancipador sobre Direitos Humanos para além do usualmente esperado em carreiras jurídicas.

---

13 V. referências feitas extensamente na introdução deste artigo.

14 Mas não apenas músicos estrangeiros: no Brasil, diferentes músicos contemporâneos poderiam ser utilizados. Apenas a título de sugestão para aulas de Direito Internacional e de Direitos Humanos, mencionamos Chico Buarque e a “Ópera do malandro”, Caetano Veloso e a música “Fora de ordem”, Legião Urbana e a música “Índios”, O Rappa e a música “Ninguém regula a América” e a produção conjunta de Gabriel, O Pensador e Falamansa, com a música “Cacimba de magoa”. Fica aqui registrado o convite para futuros relatos de experiências e de investigações sobre o tema.



Em termos pedagógicos, a introdução da mimese e da *performance* ocorreu de acordo com uma opção consciente por realizar um deslocamento categorial novo no processo de ensino-aprendizagem em Direito. Em termos mais simples, tratou-se de buscar recorrer a outras formas de aprendizagem localizadas para além de um princípio de explicação racional causal, as quais estariam centradas em um princípio de fruição sensorial muitas vezes impassível de uma fácil e imediata expressão linguística consciente (SCHOPENHAUER, 2007).

Os métodos alternativos usualmente conhecidos pretendem promover o ensino do Direito a partir de categorias estritamente racionais, precisamente nos termos dos dispositivos mencionados das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (Resolução MEC/CNE/CES nº 5/2018: (i) aquisição de conteúdo específico da área e (ii) desenvolvimento (a) de raciocínio lógico, (b) da capacidade de argumentação jurídica e (c) de outras habilidades imediatamente associadas a alguma utilidade profissional jurídica imediata (liderança, trabalho em equipe, entre outras). Mesmo no uso instrumental de obras de arte em sala como referências sensibilizadoras ou ilustrativas, a experiência pedagógica se desenvolve a partir de uma apreensão conceitual jurídica dos termos artísticos para trabalhá-los dentro de uma chave explicativa de raiz racional.

A introdução de técnicas teatrais como instrumento de ensino do Direito visa a promover um processo de ensino-aprendizagem por meio da sensibilidade estética imediatamente vivenciada pelos discentes. Sem deixar de promover a apreensão conceitual de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades individuais, a mimese e a *performance* trabalham no plano sensorial dos alunos, de modo a explorar o afloramento de sentidos possíveis para além das reduções racionais (MERLEAU-PONTY, 2006).

O uso de tais mecanismos adiciona nos estudos em Direito uma camada de aprendizado que ultrapassa o simples enquadramento em parâmetros estritamente racionais. Ao permitir os alunos experimentarem as diferentes contradições sensoriais típicas das hesitações internas de processos criativos artísticos (MERLEAU-PONTY, 2003), a mimese e a *performance* parecem operar no sentido de acrescentar uma vivência que aproxima o processo de ensino-aprendizagem de um sentido concreto do próprio aluno (GHIRARDI, 2012). Ainda que essa vivência seja indizível e impassível de tradução em termos conceituais abstratos, trata-se de experiência (emotiva, criativa, sensorial, de exposição, entre outros) que marca, de maneira duradoura, a retenção de conteúdos e de habilidades adquiridos no estudo do Direito.

Nesses termos, a título meramente exemplificativo, em questionário formulado às equipes participantes do UniMoot I, as respostas anônimas de três equipes podem ser mencionadas sobre o uso de mimese na condução de *role-plays*: (i) “gostaria de dizer que as simulações de ontem foram as experiências mais estimulantes que tive na faculdade. Essa foi a primeira vez que senti na pele como o fator humano interfere na interpretação e aplicação do Direito”; (ii) “[a] simulação [...] foi inteligentemente elaborada pelos coordenadores e demais apoiadores. O cenário reproduzido ultrapassou o contexto jurídico, nos propiciando uma perspectiva real acerca das violações de direitos humanos, indo além do aprendizado que possa ser proporcionado em sala de aula e, desse modo, tornando a experiência mais enriquecedora”; e (iii) “Nós realmente pudemos nos sentir dentro das situações simuladas, o que me permitiu conhecer mais sobre a minha pessoa e perceber pontos que devo trabalhar e desenvolver. Segundo, fiquei encantada com a organização e o empenho de todos envolvidos, foi uma experiência que eu nunca imaginei vivenciar”.

No que se refere à aplicação dos *cosplays*, de maneira informal e espontânea, os alunos manifestaram uma boa receptividade quanto ao uso da *performance* em sala de aula. Se nem todas os alunos se engajaram do mesmo modo na construção das cenas, ao mesmo tempo todos parecem reconhecer como aspectos positivos no método: (i) o estímulo à criatividade (pela dificuldade de traduzir um texto racional em manifestação estética e, em seguida, essa manifestação estética em argumento racional); (ii) uma forma nova de realizar *design thinking*; (iii) maior retenção do conteúdo assimilado em virtude de maior atenção durante a leitura do texto (esforço para apresentar “algo bom e interessante”); (iv) maior integração entre os alunos da sala; e (v) retirada dos alunos da tradicional zona de conforto dos próprios métodos alternativos usuais.

Aliás, parece que a maior atratividade exercida pelo *cosplay* consiste em seu potencial de estímulo à criatividade: a necessidade de um grupo de alunos expressar artisticamente um conteúdo racional de maneira interessante, inovadora e razoavelmente competitiva em relação aos demais demanda um esforço com o qual usualmente alunos de Direito não estão acostumados. Pesquisar formas estéticas de associação implícita ou explícita com o tema tem sido uma tendência nos *cosplays*: associar Direito Internacional ou Direitos Humanos a (i) um ato de pintar um quadro ou de tocar uma música, (ii) um *stand-up comedy*, (iii) um musical, (iv) uma situação cômica, (v) uma sátira de situações corriqueiras em família, entre

amigos, no trabalho ou durante atividades esportivas, ou ainda (vi) uma expressão corporal com elementos cênicos adicionais – como barbantes, lanternas, tintas, incensos, entre outros, são apenas alguns dos exemplos de *performances* que buscaram trabalhar, de maneira não racional, conteúdos tradicionalmente associados à apreensão racional. A chave dos *cosplays* consistia precisamente no estímulo a essa livre associação entre elementos não usualmente relacionados entre si: o Direito e alguma outra coisa/situação/ação inesperada e incomum.

Neste particular, o simples fato de se expor de uma maneira não usual em sala de aula – esteticamente, e não racionalmente – para tratar de um assunto jurídico parece ter sido um instrumento de garantia de uma maior duração de retenção do conteúdo – seja para quem realiza a *performance*, seja para quem assiste a ela, seja para quem a interpreta racionalmente depois. A imagem da associação proposta entre Direito e alguma outra coisa não esperada perturba o que usualmente é feito e esperado em sala de aula nos cursos de Direito para o aprendizado de conteúdo. Esse choque de expectativas cria um processo sensitivo interno que se apropria, de forma mais perene, da imagem e a grava de maneira mais duradoura na memória, facilitando, assim, um rápido acesso a tais conteúdos.

Todavia, a positividade do *cosplay* não reside apenas no aspecto do conteúdo. Afinal, para que seja possível essa expressão, exige-se que o aluno se coloque em uma posição fisicamente desconfortável que lhe permita desenvolver habilidades de expressão corporais e vocais novas, bem como capacidade emocional de autocontrole diante de exposição em público dentro de situações e formas inusitadas. Essa alta capacidade de desinibição individual e coletiva também parece ser uma das grandes chaves da aceitação do *cosplay*.

A criatividade desenvolvida por meio dessa atividade é aqui reconhecida como importante para o desenvolvimento de mecanismos de emancipação individual e coletiva. Não apenas uma maior liberdade de se colocar no mundo é desenvolvida, como também a liberdade de pensar o impensado de maneira nova se mostra como algo mais habitual nos alunos que desenvolvem as *performances*. Estimular de diferentes formas a criatividade de meios para questionar “aquilo que está aí” é fundamental para instigar o desenvolvimento de pensamento crítico para além dos estritos limites dogmáticos e racionais do pensamento jurídico.

Dentro dessa perspectiva, entende-se que o *cosplay* permite ao aluno o desenvolvimento de reflexão crítica sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula, de forma a avaliar o posicionamento internacional do próprio país. De fato, a abertura dos discentes a experiências sensoriais para apresentar críticas ao Direito Internacional a partir de texto que as expôs racionalmente lhes permitiu ampliar perspectivas sobre a área. Com efeito, não se tratou apenas de entender os limites do cumprimento de normas internacionais pelo Brasil, mas também o próprio posicionamento do país em torno de (i) documentos internacionais (a) não assinados, ou (b) assinados, mas não ratificados, (ii) processos históricos que levaram à marginalização política, econômica, social e cultural de alguns países no processo de formação e negociação de novas normas internacionais.

No entanto, em comparação com o *cosplay*, parece que o uso da mimese por meio de *role-plays* é mais facilmente vista pelos alunos como uma atividade pedagógica adequada ao ensino do Direito. Apesar do caráter lúdico da atividade, a adesão a *role-plays* é mais imediata e espontânea. Isso pode ser compreendido: a simulação proporcionada por *role-plays* parte de uma estrutura dramática ficcional, mas que pode ser mais rapidamente associada pelos alunos a algum imaginário coletivo sobre uma possível atividade profissional concreta no futuro: advocacia, funcionalismo público vinculado ao Sistema de Justiça, diplomacia, entre outros. De fato, parece que os alunos tendem a perceber um resultado pedagógico positivo mais palpável nos *role-plays*, precisamente porque o processo formativo parte de uma estrutura de sucessão de eventos mais ou menos previsíveis em torno de um conflito que, se não é real, poderia ser.

Ademais, a preparação para a competição (i) com equipes de diferentes países, (ii) diante de avaliadores estrangeiros – professores de universidades estrangeiras e profissionais com ampla experiência nas áreas de estudos exigidas, e (iii) eventualmente em um idioma estrangeiro, é tarefa árdua que pressupõe o enfrentamento de inúmeros desafios psicológicos internos que traduzem, de fato, poderosos instrumentos pedagógicos. Além disso, a necessidade de exposição sob pressão quando questionados pelos examinadores e durante o debate com equipes de outros países propicia o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes, que se veem na contingência de conjugar conhecimento teórico e precedente jurisprudencial de tribunais internacionais durante o debate. Mais do que isso, a presença em tais competições exige um domínio emocional importante para lidar adequadamente com críticas e frustrações.

Nesse particular, apesar do fácil engajamento inicial, os alunos tendem a rapidamente apresentar claros sinais de cansaço durante o treinamento e a execução das atividades da competição. Depois dessa exaustão individual, nota-se ainda o desenvolvimento de uma ansiedade desmedida em virtude do desejo de corresponder a expectativas pessoais para fazer frente a um nível de seriedade individualmente pressuposto muito maior do que o exigido de fato pelo evento. Sobre esse tema, do questionário anonimamente respondido por equipes do UniMoot I, também podem ser citados os seguintes relatos: (i) “Achei um pouco puxado passar o dia todo na simulação” e (ii) “Só achei corrido nos preparar em 4 dias para a 2ª rodada, mas acho que o problema maior da minha equipe foi uma desistência de última hora”. Durante as atividades do UniMoot II, 2 (dois) alunos de equipes diferentes passaram mal por queda de pressão por causa de alguma ansiedade desenvolvida na etapa final.

Do mesmo modo, além da exaustão individual, nota-se, durante os *role-plays*, a possibilidade de exaustão coletiva da equipe. Não é incomum verificar o surgimento de desentendimentos e de desgastes internos antes das competições e durante elas. Também é usual ocorrer uma prejudicial competição interna entre membros de uma mesma equipe. Esses aspectos emocionais devem ser levados em consideração nas orientações de futuros *role-plays*, de modo que o objetivo da atividade – aprendizado por meio de experiência estética – não seja prejudicado. De fato, mais do que potencialmente afetar o resultado final da equipe, desentendimentos internos podem impactar negativamente no engajamento dos alunos na atividade e, com isso, podem diminuir o alcance pedagógico da atividade.

Por outro lado, em virtude das características das atividades exigidas por um *cosplay*, raramente o uso da *performance* parece ser prontamente aceito pelos alunos. Relatos informalmente coletados a partir de manifestações espontâneas dos alunos indicam, por exemplo, uma rejeição inicial por ser mais difícil realizar uma conexão mais palpável com o imaginado futuro profissional. Manifestações mais comuns diante da proposição do método foram: “por que vou ficar dançando ou pulando em sala de aula, em vez de aprender o conteúdo?”; “por que vou me expor de uma forma risível diante de todos?”; “isso é o que estou acostumado a fazer apenas com meus filhos/irmãos mais jovens/quando era criança?”; ou, ainda, “será que vou aprender de verdade a matéria?”.

Tais falas evidenciam justamente um incômodo diante do deslocamento pedagógico deliberadamente proposto por meio do uso de méto-

dos teatrais: realizar um aprendizado de temas “sérios” por meio de uma abordagem estética que aparentemente foge de uma captação puramente racional de conteúdos e de habilidades. A adoção do *cosplay* como método de ensino não se mostra muito fácil e exige uma explicação pormenorizada aos alunos, acompanhado por uma implantação gradual em cada sala. Essa abordagem permite que o contato com esse novo e inesperado método não os faça se sentirem inseguros com relação à avaliação ou com os desdobramentos psicológicos que tal exposição estética poderá implicar para cada aluno.

Contudo, apesar da rejeição inicial, o uso do método foi progressivamente mais bem visto em todas as salas em que foi adotado. Ainda que no meio dos dois semestres tenha sido proposta a substituição do *cosplay* por métodos alternativos mais racionais (como os próprios *role-plays*), a opção pela continuidade do uso do *cosplay* foi unanimidade. Precisamente por exigir um engajamento pedagógico discente de outro tipo, aos poucos os alunos se sentiram mais confortáveis para inovar na própria forma de realizar a apresentação perante seus colegas. Uma das salas realizou no final do semestre, inclusive, um *cosplay* que envolveu toda a turma, durante todo o tempo da aula, mostrando uma adesão coletiva ímpar – sem deixar de abordar os conceitos fundamentais do curso.

A dedicação propriamente artística variou de sala a sala. Contudo, é possível perceber que ter realizado apresentações ou participado das oficinas de expressão corporal paralelas oferecidas pelo professor parece ter permitido uma maior aceitação do método. Mesmo assim, a avaliação do desempenho não era concentrada no grau de inovação de recursos utilizados ou na genialidade de situações propostas, mas na capacidade de os alunos traduzirem e retraduzirem, por meio de obra de arte, conceitos de base da disciplina. Ademais, deve-se notar que um elemento que parece ter garantido um maior sucesso do *cosplay* em sala de aula foi a conquista de um engajamento coletivo de toda a classe por meio de *feedbacks* pontuais a cada grupo ao final de cada *cosplay*, elogiando abertamente iniciativas mais criativas.

## CONCLUSÕES

Não são poucos os obstáculos ao estabelecimento do ensino em Direito qualificados, independentes e alternativos, principalmente quando eles se revelam como importantes instrumentos de questionamento do *sta-*

*tus quo*. Visões e ideários políticos marcadamente autoritários, a tentativa de implantação de denunciamentos contra professores e a inexistência de interesse político em garantir às populações educação qualificada e de grau superior são algumas condições conhecidas (VEJA, 2018).

A própria postura inerte e refratária à inovação dos processos pedagógicos que inserem os estudantes em contextos desafiadores e geradores de pensamento crítico mediante provocação da curiosidade própria dos jovens universitários constitui sólido obstáculo ao aprendizado de alta qualidade e *performance*. Entende-se que isso compromete, a longo prazo, a capacidade de um país em buscar e concretizar soluções adequadas para sua realidade e resoluções de seus problemas.

Nesse sentido, dentro de uma preocupação de buscar e aprimorar métodos participativos alternativos no ensino do Direito no Brasil, este texto relata e analisa experiências de uso de técnicas teatrais (*mimese* e *performance*) no ensino de Direitos Humanos no Brasil. A partir de uma pesquisa qualitativa baseada em fontes primárias extraídas de uma observação participante, os autores avaliaram os limites e as oportunidades do uso de tais estratégias pedagógicas interdisciplinares na promoção de um maior protagonismo estudantil brasileiro mais consciente com a proteção internacional de Direitos Humanos.

Não foi objetivo deste texto discutir as positivities ou as negatividades do processo de questionamento das bases cognitivas por métodos alternativos de ensino. Em vez de o lamentar ou de o louvar, entendeu-se ser necessário reconhecer esse processo nele mesmo e compreendê-lo – não como crise, mas como uma oportunidade renovada de ensino do Direito. Afinal, apenas desse modo se mostra possível trabalhar no interior dele, e com ele, para ampliar as possibilidades emancipatórias individuais e coletivas das estratégias pedagógicas em torno do conhecimento jurídico internacional.

Por fim, note-se que este texto não tem a pretensão de apresentar as técnicas teatrais da *mimese* e da *performance* como os únicos ou como os melhores métodos de ensino do Direito, de Direito Internacional ou de Direitos Humanos. Longe disso, este texto teve um objetivo muito mais humilde: trazer para a comunidade acadêmica uma reflexão sobre como experiências pedagógicas concretas e recentes trilham um caminho de deslocamento referencial novo (razão – arte – razão) no processo de ensino-aprendizagem de temas vinculados à proteção internacional de Direitos Humanos.

**REFERÊNCIAS**

- ADORNO, T. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Unesp, 2008.
- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- ALMEIDA, P. Direito Internacional e cinema, uma experiência didática. In: BADIN, M.; BRITO, A.; VENTURA, D. (org.). *Direito global e suas alternativas metodológicas*. São Paulo: FGV Direito SP, 2016.
- AMARAL JÚNIOR, A.; BRITO, A.; MELO, D.; RODRIGUES, G.; KAMIYAMA, M.; MARTINS, M.; NOGUEIRA, T. O modelo de ensino participativo no Direito Internacional: relato de uma experiência. *Revista DireitoGV*, v. 12, n. 3, p. 632-47, 2016.
- AMPATUAN, R.; San Jose, A. Role play as an approach in developing students' communicative competence. *International Journal for Innovation Education and Research*, v. 4, n. 1, p. 18-24, 2016.
- ARENDT, H. *A promessa da política*. Rio de Janeiro: Difel, 2008.
- BADIN, M.; BRITO, A.; VENTURA, D. (org.). *Direito global e suas alternativas metodológicas*. São Paulo: FGV Direito SP, 2016.
- BADIN, M.; GIANNATTASIO, A.; CASTRO, D. As eleições implícitas na pesquisa para a elaboração e aplicação de casos em cursos de Direito Internacional. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, v. 3, n. 2, p. 195-218, 2016.
- BRITO, A.; NASSER, S. Ensinar Direito Internacional no Brasil: panorama de uma prática e seus desafios. *Revista Derecho Internacional*, n. 39, p. 119-35, 2017.
- COMTE, A. Curso de Filosofia Positiva. In: COMTE, A. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- DEUTSCHE WELLE (DW). TPI começa julgamento de vice-presidente do Quênia. *DW*, 10 set. 2017 [16.11.2018]. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/tpi-come%C3%A7a-julgamento-de-vice-presidente-do-qu%C3%A9nia/a-17076780>.
- FABIÃO, E. Performance e teatro – Poéticas e políticas da cena contemporânea. *Sala Preta*, v. 8, p. 235-46, 2008.
- FARIA, J. *O Direito na economia globalizada*. São Paulo: Malheiros, 2004.
- FARIA, J. *Direito e conjuntura*. São Paulo: Saraiva/DireitoGV, 2008.
- FAGBAYLBO, B. Fela's music can decolonise international law in African universities. *The Conversation*, 13 maio 2018 [12.12.2018]. Disponível em: <http://theconversation.com/felas-music-can-decolonise-international-law-in-african-universities-95816>.



- FÉRAL, J. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. *Sala Preta*, v. 8, p. 197-210, 2008.
- FRANCE PRESSE. Rússia ameaça sair do Tribunal Penal Internacional. *Jornal G1*, 16 nov. 2016 [16.11.2018]. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/11/russia-ameaca-sair-do-tribunal-penal-internacional.html>.
- GUEST, G.; NAMEY, E.; MITCHELL, M. *Collecting qualitative data: a field manual for applied research*. London/Thousand Oaks: Sage, 2013.
- GHIRARDI, J. (org.). *Métodos de ensino em Direito – Conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GHIRARDI, J. *O instante do encontro – Questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.
- GHIRARDI, J. *Ainda precisamos da sala de aula? Inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito*. São Paulo: FGV Direito SP, 2015.
- GHIRARDI, J.; FEFERBAUM, M. *Ensino do Direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente*. São Paulo: Direito GV, 2013.
- GHIRARDI, J.; VANZELLA, R. *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GIANNATTASIO, A. Fundamentos de uma análise sociológica crítica das instituições jurídicas internacionais, negatividade e política na metodologia dos estudos em Direito Internacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, v. 116, p. 113-158, 2018.
- GIANNATTASIO, A.; CASTRO, D.; BADIN, M. O caso didático no ensino do Direito Internacional, um instrumento para um aprendizado interdisciplinar com relações internacionais. *Meridiano 47*, v. 18, p. 1-17, 2017.
- GIANNATTASIO, A.; MOUTROPOULOS, R. Imigração e participação política de estrangeiros: uma análise da formulação da política municipal de São Paulo para imigrantes. *Direito da Cidade*, v. 9, p. 1499-1528, 2017.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- HABERMAS, J. Modernidade – Um projeto inacabado. In: ARANTES, O.; ARANTES, P. *Um ponto cego no projeto estético de Jürgen Habermas: arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- HABERMAS, J. *Técnica e ciência como ideologia*. São Paulo: Unesp, 2014.
- HOLLAND, S. Trump administration takes aim at International Criminal Court, PLO. *Reuters*, 10 set. 2018 [12.12.2018]. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/us-usa-trump-icc/trump-administration-takes-aim-at-international-criminal-court-plo-idUSKCN1LQ076>.
- LAPA, F. *Clínica de direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumes, 2014.

LA PRENSA. Ortega amenaza con sacar a Nicaragua de la OEA. *La Prensa*, Managua – Nicarágua, 25 ago. 2018 [16.11.2018]. Disponível em: [https://impresa.prensa.com/mundo/Ortega-amenaza-sacar-Nicaragua-OEA\\_0\\_2369013373.html](https://impresa.prensa.com/mundo/Ortega-amenaza-sacar-Nicaragua-OEA_0_2369013373.html).

LYNCH, C. U.S. to Join U.N. Human Rights Council, Reversing Bush Policy. *Washington Post*, Washington-DC, 31 mar. 2009 [16.11.2018]. Disponível em: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2009/03/31/AR2009033102782.html?noredirect=on>.

LEAN, J.; MOZER, J.; TOWLER, M.; ABBEY, C. Simulations and games – Use and barriers in higher education. *Active Learning in Higher Education*, v. 7, n. 3, p. 227-42, 2006.

LEHMANN, H. Teatro dramático e teatro político. *Sala Preta*, n. 3, p. 9-19, 2003.

LEHMANN, H. Teatro pós-dramático, doze anos depois. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, v. 3, n. 3, p. 859-878, 2013.

LEHMANN, H. O teatro além do drama: o pós e o pré-dramático. *Revista Arte da Cena*, v. 1, n. 2, p. 4-18, 2015.

LYOTARD, J.-F. *La condition postmoderne*. Paris: Gallimard, 1979.

MERLEAU-PONTY, M. *Signes*. Paris: Gallimard, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. *Conversas – 1948*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. *Sens et non-Sens*. Paris: Gallimard, 2006.

ONUMA, Y. *Direito Internacional em perspectiva transcivilizacional*. Belo Horizonte: Arraes, 2016.

RAMEL, F. Teaching International Relations through Arts: some lessons learned. *International Studies Perspectives*, v. 19, n. 4, 2018.

RODRIGUEZ, J. Por uma pedagogia da incerteza. *Prisma Jurídico*, v. 4, p. 49-60, 2005.

ROSENBERG, R.; LETAMENDI, A. Personality, behavioral, and social heterogeneity within the cosplay community. *Transformative Works and Cultures*, n. 28, 2018.

RÖSCH, F. The power of dance: teaching international relations through contact improvisation. *International Studies Perspectives*, v. 19, n. 1, 2018.

SANCHEZ, M.; SILVA, E.; CARDOSO, E.; SPÉCIE, P. Política externa como política pública: uma análise pela regulamentação constitucional brasileira (1967-1988). *Revista de Sociologia Política*, v. 27, 2006.

SANTOS, B. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. *The end of cognitive empire*. Durham: Duke University, 2018.

SASSEN, S. Urban capabilities, an essay on our challenges and differences. *Journal of International Affairs*, v. 65, n. 2, p. 85-95, 2012.

SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Cia. das Letras, 2017.

VENTURA, D. Cartoon e Direito Internacional, problematização e tangibilidade. In: BADIN, M.; BRITO, A.; VENTURA, D. (org.). *Direito global e suas alternativas metodológicas*. São Paulo: FGV Direito SP, 2016.

VENTURA, D.; LINS, M. Educação superior e complexidade, integração entre disciplinas no campo das relações internacionais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 151, p. 104-131, 2014.

VEJA. Deputado é punido após defender salário menor para mulheres. *Revista Veja*, 14 mar. 2017 [16.11.2018]. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/deputado-e-punido-apos-defender-salario-menor-para-mulheres/>.

VEJA. “Escola sem Partido não entra na USP”, afirma reitor. *Revista Veja*, 12 nov. 2018 [16.11.2018]. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/escola-sem-partido-nao-entra-na-usp-afirma-reitor/>.

WILSON, R. *The global evolution of clinical legal education: more than a method*. Cambridge: Cambridge University, 2017.

WINNER, E.; GOLDSTEIN, T.; VINCENT-LANCRIN, S. *Art for art's sake? The impact of arts education*. Paris: OECD, 2013.

WIZNER, S. Beyond skills training. *Faculty Scholarship Series*, n. 1844, 2001.

**Sobre a autora e os autores:****Arthur Roberto Capella Giannattasio** | *E-mail:* artcapell@gmail.com

Pós-Doutorado no Max-Planck-Institut für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht (MPIL) (Heidelberg, Alemanha) (julho de 2017). Doutor em Direito Internacional pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – Largo São Francisco (FD/USP). Foi Professor Doutor em Tempo Integral em Direito Internacional da Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie – *Campus* Higienópolis (2014-2019). Professor Convidado do Programa de Pós-Graduação em Direito Internacional da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – Largo São Francisco (FD/USP) (São Paulo, Brasil) (2018). Professor Convidado do Programa de Mestrado Acadêmico da (Global Law Program) da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV Direito SP) (São Paulo, Brasil) (2016). Professor Convidado do Programa de Mestrado Acadêmico (LLM) da Koç University (Istambul, Turquia) (2015). Pesquisador da Università Telematica – La Sapienza (Unitelma) (Roma, Itália) (2013/2014). Pesquisador Visitante (Doutorado Sanduíche) na Université Panthéon-Assas (Paris II) (Paris, França) (2011/2012).

**Flávio de Leão Bastos Pereira** | *E-mail:* professorflaviobastos@gmail.com

Professor Doutor da Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutor e Mestre em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-Doutorado no Mediterranean International Centre for Human Rights Research – New Technologies and Law (Calábria, Itália). Especialista em Genocídio e Direitos Humanos – International Institute for Genocide and Human Rights Studies (Zoryan Institute – University of Toronto, Canadá). Membro da Lista de Peritos da International Nuremberg Principles Academy (Nuremberg, Alemanha).

**Paula Monteiro Danese** | *E-mail:* paula.mdanese@gmail.com

Doutoranda e Mestre em Direito Internacional pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Possui graduação em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisadora visitante bolsista na Europa Universität Viadrina Frankfurt(Oder) – Alemanha (2021/2022). Atualmente é advogada e professora de Direito da Universidade Anhembí Morumbi, EBRADI e ESA-SP. Atua como Supervisora Acadêmica da Pós-Graduação em Direito Internacional Aplicado EBRADI. Exerce atividade de consultoria pela empresa Camelli – Assessoria e Treinamento. Mediadora e Árbitra na CAMES-Brasil em Direito do Consumidor. Co-coordenadora do Grupo de Pesquisa “Cátedra OEA” da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

Data de submissão: 8 de maio de 2019.

Data de aceite: 22 de abril de 2022.