



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

CLAUDIO JOSÉ ZAMBORLINI

**ANGÚSTIA NA PERSPECTIVA DE KIERKEGAARD: A ARTE
COMO OPÇÃO PELA VIDA.**

VITÓRIA
2020

CLAUDIO JOSÉ ZAMBORLINI

**ANGÚSTIA NA PERSPECTIVA DE KIERKEGAARD: A ARTE
COMO OPÇÃO PELA VIDA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Espírito Santo - (UFES), na área de concentração em Ensino de Filosofia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Augusto da Silva Santos

VITÓRIA
2020

CLAUDIO JOSÉ ZAMBORLINI

**ANGÚSTIA NA PERSPECTIVA DE KIERKEGAARD: A ARTE
COMO OPÇÃO PELA VIDA.**

Dissertação apresentada como requisito para a defesa do Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para a seguinte banca examinadora:

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge Augusto da Silva Santos (Orientador)
Departamento de Filosofia, UFES

Prof. Dr. Gilmar Francisco Bonamigo
(Titular-membro interno ao PROF-FILO, UFES)

Prof. Dr. Evanildo Costeski
(Titular-membro interno ao PROF-FILO, UFC)

Dedico este trabalho a minha querida esposa Kelen Cristina Franco de Araújo Zamborlini, que sempre me estimulou toda vez que pensei em parar de estudar, mas ela sempre estava lá, me estimulando a ir cada vez mais longe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que sempre esteve ao meu lado e de minha família, nos protegendo e nos dando forças para continuar. Obrigado, Deus!

Agradeço a minha querida e estimada mãe, que mesmo sem saber direito o que eu estava fazendo, reconhecia o quão importante seria essa conquista e sempre me ajudou, mais do que eu mereceria. Obrigado, mãe, por tudo!

Agradeço a minha querida e amada esposa e a minha filha, que sempre estiveram ao meu lado. Vocês foram meu porto seguro, a morada do meu coração, o conforto do meu espírito. Se hoje estou realizando essa conquista, ela só está sendo possível minha esposa acreditou em mim desde a graduação em Filosofia pela UFES. Quantas vezes a deixei ensandecida com minha empolgação com os textos e pedia para que ela ouvisse o que eu lia, e mesmo sem entender nada, mesmo fingindo achar lindo, lá estava ela, me estimulando sempre. Santa paciência!

Não posso deixar de agradecer a todos os meus companheiros da época da graduação, em especial ao Marcelo Guilherme, Antônio Lopes Filho e Lourdes de Paula. Todos foram muito importantes, mas esses três fizeram muita diferença na minha caminhada.

Agradeço aos colegas de trabalho nas escolas Dr. Silva Mello, que com suas conquistas me impulsionaram a buscar cada vez mais conhecimento e me especializar cada dia mais. Destaco, aqui, as professoras Micaela Fraga de Magalhães e Aline Brandão. Muito obrigado, meninas!

Agradeço aos meus colegas da turma de mestrado profissional PROF-FILO 2018 pela partilha de sentimentos e companheirismo, Alexon, Fábio, Josy, Ramando, Sandro e a nossa querida caçulinha Gislayne Croce, que nos deixou tão entepestamente.

Agradeço ao professor Jorge Augusto pela orientação e muito especialmente ao professor Maurício Abdalla, que desde a graduação e especialização sempre foi uma referência para mim. Ao professor Marcelo Martins Barreira, meus mais sinceros agradecimentos pelo profissionalismo, dedicação e incentivo ao longo do mestrado, sempre nos dando dicas muito importantes e uma forma de filosofar invejável. Ao professor Vidal por sua imensa disponibilidade e alegria que muito nos conforta.

Enfim, obrigado a todos que contribuíram para a realização desse sonho de estudar filosofia. Desejo que Deus abençoe a todos!

“Eu prefiro me arrepender de algo que fiz, que até fiz errado do que se lamentar por não saber como seria se tivesse feito.”

Paulo Batista dos Santos

RESUMO

Esta dissertação apresenta um produto educacional desenvolvido com estudantes da segunda série do ensino médio da escola Estadual de Ensino Médio Dr. Silva Mello, localizada na cidade de Guarapari-(ES), e nasceu das análises práticas do dia a dia da sala de aula, onde se observou um grande número de estudantes nas idades de 14 a 17 anos com tendências à auto-mutilação e ao suicídio, levados pelas angústias e desesperos que sofriam. Ao abordarmos os conceitos de absurdo, tédio, angústia, desespero e suicídio o interesse dos alunos mostrava-se intenso. Escolheu-se os conceitos do filósofo e teólogo dinamarquês Kierkegaard para abordar esses temas e optou-se pelas manifestações artísticas como forma dos estudantes demonstrarem o aprendizado dos conceitos em sala de aula, bem como para verificar se essa estratégia poderia servir de instrumento de catarse das suas angústias, considerando que já havia ocorrido essa experiência de interdisciplinaridade com a professora de Artes da escola. Ao longo das pesquisas, constatamos que a escolha foi muito feliz no propósito de apresentar a arte como opção pela vida autêntica. Conseguimos atingir nossos objetivos, que foram introduzir o conceito de angústia, sobre a perspectiva de Kierkegaard, por meio das representações artísticas; atender às exigências do currículo no que tange ao produto educacional sugerido; promover a inclusão através da arte; e estabelecer um vínculo entre as produções artísticas e o ensino de filosofia.

Palavras-chave: Angústia. Kierkegaard. Arte. Ensino médio. Suicídio.

ABSTRACT

This dissertation presents an educational product developed with second degree high school students of Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Silva Mello, located in Guarapari-(ES), and it was born from the everyday classroom's practice analysis, where was observed a high number of students from ages 14 to 17 years old, with auto-mutilation and suicidal tendencies, ravished by anguish and despair that they suffered. When we introduced the concepts of absurd, boredom, anguish, despair and suicide, the student's interest showed to be intense. The concepts chosen to approach those themes were from the Danish philosopher and theologian Kierkegaard, and we opted to use artistic manifestations as a way of demonstration of the students learning of the concepts in the classroom, as well to verify if that strategy could be used as an catharsis instrument of their anguish, considering that they already had this interdisciplinarity experience with the school's Art teacher. Throughout the research we have noticed that this choice was successful on it's purpose, to present art as an option for living an authentic life. We did reach our aims, which were to introduce the concept of anguish, on Kierkegaard's perspective, by artistic representation means; to meet curriculum requirements regarding the suggested educational product; to promote the inclusion through art; and to establish a bond between artistic productions and the philosophy teaching.

Keywords: Anguish. Kierkegaard. Art. High School. Suicide.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pintura O Grito, de Edvard Munch.....	38
Figura 2 – Pintura Campo de trigo com corvos, de Vincent Van Gogh	39
Figura 3 – Xilogravura Urubus, de Oswaldo Goeldi	40
Figura 4 – Xilogravura Gatos, de Oswaldo Goeldi.....	40
Figura 5 – Fotografia sem título, de Edward Honaker.....	42
Figura 6 – Fotografia sem título, de Edward Honaker.....	42
Figura 7 – Escultura Vergonha de ser humano I, de Rodrigo Pedrosa	43
Figura 8 – Escultura Culpado de tudo V, de Rodrigo Pedrosa	43
Figura 9 – Pintura O pátio dos loucos, de Francisco Goya.....	44
Figura 10 – Pintura La romería de San Isidro, de Francisco Goya.....	46
Figura 11 – Pintura Exorcismo de Francisco Goya	47
Figura 12 – Fotografia Undecided produzida por estudantes	54
Figura 13 – Painel de entrada e criação de formulários.....	78
Figura 14 – Formulário em modo de edição.....	78
Figura 15 – Formulário em modo de exibição para coleta das respostas	79
Figura 16 – Planilha de dados gerada pelo aplicativo Forms	79
Figura 17 – Gráfico gerado pelo aplicativo Forms	80
Figura 18 – Painel principal da Plataforma Google Classroom.....	81
Figura 19 – Ambiente Mural da Plataforma Google Classroom	81
Figura 20 – Planilha de grupos de trabalho	82
Figura 21 – Formulário de avaliação do público	85
Figura 22 – Etiquetas afixadas nas obras de arte	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A CONCEPÇÃO DE EXISTÊNCIA E ANGÚSTIA EM KIERKEGAARD	16
1.1. Contexto histórico existencial do pensador	20
1.2. Os estágios da existência	22
1.3. O pecado como origem da angústia	29
1.4. A angústia nos estágios existenciais	33
2. A REALIDADE DA ANGÚSTIA NA ARTE VISUAL	36
2.1. A Angústia nas artes visuais	37
2.2. A arte como representação existencial.....	48
3. A LEGISLAÇÃO PERTINENTE	51
3.1. A questão legal na Educação	53
3.2. Pesquisa Participante como metodologia	55
4. EDUCAÇÃO EMANCIPADORA PARA O ENSINO DA FILOSOFIA	58
4.1. A arte na escola como catarse da angústia	65
4.1.1. Estratégias avaliativas dos trabalhos dos alunos	67
4.1.2. Estratégias de avaliação dos resultados esperados	70
REFERÊNCIAS	73
ANEXOS	77

INTRODUÇÃO

A angústia é um fenômeno psíquico que faz parte do universo existencial do ser humano. Para alguns pesquisadores, conforme pode-se conferir no artigo “Angústia, adolescência e reestruturação de self na ótica humanista-existencial” de Macson Silva dos Santos (2017), ela é um elemento muito presente na adolescência, momento ímpar das crises existenciais, fase da vida em que o ser humano tem diversos conflitos que podem, certamente, levá-lo aos sentimentos de tédio, angústia, desespero e desejo de suicídio.

O Currículo Básico da Rede Estadual do Estado do Espírito Santo preconiza que para a segunda série do Ensino Médio um dos conteúdos aborde “O SER HUMANO, EXISTÊNCIA E TEMPORALIDADE”. Assim sendo, resolvi que iria tocar nesse ponto durante as aulas no ano de 2017 e faria uma abordagem mais significativa desses sentimentos acima expostos, repetindo, tédio, angústia, desespero e desejo de suicídio, a partir de seus conceitos na filosofia.

Escolhemos como pensador de referência para as nossas aulas o dinamarquês Søren Aabye Kierkegaard, não apenas por ser considerado por alguns comentadores o pai do existencialismo¹ (o primeiro a elaborar uma doutrina existencialista) mas também por ser cristão e por abordar o conceito de angústia a partir do pecado original existente nessa religião. Por partir do cristianismo para fundamentar seu pensamento, Kierkegaard possibilita uma identificação maior entre os alunos envolvidos nas aulas que, em sua maioria esmagadora, são cristãos de natureza protestante histórica, pentecostal ou neo-pentecostal. Esse fato nada tem a ver com uma abordagem religiosa do tema, mas é estratégia eficaz para cativar os alunos.

Ao longo do ano de 2017 iniciamos essa abordagem e percebemos claramente que esses conteúdos geravam um interesse acima do esperado nos estudantes. No decorrer das aulas do ano de 2018 começamos a ser procurados por estudantes que falavam de suas angústias e crises existenciais. Alguns até mesmo se automutilavam (faziam cortes com lâminas afiadas nos braços, pernas e algumas vezes no abdômem) e falavam de seu desejo de suicídio. Isso nos afetou sobremaneira e todos os casos eram encaminhados para o diretor da escola que tem formação em Psicologia. Essa experiência nos impactou de uma forma tão decisiva que resolvemos que esse seria nosso projeto de mestrado. Em conversa com o orientador externamos nossas observações sobre o interesse dos alunos a cerca dos temas existenciais e as

¹ Existencialismo é uma escola de filósofos dos séculos XIX e XX que defendem uma doutrina filosófica em que o pensamento começa com o sujeito humano, nas suas ações, sentimentos e vivências individuais. Dentre os comentadores que se referem a Kierkegaard como pai do existencialismo destacamos Álvaro Luiz Montenegro Valls e Ricardo Quadro Gouvêa.

nossas experiências como docentes. A partir desse diálogo o projeto original² foi modificado e juntos decidimos que a dissertação, assim como seu produto pedagógico, deveriam versar sobre esses interesses dos estudantes. Escolhemos, assim, a angústia sob a perspectiva de Kierkegaard como tema de estudos em sala de aula.

O motivo que nos levou a escolher esse conceito do filósofo de Copenhague é que de acordo com Kierkegaard, a angústia é uma condição existencial humana em que o indivíduo, diante das possibilidades que a vida o coloca, é levado por sua liberdade a escolher. O filósofo dinamarquês afirma que a angústia “é a realidade da liberdade como puro possível” (2007, p. 51) que as causas desse sentimento estão na percepção do indivíduo sobre a sua responsabilidade perante suas próprias escolhas de como viver a vida, ou sobre seu estar-no-mundo. Para Kierkegaard esse sentimento nasce exatamente quando o ser humano toma consciência de si mesmo e já é capaz de discernir entre o certo e o errado. Para que essa consciência aconteça o indivíduo precisa dar um salto qualitativo da inocência para a culpa, uma mudança de consciência obtida através da aquisição do conhecimento em substituição ao desconhecimento da infância.

Ora, sabemos por larga experiência que nas escolas públicas, ou até mesmo nas privadas (mesmo que esses não sejam nossos sujeitos de pesquisa), os alunos do ensino médio estão vivendo justamente essa etapa da vida, tão angustiante, em sua grande maioria nas idades entre 15 e 17 anos especialmente os alunos da segunda série que são o público-alvo do conteúdo apresentado pelo Currículo Básico do Ensino de Filosofia no Espírito Santo.

Após definir o tema do projeto precisávamos, ainda, determinar sua metodologia: como os alunos iriam externar o aprendizado e fazer a catarse de suas angústias existenciais? Nesta pesquisa de mestrado sugerimos que essa apropriação, segundo uma metodologia emancipatória do sujeito do aprendizado, deveria ser realizada por meio de representações artísticas que os estudantes viessem a manifestar certa habilidade para executar ou produzir. O público-alvo seria, portanto, os estudantes da segunda série do ensino médio da Escola Estadual Dr. Silva Mello, situada na cidade de Guarapari(ES), onde atuamos como docente.

Tendo o objetivo acima exposto como o principal dessa pesquisa, ou seja, “introduzir o conceito de angústia, sobre a perspectiva de Kierkegaard, junto aos alunos da segunda série do ensino médio da Escola Estadual Dr. Silva Mello, através de manifestações artísticas”, também

² O projeto original aprovado para iniciação do mestrado foi “Eficácia do ensino da filosofia como instrumento de transformação da consciência política e social – um recorte da rede pública de guarapari-es”.

pretende-se atingir outros objetivos específicos ao longo do trabalho de aprendizagem dentro de sala de aula, e dentre eles estão: apropriar-se do conceito de angústia segundo Kierkegaard; atender às exigências do currículo atual das escolas públicas do Estado do Espírito Santo; promover a inclusão através das manifestações artísticas; estabelecer um vínculo entre a filosofia e a arte e, por fim, identificar se houve efetividade na vinculação dos conceitos com as obras de arte produzidas pelos estudantes.

A partir daqui faz-se necessário esclarecer por que a arte foi eleita como instrumento da aprendizagem emancipatória do conceito filosófico de angústia segundo Kierkegaard. Essa escolha foi feita a partir das práticas que já vinham sendo aplicadas na escola, onde resolvemos que iríamos desenvolver essa pesquisa ação, ou seja, há muito que já se vinham executando projetos de educação em artes e em história com a efetiva participação do viés filosófico naquele ambiente de aprendizagem.

A interdisciplinaridade da Filosofia com a Arte oferece grandes possibilidades para as duas disciplinas, pois a Arte lida com a estética e a Filosofia tem a estética como um de seus campos de investigação que reflete e permite a compreensão do mundo pelo seu aspecto artístico. Essa cumplicidade da Arte com a Filosofia também é encontrada na teoria da arte como expressão, defendida pela primeira vez por Leon Tolstói em seu ensaio intitulado “O que é a Arte?”, que estabelece que uma obra é arte se, e somente se, exprime sentimentos e emoções do artista.

Vários artistas importantes têm como tema de suas obras a angústia, dentre eles Edvard Munch com a tela “O Grito”; o fotógrafo norte-americano Edward Honaker, de apenas 21 anos, tem a angústia como mensagem de suas obras; Goya aborda esse assunto em algumas de suas pinturas; Van Gogh coloca suas angústias em algumas de suas obras; e a pintura e xilogravura do brasileiro Oswaldo Goeldi, que além da angústia retrata em suas obras a solidão. Entre as artes visuais ainda destaca-se a escultura do artista brasileiro Rodrigo Pedrosa. Vemos a angústia representada nos grafites das ruas, onde os jovens artistas mostram essa temática da nossa sociedade. Enfim, em muitas representações artísticas temos a manifestação desse sentimento humano retratado. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa ação verificamos que a escolha foi muito feliz, ao encontramos em Almeida e Valls que “Existir é uma arte” (ALMEIDA; VALLS, 2007, p. 54).

Outro motivo que corroborou com o sucesso da pesquisa foi o fato de que dentre os estudantes da segunda série do ensino médio da Escola Estadual Dr. Silva Mello existem vários com talentos artísticos, como foi constatado em uma pesquisa sócio-econômica pedagógica que

está sendo aplicada na escola desde o ano de 2017. Nessa pesquisa identificam-se habilidades como a dança, o canto, a composição musical, o grafite, o desenho, a fotografia. Também existem aqueles que se consideram verdadeiros chefs de cozinha, outros que fazem jardinagem, alguns atuam profissionalmente como decoradores de festas. Existem, ainda, muitos estudantes que se consideram excelentes maquiadores.

Além das motivações acima expostas, ainda podemos destacar que no campo legal as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia (2001, p.3) assinalam que dentre as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas estão a “compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais” e a “percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, **artística**, bem como com o agir pessoal e político (*grifo nosso*).

Ainda no campo das leis referentes à educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica estabelecem que são atividades inerentes ao docente de Filosofia assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os estudantes, incentivar atividades de enriquecimento cultural, elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares e utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio. Também nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aparece mais uma vez como competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante diversas dimensões do saber, e, dentre outras, encontramos a arte.

Sabemos, portanto, que esse tema deve ser trabalhado, mas ainda surgem os seguintes questionamentos: como apresentar a tese de um filósofo dinamarquês do século XIX, tão pouco estudado no Brasil, e tão distante da realidade dos estudantes de ensino médio? Como fazer com que eles absorvam os conteúdos de forma efetiva e que se interessem pelo estudo desse importante autor? Quais estratégias usar para fomentar a motivação dos estudantes? Como reduzir o imediatismo provocado pelas redes sociais e a falta de interesse dos estudantes na leitura formal e de linguagem acadêmica?

Para responder a essas questões é que essa pesquisa está estruturada de forma a ser apresentada, em seu Capítulo I, a concepção de existência e angústia na perspectiva kierkegaardiana que dá ênfase às categorias da existência, autodeterminação do ser, constituição do ser, escolha por si, decisão por si, autodeterminação de si e a teoria dos estádios (ou estágios) da existência. Tentamos fazer paralelos didáticos, fugindo um pouco do academicismo purista e aproximando do universo do estudante essas ideias tão complexas,

quando abordadas pelo caráter puramente filosófico. Será mostrado, ainda nesse mesmo capítulo, a relação entre a angústia e os estágios da existência.

No Capítulo II será apresentado como a ideia de angústia se apresenta nas representações artísticas, tendo destaque para as artes visuais como pintura, escultura e xilogravura. Em seguida, no mesmo capítulo abordaremos de que forma a arte se propõe como uma forma de representação existencial do homem no mundo, em que a concepção de existência leva a viver concretamente produzindo arte, como uma opção pela vida. Como esse sujeito no mundo pode escolher viver distinguindo o senso comum da angústia da opção pela vida. Existir é uma arte.

No Capítulo III será abordada a legislação pertinente no que tange às Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) dentre outras diretrizes legais como pareceres do Conselho Nacional de Educação e ainda as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, tendo como objetivo atender às questões legais em relação ao ensino-aprendizagem nas escolas do Brasil.

Por fim, no Capítulo IV será apresentada, efetivamente, a aplicação dos métodos para uma educação emancipadora para o Ensino da Filosofia, em que será destacada a proposta pedagógica que buscará uma possibilidade de ensino dessa disciplina com ênfase no protagonismo e na autonomia do estudante.

Nesse último capítulo será evidenciado por que cada elemento de aprendizado foi proposto, qual é a situação escolar que exigiu tais opções do professor de Filosofia, como se organizou o espaço e o tempo para a execução do projeto, como foi a participação dos estudantes, os resultados alcançados, as correções realizadas ao longo do processo, os critérios avaliativos utilizados e por que foram escolhidos.

Na continuidade do Capítulo IV tentaremos mostrar que a arte na escola pode ser utilizada como catarse da angústia e ainda quais estratégias foram utilizadas para avaliar os trabalhos dos alunos. Apontaremos, ainda, que instrumentos avaliativos foram utilizados para medir os resultados em sala de aula, além da abordagem da questão existencial do Ensino da Filosofia durante as aulas. Em sala, à medida que os alunos foram mostrando suas definições de angústia e elaborando suas ideias sobre como expressá-la de forma artística, foram apresentadas as ideias existencialistas de Jaspers, Heidegger, Sartre e Schopenhauer, além de Kierkegaard, para que eles fizessem suas comparações. Por fim foi demonstrado como a arte pode ser utilizada como estratégia de emancipação, juntamente com o Ensino da Filosofia.

1. A CONCEPÇÃO DE EXISTÊNCIA E ANGÚSTIA EM KIERKEGAARD

Em nossa experiência docente em escolas públicas estaduais da cidade de Guarapari, vínhamos observando que muitos dos nossos alunos externavam constantemente sentimentos de angústia, desespero e alguns até nos procuravam para, num gesto de socorro, através de bilhetes e cartas, deixar evidente seus desejos de tirar a própria vida. Isso nos afetou consideravelmente por alguns anos. Não ficávamos alheios a essas manifestações e, sempre que possível, tentávamos, com a ajuda de muitos outros colegas dar suporte a esses estudantes. No ano de 2017 iniciamos uma abordagem sobre a escola do existencialismo tendo por referência o filósofo dinamarquês Søren Aabye Kierkegaard e abordamos os conceitos de absurdo, tédio, angústia, desespero e suicídio. Percebemos claramente o enorme interesse dos estudantes nesses temas e verificamos que muitos começaram a externar suas angústias em sala de aula, configurando quase uma catarse em grupo.

Empolgados com o interesse e com o fenômeno social que estávamos observando, no ano de 2018 voltamos a apresentar os mesmos referenciais teóricos nos prendendo mais demoradamente no conceito de angústia de Kierkegaard e enriquecendo os debates com conceituações da angústia em outros autores como Jaspers, Heidegger, Sartre e Schopenhauer. Nesse momento os resultados foram ainda mais animadores. Resolvemos que seria muito importante ampliar a pesquisa nesse universo e procuramos estabelecer uma estratégia que permitisse potencializar essa catarse. Assim, a partir de 2019, ao entrar no Mestrado Profissional em Filosofia, resolvemos, em conjunto com o orientador, que abordar a angústia sob a perspectiva kierkegaardiana seria muito produtivo. Restava definir de que forma conseguiríamos realizar nosso intento, e como foi descrito na introdução, resolvemos que seria através de manifestações artísticas dos estudantes. Entretanto, definido o objeto de pesquisa e o produto de fixação da aprendizagem se faz muito necessário dar uma justificativa teórica da nossa escolha. Iniciamos por investigar se nossas suspeitas advindas da experiência teriam eco suficiente na literatura acadêmica.

Como já mencionamos na introdução e julgamos importante repetir aqui, no artigo “Angústia, adolescência e reestruturação de self na ótica humanista-existencial” de Macson Silva dos Santos (2017), a angústia é um elemento muito presente na adolescência. Em Kierkegaard (2007) verificamos que a angústia nasce exatamente quando o ser humano toma consciência de si mesmo e já é capaz de discernir entre o certo e o errado, e para que essa consciência aconteça o indivíduo precisa dar um salto qualitativo da inocência para a culpa, uma mudança de consciência que ocorre através da aquisição do conhecimento em substituição

ao desconhecimento da infância. Guardemos essa noção, ainda superficial, e veremos com mais profundidade esse mesmo conceito mais adiante na pesquisa. Por ora continuemos a nossa exposição que irá corroborar com nossa escolha por esse tema.

Já vimos também que os estudantes do ensino médio estão justamente vivendo essa etapa da vida tão angustiante, como sugerido no parágrafo anterior por Santos (2017) e por Kierkegaard (2007), se considerarmos que a saída da inocência da infância para a tomada de consciência e intensificação das escolhas é potencializada na adolescência. É justamente na segunda série do ensino médio, momento em que os alunos estão no auge dessa fase da existência que é sugerido pelo Currículo Básico para as Escolas Estaduais do Espírito Santo (CBC) trabalharmos os temas da existência. Sendo assim, é muito efetivo que possamos fazer uma abordagem desse assunto nesse período escolar. Já vimos também que a angústia faz parte da existência do ser humano e, de acordo com Kierkegaard, a angústia é que nos torna humanos. Essa é uma das categorias do ser para o autor, ou seja a angústia da escolha pode nos levar ao desespero que, na verdade é o que dá ao homem superioridade sobre o animal, pois somente o homem é suscetível de desesperar. A superioridade do homem cristão ao homem não cristão, por sua vez, é que o primeiro se angustia e se desespera com consciência³, portanto a angústia é um sentimento somente humano.

Além da angústia já vimos, no parágrafo anterior, um outro conceito importante que também nos faz humanos, já que faz parte da existência humana, que é o de desespero, também muito presente nesse período cronológico da vida dos estudantes aqui pesquisados. Entretanto, mesmo que Kierkegaard reconheça que esse sentimento se apresenta na juventude, ele nos alerta que seria tolice acreditar que estivéssemos livres do desespero na fase adulta da vida. Em sua obra *O desespero humano (doença até a morte)* (1979) ele nos afirma que

Como é sabido, esse desespero é o mais corrente, comum a ponto de explicar por si só essa idéia que corre mundo, de que o desespero é apanágio da juventude, exclusivamente, e que não devia encontrar-se no homem feito, chegando ao auge da vida. [...] Não, na verdade o desespero não é coisa que só se encontre entre os jovens e que nos abandone com a idade, 'tal como a ilusão que como crescer perdemos'. Porque é o que não acontece, apesar da tolice de o acreditar. (KIERKEGAARD, 1979, p. 364).

Vimos, portanto, que para Kierkegaard, além do desespero acima mencionado, não existe a possibilidade de uma existência sem angústia. Gouvêa (2002, p. 348) nos esclarece que

³ Kierkegaard estabelece uma diferença entre o homem cristão e o não cristão. Para ele o homem cristão é superior ao não cristão, pois o primeiro se angustia e se desespera com consciência, enquanto o outro não tem a consciência necessária da sua angústia. Entretanto essa diferenciação não será relevante para nossa pesquisa, até mesmo para que seja mantida uma perspectiva laica do trabalho em sala de aula.

a interpretação que o filósofo da Dinamarca nos dá é de que a “angústia é um elemento primal no homem, o próprio sinal de ser humano”, portanto é o que o faz ser no mundo, sua existência não pode se dar no mundo sem a angústia, que permite a ele fazer suas escolhas. Esse sentimento é inerente à liberdade que o ser humano tem para definir os caminhos que quer seguir. Vemos essa mesma referência, de que a angústia é fator primordial para a liberdade do homem, em outro importante estudioso de Kierkegaard. Álvaro Luiz Montenegro Valls, ao comentar sobre a obra *O conceito de angústia*, nos diz que

[...] O verdadeiro tema do Conceito de Angústia é a liberdade humana, ou seja: como os filósofos têm de explicar a liberdade humana, para ser possível aquilo de que falam os teólogos, que o homem é capaz de pecar. Então é uma investigação de cunho transcendental sobre a liberdade humana. Aqui nós temos um conceito filosófico de liberdade, que prepara a reflexão cristã sobre a liberdade para pecar. (VALLS, 2000, p. 189-190).

Isso fica demonstrado pela figura de linguagem que Kierkegaard utiliza para falar do salto que permite ao homem entrar no mundo. A ignorância de Adão acerca da possibilidade de escolha entre comer ou não do fruto proibido o posicionava com um ser pré-humano, logo um ser fora do mundo. Ao experimentar a angústia da possibilidade de escolher, e então a possibilidade da liberdade de decidir se comeria ou não do fruto ele peca, mas ao pecar entra no mundo, deixa de ser pré-humano para se tornar plenamente humano na possibilidade da liberdade.

Nossa experiência com os estudantes adolescentes nos coloca diante de um turbilhão de possibilidades, dúvidas acerca das tomadas de decisão que eles precisam ter, um reconhecimento do seu próprio EU no mundo, uma necessidade de realizar-se como indivíduo NO MUNDO, como nos diz Kierkegaard, “[...] O eu é necessidade, porque é ele próprio, e possível, porque deve realizar-se.” (1979, p. 343).

Esse sentimento de angústia nos estudantes adolescentes não é devidamente abordado de forma adequada na atualidade e eles ficam sem um norte, sem um entendimento da sua própria dor, sem o conhecimento de que essa angústia é necessária para lhes fazer entrar no mundo e é exatamente esse sentimento que estabelece seu poder de liberdade de escolha. Uma aluna que fazia parte desse processo artístico estabelecido na escola com essa pesquisa resumiu de uma forma bem interessante o que vinha descobrindo ao longo das aulas. Segundo ela “As angústias na juventude sempre existiram, porém a nossa geração tem maximizado esse sofrimento” (DÉBORAH, 2019) Essa maximização é decorrente da falta de experiência em lidar com esse sentimento humano e Kierkegaard vem nos dar algumas ideias de como lidar de forma positiva com essa dor.

Essa dor e a incapacidade de compreendê-la e vivenciá-la como positiva é que têm levado nossos jovens a um desespero que invariavelmente joga-os no desejo ao suicídio. Vejamos como nosso autor pesquisado nos apresenta a relação do desespero com o suicídio. Para Kierkegaard

[...] a intensidade de desespero aumenta com a consciência. Quanto mais, por possuir uma exata idéia do desespero, se desespera, tanto melhor se tem a clara consciência de o ser, tanto melhor se sente a sua intensidade. Quando alguém se mata com a consciência de que matar-se é um ato de desespero, e portanto com uma visão exata sobre o que seja o suicídio, é mais desesperado do que matando-se sem saber ao certo que isso significa desespero; pelo contrário, o matar-se tendo uma falsa idéia do suicídio, representa um desespero menos intenso. Por outro lado, quanto mais lucidamente nos conhecemos (consciência do eu) ao suicidar-nos, mais intenso é o nosso desespero, em comparação com o daquele que se suicida num estado de alma indeciso e obscuro. (KIERKEGAARD, 1979, p. 356).

Parece-nos, nessa passagem, que Kierkegaard está convidando ao suicídio aqueles que tenham consciência do seu ato. Entretanto, não é essa a ideia aqui proposta, pois em outra passagem dessa mesma obra, *O desespero humano (doença até a morte)* (1979), o autor nos adverte que é uma estranha leviandade o pagão louvar o suicídio. Então o que nos diz o filósofo dinamiquês nessa citação acima? Ele nos coloca a questão de que quanto mais consciência temos de nossa liberdade mais nos angustiamos e nos desesperamos, pois passamos da inocência à culpa ou à consciência do EU NO MUNDO e da importância do EU como indivíduo nesse mundo.

Sendo assim, podemos inferir que a angústia e o desespero de quem busca o suicídio, sem a exata consciência desses sentimentos, o faz não por se autodeterminar ou por se reconhecer como ser no mundo. Paradoxalmente, haveria no suicida uma carga menor de desespero, justamente pela ausência de consciência, e esse sentimento o teria levado a esse ato irreversível em uma decisão impulsiva.

Entretanto, quando se percebe que essa angústia e desespero são exatamente fruto daquela tomada de consciência de que se é SER NO MUNDO com infinitas possibilidades, quando se toma conhecimento da sua condição humana, aí podemos ter um desespero que poderá ser vencido, justamente pela angústia que se apresenta como a liberdade do puro possível, as infinitas possibilidades de escolha, o abismo da liberdade.

Ao ser estimulado a externar seu sentimento através da arte, o estudante dessa pesquisa mostra o que está lhe angustiando e também tem a possibilidade dele mesmo ter um contato visual com o seu interior através da arte. Isso nos motiva a procurar, através dessa pesquisa ação, fomentar essa catarse e medir seus resultados. Aqui faremos um esforço para apresentar a arte como opção pela vida, pois segundo já foi dito aqui, existir é uma arte.

Para isso precisamos ter sempre em mente que na adolescência nos permitimos experimentar novidades e testar limites. Isso levará o jovem a se envolver com momentos de escolha, de angústia, e conseqüentemente, de intensa liberdade.

Nessa fase da vida, citada no parágrafo anterior, grande parte dos estudantes procura um hedonismo romântico no intuito de se afastar, não só da dor, mas também do tédio. Na grande maioria das vezes observamos que o adolescente tenta realizar todas as possibilidades a ele apresentadas, e evidentemente isso o coloca frente a muitos momentos de escolha e, conseqüentemente, de angústias. Muitas vezes prioriza-se o gozo do instante vivido, testam-se limites, provam-se novidades, foge-se permanentemente do tédio. Essas características são encontradas, por observação, em grande parte dos estudantes que participaram dessa pesquisa ação.

Entretanto, para que possamos conhecer as categorias desse SER NO MUNDO kierkegaardiano, que já foram citados em parágrafo anterior e tornamos a lembrar, quais sejam: a autodeterminação do ser, a constituição do ser, a escolha por si, a decisão por si e a autodeterminação de si, se faz necessário conhecer nosso pensador. Para isso faremos uma breve viagem ao contexto seu histórico e existencial.

1.1. Contexto histórico existencial do pensador

Para entendermos a obra do pensador Søren Aabye Kierkegaard, que dá fundamentação teórica a esse estudo, é muito importante iniciarmos por conhecer os acontecimentos de sua vida e perceber como eles foram relevantes para sua filosofia. Antes de adentrarmos aos seus conceitos sobre estágios existenciais e angústia, por ele defendidos, faremos nessa breve introdução uma abordagem superficial do contexto histórico social e religioso em que Kierkegaard vivia.

Ao longo de nossa pesquisa, encontramos em Carvalho (2016) e Gouvêa (2006) um pouco da história de vida do filósofo que nos serviu de base conceitual. Søren Aabye Kierkegaard nasceu a 5 de maio de 1813, em Copenhagen, capital da Dinamarca, tendo uma vida curta. Morreu em 1855 com apenas 42 anos de idade. Seus pais, Michael Pedersen Kierkegaard (1756-1836) e Anne Sørensdatter Lund (1768-1834) eram originários da Jutlândia, um pequeno vilarejo do interior da Dinamarca. Seu pai foi uma figura bastante relevante e significativa para sua formação humana e para as suas ideias filosóficas.

Nesse período da história seu país vivia uma intensa crise política e econômica, provocada por uma guerra com a Inglaterra. Entretanto, apesar desse momento crítico, a

Dinamarca e seu povo desfrutavam de um grande desenvolvimento cultural e espiritual, período intitulado como “época de ouro”, das produções literárias, artísticas e religiosas, essa última provocada por uma expansão do movimento protestante nascido na Alemanha. Tal movimento foi muito bem absorvido e aproveitado pela nobreza e monarquia dinamarquesa.

O jovem Kierkegaard foi então sobremaneira influenciado por esse movimento religioso na sua infância e adolescência, o que acabou impactando de forma inequívoca sua obra. A sua formação religiosa foi marcada pela reforma protestante, provocada por Martinho Lutero (1483-1546). Entretanto, o cristianismo que aparece em toda a obra de Kierkegaard é a vertente pietista que tinha três fundamentos principais, a saber: a justificação pela fé; a teologia da cruz onde se defendia que a principal e única forma de salvação é o sacrifício de Cristo na cruz; e por fim, que as sagradas escrituras constituem a única e verdadeira fonte da fé cristã. Sendo assim, percebe-se que nessa vertente, seguida pelo filósofo de Copenhagen, seus principais fundamentos religiosos estão pautados exclusivamente na experiência pessoal e na reforma interior. Foi nesse ambiente religioso e cultural que Kierkegaard cresceu, sob uma educação rigorosa e melancólica. Essa formação acabou por lhe causar muita dor e sofrimento, por conta da intolerância que ele mesmo se impôs.

Seu pai se tornou pastor luterano pietista e teve mais seis filhos, Søren foi seu sétimo e último filho. Cinco irmãos de Søren morreram de forma muito precoce, assim como sua mãe.

Em 1830, Kierkegaard, então com 17 anos, inicia seus estudos em teologia o que faz crescer nele o interesse também pela filosofia e estética. Ainda bem jovem teve experiências decepcionantes com seu pai, que foram cruciais e capitais para que ele viesse a se entregar a uma vida boêmia por um curto período de sua vida. Posteriormente um noivado com a jovem da alta sociedade dinamarquesa, Regina Olsen, foi desfeito por ele por conta de uma crise pessoal. Esse episódio lhe causou muitos problemas sociais e ele precisou assumir toda a culpa pelo rompimento, mas, ainda assim, dadas as regras sociais da época, causou muita dor e dificuldades à Regina.

Posteriormente, Kierkegaard se envereda em um conflito com os líderes religiosos de sua cidade e com a imprensa, por divergências conceituais de sua experiência nos estudos da teologia e filosofia e a prática religiosa da igreja oficial da monarquia. Por conta de seus embates com líderes religiosos e contra a própria imprensa, passou a ser hostilizado por muitos e isso lhe causou grande sofrimento social, vindo a sofrer ataques a sua aparência física e comportamental. Por toda essa história de vida, os ideais cristãos, o desespero, a angústia, o

pecado e a fé foram elementos muito presentes em toda a sua curta existência e são esses sentimentos que serão expressos em toda a sua obra.

O filósofo de Copenhague é reconhecido como um dos precursores da abordagem existencial da filosofia, dando valor à forma como o ser humano irá encarar sua vida no mundo, como se dará o ser no mundo do indivíduo. Para tanto ele apresentou uma abordagem original que estabelece três estágios em que o homem transita durante toda a sua existência. Entretanto essa abordagem não se prende apenas a três estágios, mas entende que mesmo entre esses estágios podem existir ainda mais momentos que fazem a transição entre um estágio e outro. Esse esquema tríplice, proposto pelo dinamarquês, fundamenta sua obra e é uma das grandes contribuições para o pensamento filosófico moderno.

Gouvêa, um pesquisador brasileiro importante da obra de Kierkegaard, nos informa que

Kierkegaard identificou e distinguiu entre três diferentes estágios ou estações (Stadier) básicos: o estético, o ético e o religioso. Porém, a esta distinção ele associou, em circunstâncias especiais, outras distinções paralelas, como entre os dois tipos de religiosidade, que ele denominou simplesmente A e B, ou dois tipos de vida estética, que ele chamou imediata e refletida. Mas há muitas outras distinções, o que torna todo o esquema bastante complexo e assistemático, como seria, aliás, de se esperar de Kierkegaard. (GOUVÊA, 2006, p. 253).

Para que nos aprofundemos um pouco mais no entendimento desses estágios da existência e posteriormente como a angústia se mostra em cada um desses estágios, passaremos a seguir a dissertar sobre essa teoria, tão importante para o entendimento da existência humana segundo Kierkegaard.

1.2. Os estágios da existência

Após compreendermos, em parte, o contexto em que viveu o pensador que irá nortear nossa pesquisa acerca do conceito de angústia, se faz necessário entendermos como Kierkegaard percebe a existência humana. Em sua conturbada e curta existência o filósofo elaborou uma ideia de indivíduo que será crucial para o desenvolvimento da presente pesquisa. Para isso, fixaremos nossa atenção no indivíduo, suas categorias e em seus três estágios da existência. Essas categorias e estágios não estão descritos ou conceituados em uma só obra, mas em muitos dos seus escritos e são construídos ao longo de sua trajetória filosófica. Entretanto, encontramos na obra *Pós-escrito às migalhas filosóficas* (1989) uma referência bem didática sobre as três esferas existenciais, quando ele nos fala das zonas-limite da passagem de uma esfera a outra. Para Kierkegaard, a passagem de uma esfera, ou um estágio da existência a outro, não se dá de forma estática ou autômata, pois deve haver uma ação, uma vontade do indivíduo em deixar de viver em um estágio para passar a viver em outro, e isso é consoante ao que ele

prega, pois coloca o indivíduo como livre para realizar suas escolhas. De acordo com Kierkegaard “Existem três esferas da existência: a estética, a ética e a religiosa. A essas três esferas correspondem duas zonas-limite: a ironia é a zona-limite entre a estética e a ética; o humor, a zona-limite entre a ética e a religiosa” (KIERKEGAARD, 1989, p. 339).

É de se esperar que essas esferas sejam escolhas do indivíduo, pois para o escritor de Copenhague o indivíduo tem, ele próprio, a liberdade de se definir como ser: “O eu é liberdade. Mas a liberdade é a dialética das duas categorias do possível e do necessário.” (KIERKEGAARD, 1979, p. 336). O ser possível da escolha do indivíduo e o necessário que ele mesmo define, se autodetermina, é a “liberdade do puro possível”.

A partir desse raciocínio o pensador dinamarquês irá sugerir que é na existência que o homem conquista sua essência, que o homem estabelecerá sua essência ao longo do seu existir a partir das escolhas que faz, que a existência se faz como um contínuo desdobrar das consequências de suas escolhas. Neste movimento dialético, o homem se expõe às infinitas possibilidades de existir. Pode-se concluir que, para Kierkegaard, a existência é um incansável vir a ser, um perene labor pela realização dessas suas possibilidades. Essas infinitas possibilidades apresentadas por Kierkegaard é que nos dá a liberdade e nos coloca no abismo, pois nesse abismo

[...] a liberdade olha para baixo, para sua própria possibilidade, e então agarra a finitude para nela firmar-se. Nesta vertigem, a liberdade desfalece. [...] No mesmo instante tudo se modifica, e quando a liberdade se reergue, percebe que ela é culpada. Entre estes dois momentos situa-se o salto, que nenhuma ciência explicou nem pode explicar. (KIERKEGAARD, 2007, p. 66).

Esse ser humano, que agora é um indivíduo, subjetivo e construtor de sua essência a partir da sua existência, no instante em que se dá conta das infinitas possibilidades que o mundo lhe apresenta a partir de suas escolhas, passa a estabelecer um diálogo reflexivo sobre sua relação com o mundo, com seu próprio existir individual e com Deus. Essas três possibilidades de relações, novamente, o eu e o mundo, o eu comigo mesmo e o eu com Deus, nos faz refletir que foi a partir dessas relações que Kierkegaard elabora os três estágios da existência, podendo ser um estágio ou esfera para cada relação acima descrita. Esses três estágios são excludentes uns aos outros, porém não são vividos de maneira cronológica nem suplantados uns pelos outros. Esses estágios podem ser vividos, não simultaneamente, porém em um devir, em momentos de superação e retorno. Dessa forma, o ser humano em toda a sua existência poderá estar em qualquer um desses estágios, independente de sua idade cronológica, porque esses estágios são estabelecidos pelas experiências e não pelo tempo — são os saltos qualitativos que

levam o homem a estabelecer em qual estágio estará vivendo, por suas próprias escolhas, como um ser de autodeterminação.

Kierkegaard utiliza-se muito da figura do salto qualitativo para evidenciar essas passagens de um estágio a outro. Em várias de suas obras o conceito de salto como passagem que o indivíduo escolhe fazer, porque é livre para escolher, está presente. Em *O conceito de angústia*, nossa obra principal desta dissertação, iremos encontrar o primeiro salto, que é a passagem da inocência para a culpa, da ignorância ao conhecimento o estágio que coloca o homem no mundo e passa a existir no mundo.

O primeiro estágio a comentarmos será o estético, caracterizado por uma forma de existência em que o indivíduo possui uma relação contraditória com o mundo imediato. Esse estágio é uma relação idealista do real e não há uma reflexão mais profunda desse real com as preocupações futuras. Nesse estágio existem, segundo Kierkegaard, três momentos distintos: o primeiro é a filosofia romântica que influencia o modo de se viver esteticamente, o segundo é o esteta, que sustenta uma relação ideal com a realidade e, por último, o momento transitório da ironia. Outra abordagem sobre esses momentos distintos seria atribuída a figuras lendárias que fariam referência ao estilo de cada momento.

A sensualidade, alinhada ao momento romântico, estaria ligada à figura de Don Juan, o famoso sedutor espanhol retratado em muitos filmes e presente no ideário cultural como um grande conquistador, estrategista do desejo erótico. Essa figura estabelece, assim, a relação com o belo e o com prazer, em busca desse momento do estágio estético: “Um Don Juan sedu-las e abandona-as, mas todo o seu prazer reside em as seduzir e não em as abandonar” (KIERKEGAARD, 1974, p. 174). O momento esteta estaria conectado à personagem Fausto que tem por característica a dúvida, a busca pelo conhecimento científico, pois “[...] é incrédulo e a dúvida destrói-lhe a realidade” (KIERKEGAARD, 1974, p. 292)

O desespero, por fim, é representado por Ahasverus, o judeu errante, aquele que nega a vida, que tem uma existência sem sentido e que pode levar ao desespero.

Na obra *Diário do sedutor*, em que Kierkegaard se apresenta sob pseudônimo de Johannes o Sedutor, vemos a referência ao modo de vida estético bem definida. Nesse livro o filósofo nos apresenta uma analogia da vida estética, tendo por personagem o sedutor, que nos diz que

E então esqueço tudo, não tenho projetos, não faço cálculo algum, lanço a razão pela borda fora, dilato e fortifico o meu coração com profundos suspiros, exercício que me é necessário para não ser constrangido pelo que, na minha conduta, existe de sistemático. Outros serão virtuosos durante o dia e pecadores à noite; eu sou pura dissimulação de dia, e à noite, apenas desejos. Ah! Se ela pudesse penetrar na minha alma — se! (KIERKEGAARD, 1979, p. 85).

No trecho acima exposto vemos com muita força o estágio estético da vida do homem, dando ênfase aos aspectos de desejo, sedução, emoção sem medo de arriscar-se, sem a reflexão que é exigida no estágio ético que veremos a seguir. Aqui ele se joga ao mundo com as possibilidades das relações afetivas, em busca da satisfação da sensibilidade do ser, se entregando aos apetites sensuais, vivendo uma vida sem responsabilidades. Assim como na estética da arte, o esteta é movido pelo desejo, pela busca do belo e das paixões humanas, sua relação com o mundo é efêmera em busca da satisfação dos seus sentidos. Vive o momento, assim como a arte, vive a inspiração, sem uma reflexão do que virá no futuro, não se prende às responsabilidades das suas ações daquele momento específico, pois o que importa é o prazer imediato. Nesse estágio sua vida se prende à intensidade dos momentos vividos desprezando qualquer limitação que se possa impor sobre a satisfação de seus desejos, e essa contraposição entre o estético e o ético encontra-se na fala de Kierkegaard, quando pelo personagem Johannes ele nos diz que “[...] Sob o céu da estética tudo é leve, belo, fugitivo, mas assim que a ética se mete no assunto tudo se torna duro, anguloso, infinitamente fatigante. (KIERKEGAARD, 1974, p. 103).

O segundo estágio a ser abordado é o ético. Nesse estágio o homem estabelece uma vinculação da sua existência com a moralidade, uma existência que o próprio indivíduo se submete, por vontade própria, aos atributos da lei e das regras sociais estabelecidas. Kierkegaard dá como exemplo o marido fiel, que apresenta comportamento correto com a família e em sua relação com o trabalho. Nesse estágio o indivíduo não está mais em busca do prazer estético, mas se vincula ao cumprimento do dever. No estágio ético o indivíduo renuncia ao prazer, porém esse estágio não elimina o estágio anterior (o estético), apenas atribui novas valorações a partir de elementos escolhidos a partir de uma gama de possibilidades estabelecidas por princípios éticos e aceito pelo próprio indivíduo ou aceito por imposição do seu grupo social, mas que ele, o indivíduo, escolhe seguir. O prazer, antes ilimitado no estágio estético, estará submetido a um novo patamar, pois o indivíduo, neste momento, sente prazer não realizar seus desejos por impulso estético, mas pelo controle de seus impulsos ao se submeter aos valores mais sublimes éticamente compreendidos.

Por fim, temos o último estágio, o religioso. Esse estágio extrapola o estágio ético e seria o momento existencial mais sublime que o homem poderia alcançar, pois é nesse estágio que o homem efetiva a sua plena realização humana. No estágio ético o indivíduo se submete às regras morais estabelecidas por ele mesmo e, assim sendo, pode vir a transgredir uma lei, mas nesse estágio qualquer transgressão seria contra as leis divinas e ele estaria pecando. O estágio religioso superaria o estágio ético, pois diante de uma escolha que implicasse em uma finalidade maior, além dos preceitos éticos estabelecidos, o indivíduo transcenderia a esses valores por seguir uma regra divina, acima de qualquer dúvida ética. O exemplo oferecido por Kierkegaard está em sua obra *Temor e tremor* (1979), no personagem de Abraão que se submete à vontade do seu Deus quando este exige dele que sacrifique seu único filho para que se cumpra a promessa divina.

Nesse estágio a relação do indivíduo é profunda e absoluta com Deus. Não existe mais, aqui, nenhum interesse com os prazeres efêmeros da existência terrena e material, mas uma ligação com uma existência transcendente. O indivíduo que ainda não alcançou o estágio religioso não é ele mesmo em sua plenitude, sem exceções, e para que o indivíduo acesse esse estágio ele precisa exclusivamente da dimensão da fé, estabelecendo uma absoluta relação com Deus.

É em *Temor e tremor* (1979) que Kierkegaard irá nos apresentar com mais evidência o estágio religioso. Encontra na história bíblica de Abraão e no sacrifício de seu filho Isaac a justificação da fé, coloca esse tema como principal elemento da vida religiosa, estabelece nessa obra a figura do cavaleiro da fé em Abraão e vemos várias referências aos três estágios, porém aqui ele ressalta o último, o religioso.

O pseudônimo escolhido para essa obra é Johannes de Silentio (João do Silêncio, 1843). Gouvêa faz uma análise sobre a personalidade desse pseudônimo, pois, para ele, cada pseudônimo apresenta uma faceta do autor, cada obra tem a marca psicológica que Kierkegaard atribui a cada personagem por ele criada. Para Gouvêa, Johannes de Silentio é

[...] um homem já de avançada idade, que esteve interessado em diferentes filosofias do seu tempo, mas percebe agora que foi iludido. Suas já antigas reflexões bíblicas e sobre Abraão o levaram a compreender a profundidade da vida de fé. Ele mesmo sente-se, ao menos na época em que escreveu o livro, incapaz de tornar-se um homem de fé com Abraão. Johannes vive no estágio chamado ético-religioso [...] (GOUVÊA, 2006, p. 311).

A fase psicológica que Johannes de Silentio demonstra irá nos apresentar Abraão como o cavaleiro da fé que se encontra em um estágio de sua vida que não cabe mais a dúvida do estágio ético, conforme já dito anteriormente. Sua relação com Deus é tão intensa que ele não

questiona o pedido de seu Deus. Na imediatidade da vida estética não cabe o sentimento de fé, “Porque a fé não é a primeira imediatidade, mas imediatidade ulterior. A primeira imediatidade é do domínio estético [...]. Mas a fé não pertence ao estágio estético: ou então não há fé, porque ela sempre existiu.” (KIERKEGAARD, 1979, p. 267)

Para Johannes de Silentio, Abraão nega todas as instâncias morais ao guardar silêncio de toda a sua família quanto ao ato que estava para realizar (o sacrifício de Isaac), porque ninguém além dele teria o alcance religioso de entender e aceitar seu ato, pois todos estariam, se muito, vivenciando o estágio ético. Vejamos na passagem abaixo como Kierkegaard nos descreve esse momento:

Abraão guardou, pois, silêncio; não falou a Sara, a Eliezer, nem a Isaac, desprezou as três instâncias morais porque a ética não tinha, para ele, mais alta expressão que a vida em família. A estética autorizava e exigia mesmo, do indivíduo, o silêncio quando, ao calar-se, pode salvar alguém. Isto mostra já que Abraão não se encontra no domínio estético. Não mantém o silêncio para salvar Isaac, e além disso toda a sua missão, que é de o sacrificar por Deus e por si próprio, é um escândalo para a estética; porque ela admite que me sacrifique a mim próprio, mas não que sacrifique um outro por mim próprio. [...] Abraão cala-se... porque não pode falar; nesta impossibilidade residem a tribulação e a angústia. (KIERKEGAARD, 1979, p. 295, 296).

Dentre esses estágios iremos nos debruçar mais demoradamente no estético, que irá fundamentar a relação do conceito de angústia, e nas manifestações artísticas como ficou explanado acima.

É muito importante ressaltar mais uma vez que, para o teólogo dinamarquês, essas passagens de um estágio para outro não se dão de forma automática, mas serão sempre uma escolha absoluta do próprio indivíduo e portanto, elas podem surgir a qualquer momento de sua existência. Um estágio não elimina o outro: apesar de não poderem coexistir, podem variar de forma que, estando no estágio religioso, nada impediria o indivíduo de, por escolha livre, em algum momento específico de sua existência, voltar a escolher o estágio estético ou o ético.

Entretanto, antes de darmos continuidade ao objetivo deste capítulo, que é apresentar a concepção de existência e angústia em Kierkegaard, faremos aqui um parêntese que julgamos importante para que o leitor se familiarize melhor com as posturas defendidas por ele em relação a individualidade do ser, pois na época em que defende sua tese esse autor irá dialogar intensamente com o filósofo mais importante da Europa contemporânea que defendia ideias bem diferentes das dele, estamos falando de Hegel.

Conhecedor dos postulados do idealismo romântico de Hegel, que propunha a redução do indivíduo a apenas uma parte de um sistema filosófico e postulava que a especulação filosófica não poderia transcender nem ultrapassar a experiência pessoal, teoria predominante

sobre a existência do homem na Europa de sua época, Kierkegaard irá se insurgir a essa teoria que, para ele, colocava o ser humano como mero integrante de um todo absoluto.

Em *Temor e Tremor* encontramos sutis críticas a Hegel. De uma forma bem irônica Kierkegaard nos fala que seria muito mais fácil compreender os conflitos de Abraão do que as ideias de Hegel:

Compreender Hegel deve ser muito difícil, mas a Abraão, que bagatela! Superar Hegel é um prodígio; mas que coisa fácil quando se trata de superar Abraão! Pela minha parte já despendi bastante tempo para aprofundar o sistema hegeliano e de nenhum modo julgo tê-lo compreendido; tenho mesmo a ingenuidade de supor que apesar de todos meus esforços, se não chego a dominar o seu pensamento é porque ele mesmo não chega, por inteiro, a ser claro. (KIERKEGAARD, 1979, p. 216).

Ele continua, na mesma obra, tecendo críticas ao pensamento hegeliano de Estado e do indivíduo como mero integrante desse Estado. Sua filosofia irá se insurgir contra a ideia de Hegel que tinha o indivíduo apenas como um integrante da vontade da coletividade. Ele nos alerta que “É muito fácil regular a vida pela idéia do Estado ou da sociedade. Nesse caso, é igualmente fácil operar a mediação; pois, com efeito, não se aborda de modo algum o paradoxo segundo o qual o Indivíduo está acima do geral.” (KIERKEGAARD, 1979, p. 247).

Essa denúncia de Kierkegaard tem relação com a ideia de que se o homem tem a sua vida definida por um sistema único estabelecido pelo Estado, pela sociedade que o define, então não haveria espaço para angústias, pois não sendo o indivíduo autônomo e autodeterminado pela sua vontade não haveria com que fazer escolhas, logo, não haveria motivo para angústias e desesperos, entretanto esses sentimentos eram bem presentes na sociedade.

Para Gouvêa, é na obra *Conceito de ironia com constante referência a Sócrates* (1991) que Kierkegaard irá fazer mais ataques irônicos ao hegelianismo e ao romantismo. Nessa obra citada por Gouvêa vemos uma crítica de que Hegel colocaria a filosofia socrática como um mal, tendo como referência Aristófanes. Vejamos o que nos diz o filósofo existencialista dinamarquês:

Depois de ter mostrado como a dialética socrática sabe aniquilar todas as determinações concretas do bem, às custas do próprio bem, como universal vazio e sem conteúdo, e com sua ajuda, Hegel observa que foi Aristófanes quem concebeu a filosofia de Sócrates apenas a partir do seu lado negativo. (KIERKEGAARD, 1991, p. 197).

No tocante à valorização da individualidade que Kierkegaard defendia, há uma provocação a Hegel nesse aspecto do ser humano em contraposição ao indivíduo como mero elemento de um todo absoluto, já que Kierkegaard apresenta uma ideia de liberdade de escolhas.

Como nos lembra Gouvêa (2006), Hegel defendia que os direitos do indivíduo derivam do Estado e que para ele a liberdade consistia em viver em conformidade com a vontade pública. Kierkegaard, por sua vez, faz claramente uma crítica ao Estado como determinante da vontade do indivíduo e ao romantismo, como podemos destacar nessa passagem em que Kierkegaard compara o romantismo à própria ironia:

“[...] em toda esta exposição a expressão: a ironia e o irônico, mas poderia da mesma forma dizer: o romantismo e o romântico. Ambas as expressões designam essencialmente o mesmo, sendo que uma recorda mais o nome com que este partido batizou a si mesmo, e a outra o nome com que Hegel o batizou.” (KIERKEGAARD, 1991, p. 281).

Vemos no trecho acima uma clara provocação irônica às ideias hegelianas. Para Kierkegaard essa ideia hegeliana do indivíduo como mero elemento do Estado, como um ser sem individualidade, sem vontade própria, sem uma existência autêntica, não tem como se justificar. Para ele “[...] O eu é a síntese consciente de infinito e de finito em relação com ela própria, [...] tornar-se si próprio, é tornar-se concreto, coisa irrealizável no finito ou no infinito, visto o concreto em questão ser uma síntese. [...]” (KIERKEGAARD, 1974, p. 337).

A teoria de Hegel, para Kierkegaard, tirava do ser humano sua individualidade e a sua subjetividade, colocando-o como mais uma peça de um sistema de conhecimento. Seu discurso de embate com o pensamento idealista de Hegel irá se voltar para o homem como um ser singular, com sua subjetividade contaminada por suas paixões humanas e individuais. Para Kierkegaard o homem é um vir a ser, um ser de infinitas possibilidades e portanto um ser livre e assim o é por ter escolhas e poder realizá-las na sua individualidade. Assim, o homem se faz existente “no mundo” através de suas relações “com o mundo” e com os outros. Portanto, para ele, a existência do homem é sempre eventual e o único e inequívoco elemento da existência, que é necessário e não contingente, são as escolhas determinadas por uma vida de liberdade, sem determinação.

1.3. O pecado como origem da angústia

Abordamos a teoria existencial de Kierkegaard, no que tange aos estágios da existência defendidos por ele e aos saltos qualitativos que o indivíduo precisa dar quando escolhe ter um outro posicionamento diante do mundo, por entender ser de fundamental importância para adentrarmos no conceito de angústia desse autor. Essa abordagem que fizemos sobre os estágios parece-nos importante porque, para Kierkegaard, o sentimento de angústia está presente mais fortemente, – ou até mesmo unicamente – nos momentos de escolha, em que estamos diante de

um caminho a ser escolhido em nossa existência. Esse é o sentimento que estará presente em cada salto qualitativo que o indivíduo der em sua existência.

Não só por esses motivos acima expostos que entendemos ser importante a abordagem dos estágios existenciais, mas também porque, mais adiante iremos demonstrar como o filósofo de Copenhagen trata a angústia em cada estágio existencial, já que isso é fundamental para nossa proposta de utilização da arte como catarse da angústia.

Na história da Filosofia temos vários pensadores que abordaram a angústia como problema existencial e entre eles destacamos, em ordem cronológica, Arthur Schopenhauer (1788-1860), Søren Aabye Kierkegaard (1813-1855), Martin Heidegger (1889-1976), Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Albert Camus (1913-1960). Por que escolher, dentre todos esses, justamente Kierkegaard para essa proposta de ensino que envolve Arte e Filosofia, considerando sua grande complexidade?

Para responder a essa pergunta retomamos o que já foi apresentado na introdução deste trabalho: por ser cristão, Kierkegaard possibilita uma maior identificação entre nossos alunos, que são em sua maior parte cristão de natureza protestante histórica, pentecostal ou neo-pentecostal. Além disso, é importante ressaltar que o filósofo é o pai do existencialismo.

A principal obra do autor utilizada para o referencial teórico foi *O conceito de angústia*, que como o próprio nome da obra deixa claro, é certamente a que mais aborda o conceito de angústia. Porém, como o esse conceito está presente em várias outras obras desse autor, precisamos lançar mão das que tenham de alguma forma alguma referência a esse conceito, como *O Diário do sedutor* (1979), *Temor e tremor* (1979), *O desespero humano (doença até a morte)* (1979), *Migalhas filosóficas :ou um bocadinho de filosofia de João Clímacus* (2008), *Ponto de vista explicativo da minha obra* (1986) e *O conceito de ironia :constantemente referido a Socrates* (1991).

Nesse ponto vamos entrar no tema principal dos nossos estudos, que é o conceito de angústia segundo Kierkegaard. Sua abordagem é extremamente diferente por encontrar justificção de sua teoria no pecado original de Adão. Essa originalidade e inovação para a época nos exige uma pesquisa bem cuidadosa, tendo em vista que na atualidade isso pode nos parecer extremamente dogmático à primeira leitura. Veremos, porém, que não se trata dessa linha de pensamento, mas de uma percepção muito bem elaborada que consegue estabelecer um entendimento efetivo do conceito de angústia a partir da visão dogmática ou psicológica, de um entendimento do pecado original como dogma ou como figura de linguagem.

Para ratificar essa advertência acima, sobre o cuidado de não se confundir a obra aqui pesquisada, *O Conceito de angústia*, buscamos em uma entrevista concedida por Álvaro Valls para a Revista on-line do Instituto Humanitas UNISINOS (2013, p. 35), sob o título *A relação de Lessing com Kierkegaard* em que ele ressalta que

O conceito de angústia fala tanto do pecado e da figura de Adão, que o leitor desavisado pensará tratar-se de um livro de religião. Mas não é nem de Teologia, nem mesmo de Ética, tampouco de Metafísica ou de Estética. Segundo seu autor pseudônimo (Vigilius Haufniensis, o Vigia de Copenhague), trata-se estritamente de um livro de Psicologia (filosófica), ou seja, de um estudo filosófico-antropológico: é um estudo filosófico sobre a constituição estrutural do ser humano, e neste sentido poderíamos dizer que segue um enfoque transcendental, ou ao menos segue a tradição do *De anima*, de Aristóteles. (VALLS, 2013, p.35)

Para que o entendimento seja profícuo, iniciaremos abordando o conceito de pecado original, e qual a relação deste pecado com a angústia.

O pecado original, segundo Kierkegaard, seria justamente a escolha que Adão fez ao decidir que iria comer do fruto do conhecimento do bem e o mal, portanto esse pecado seria justamente o conhecimento ou o desejo de conhecer. Vejam que esse desejo foi justamente aquilo que Deus colocou como única proibição para Adão e Eva. Ora, se Adão e Eva não tivessem sido comunicados por Deus que existia essa possibilidade de acessar o conhecimento do bem e do mal, teriam eles sucumbido a esse desejo? Então, quando isso é apresentado para o casal do Édem, nasce aí uma possibilidade de escolha. Com a possibilidade de escolha surge então a angústia, que é justamente a dúvida de qual decisão tomar. A angústia da escolha, portanto, leva o homem ao pecado e Kierkegaard nos diz exatamente isso:

O pecado surgiu na angústia, mas o pecado trouxe consigo a angústia. A realidade do pecado é, com efeito, uma realidade que não tem consistência. De um lado a continuidade do pecado é a possibilidade que angustia; pelo outro lado, a possibilidade de uma salvação é por sua vez um nada que o indivíduo tanto ama como teme, pois é sempre assim a relação da possibilidade para com a individualidade. Só no momento em que a salvação é realmente posta, só então é superada esta angústia. (KIERKEGAARD, 2010, p.58).

A angústia surge em Adão após a proibição. Esse interdito divino deu a ele, Adão, a consciência de que existiria uma condição de possível liberdade para fazer sua escolha, mesmo uma delas o levando-o ao pecado, muito embora Adão não tivesse consciência disso antes de pecar. Vejamos então que essa angústia kierkegaardiana está ligada diretamente com a perda do estado de inocência, à tomada de consciência, tendo em vista que essa inocência não permite a Adão ou a Eva sentirem culpa e sofrimento, pois esse conhecimento ou sentimento humano só surgiria a partir da escolha pelo pecado, que seria justamente fazer a escolha que Deus proibiu. Kierkegaard nos afirma que o pecado de Adão é muito diferente do primeiro pecado de qualquer outro homem, pois foi o primeiro pecado de Adão que fez o pecado entrar no mundo

e fez o homem vir a ser no mundo. Vejamos na citação abaixo como ele nos explica essa condição do pecado:

[...] a diferença entre o primeiro pecado de Adão e o primeiro pecado de qualquer homem é esta: o pecado de Adão condiciona a pecaminosidade como consequência, o outro primeiro pecado pressupõe a pecaminosidade como condição [...]. Se o primeiro pecado significa numericamente um só pecado (no singular), então daí não se origina nenhuma história, e o pecado não adquire história nem no indivíduo nem no gênero humano[...]. Com o primeiro pecado, entrou o pecado no mundo. (KIERKEGAARD, 2010, p. 32).

Percebe-se nesse trecho acima da obra *O conceito de angústia*, referência principal desta pesquisa, que é a partir da superação da angústia e da realização do pecado original que Adão se desvencilha da condição de inocência e alcança o estado da culpa. Porém, é somente a partir dessa culpa, dessa superação do estado de inocência que o homem assume sua individualidade, e essa conquista do homem enquanto indivíduo é que o coloca como efetivo ser na história humana. É apenas a partir da aquisição da consciência de si mesmo enquanto indivíduo de escolha que permite-se efetuar um salto qualitativo da inocência para a culpa, do desconhecimento para o conhecimento.

A relação da inocência com a angústia é encontrada em “Temor e tremor” quando Kierkegaard afirma que “[...] Toda a inocência, não obstante a sua paz e segurança ilusórias, é angústia, e jamais a inocência sente maior temor do que quando a sua angústia carece de objeto” (KIERKEGAARD, 1979, p. 332).

Para o autor dinamarquês, o pecado é o momento em que o homem perde a sua inocência. Esse é o único momento da existência humana em que a angústia ainda não está presente, também porque a inocência não permite ao homem entrar no mundo. É justamente a perda dessa inocência, pela queda do pecado, por sua vez, que dá ao ser humano a possibilidade de se fazer plenamente humano, na consciência da possibilidade da escolha. Admite-se, assim, que o ser humano é um ser de possibilidades e só adquire sua humanidade quando tem a percepção de que pode fazer suas escolhas e assumir a responsabilidade por elas.

Mas muito bem nos adverte Campos em seu artigo “O conceito de angústia como reflexão filosófica sobre a liberdade humana” que para Kierkegaard “[...] não é a pecabilidade, entendida como fundo comum do gênero humano, que gera o pecado. Ao contrário, é o pecado enquanto salto qualitativo da inocência à queda que instaura a pecabilidade” (CAMPOS, 2017, p.196).

Podemos então, voltar à questão acima proposta: se Adão e Eva não tivessem sido comunicados por Deus que existia essa possibilidade de acessar o conhecimento do bem e do

mal, teriam eles sucumbido a esse desejo? A partir desta questão e com base nas ideias acima expostas poderíamos até mesmo suspeitar que Deus provocou a dúvida, a angústia, o desejo de conhecer no homem, de forma proposital, para que, ao pecar, o homem pudesse entrar na história e se colocar no mundo como ser de escolha e, portanto, de angústia.

1.4. A angústia nos estágios existenciais

Como foi apresentado no início desse capítulo, Kierkegaard teoriza que o ser humano, durante sua existência, vivencia três estágios, e em todos eles podemos perceber como se apresenta a angústia. No primeiro estágio, o estético

[...] o indivíduo possui uma relação contraditória com o mundo em que ele vive no imediato. A sua relação com a realidade é ideal uma vez que ele vive o momento com naturalidade e espontaneidade, ou seja, aproveitando o momento presente sem muita reflexão e preocupação para com o futuro.[...] (CARVALHO, 2016, p. 36).

Como já dito anteriormente, e vale aqui retomar, o modo de vida estético tem como característica a presença de um hedonismo romântico em que o indivíduo procura se afastar, não só da dor, mas também do tédio. O indivíduo, quando opta por esse modo de vida, tenta realizar todas as possibilidades a ele apresentadas. Isso o coloca, evidentemente, frente a muitos momentos de escolha e, conseqüentemente, de angústias. O ser humano, no estágio estético, irá priorizar o gozo do instante vivido, quer sempre testar limites, provar novidades, fugir permanentemente do tédio. Nesse estágio a angústia está muito mais presente porque, ao se permitir experimentar novidades e testar limites, o indivíduo irá se envolver em diversos momentos de escolha, de angústia e de intensa liberdade.

No estágio ético o homem já determina de antemão, porque já escolheu a priori, que escolhas não fará, que caminhos não estarão em seu arcabouço de possibilidades, já procura estabelecer uma estabilidade e portanto, existe uma redução significativa da angústia, pois ao definir pelo padrão ético a ser seguido ele reduz as alternativas de escolhas. Dessa forma ele só irá se angustiar quando, dentro do seu sumário de possibilidades, surgirem mais de uma opção. Nesse estágio, por fim, o homem tem domínio e determinação dos seus desejos, controla qual nível de liberdade escolheu proporcionar para si mesmo. Nesse estágio Kierkegaard nos informa que

A ética é o geral, portanto, o abstrato. A ética em sua abstração completa aponta sempre interdições, fazendo, por conseguinte, o papel de lei. [...]. É somente quando o indivíduo mesmo é o geral, que a ética deixa-se realizar. [...]. Aquele que considera a vida eticamente vê o geral e aquele que vive eticamente expressa o geral em sua vida. [...] Aquele que vive esteticamente é o homem acidental [...]. Aquele que vive eticamente tem a si mesmo como tarefa. Seu eu, enquanto imediato, está determinado fortuitamente e a tarefa consiste em coordenar o fortuito com o geral [...] (KIERKEGAARD, 1971, p. 133).

Entretanto, essa estabilidade que ele próprio atribuiu, na verdade não foi por uma escolha totalmente livre como no estágio estético, mas antes, foi por uma aceitação de um padrão social que irá exigir do indivíduo o domínio de si, das suas vontades, de acordo com os parâmetros da sociedade que ele escolheu respeitar aceita como sendo correto.

Ora, o exemplo utilizado por Kierkegaard é do homem adulto que já contraiu o matrimônio. Sendo assim, nesse estágio a angústia já não é tão presente como no estágio estético, pois o indivíduo não se permite experimentar novidades nem testar limites e sendo assim envolverá menos momentos de escolha, de angústia e conseqüentemente de menor liberdade. Como podemos observar nas palavras do próprio autor “[...] O que o torna um marido tão terno, um pai tão solícito, é, além do seu fundo bonachão e do seu sentido do dever, essa confissão, que no mais íntimo da sua alma se fez, da sua fraqueza.[...]” (KIERKEGAARD, 1979, p. 371, 423).

Por fim, no estágio religioso, o indivíduo estabelece uma relação com Deus extremamente íntima e dependente. Nesse estágio os valores éticos não são mais suficientes e o homem assume uma consciência de que os prazeres são todos efêmeros e não mais têm importância. O que passa a tomar o lugar prioritário é a aquisição da vida eterna na religiosidade e na sua relação com o divino. Para isso, o indivíduo renuncia completamente a todos os prazeres fugidios da terra e se ocupa em garantir de alguma forma a sua eternidade religiosa.

Esse estágio é apresentado por Kierkegaard em seu livro *Temor e tremor*, quando o autor descreve a história do patriarca bíblico Abraão, procurando, de forma bem original, demonstrar que acima das questões éticas, da moralidade terrena, dos comportamentos socialmente aceitos, está o plano religioso, divino, transcendental, fora do mundo, portanto acima do nível ético. A perspectiva de Kierkegaard sobre esse estágio é que

Sob o ponto de vista moral, a conduta de Abraão exprime-se dizendo que quis matar Isaac e, sob o ponto de vista religioso, que pretendeu sacrificá-lo. Nesta contradição reside a angústia que nos conduz à insônia e sem a qual, entretanto, Abraão não é o homem que é. [...] Aparece aqui a necessidade de uma nova categoria, se queremos compreender Abraão. O paganismo ignora este gênero de relação com a divindade; o herói trágico não entra em relação privada com ela; para ele a moral é o divino, donde se conclui que então o paradoxo se refere ao geral por mediação. (KIERKEGAARD, 1979, p. 213, 245.).

Portanto, quando Abraão aceita, sem nenhum questionamento e sem nenhuma hesitação, entregar a vida do seu filho em holocausto a Deus ele não está considerando, de nenhuma forma, os caracteres éticos do seu povo, que se tivessem conhecimento da exigência divina teriam contestado por conta das leis humanas. De uma forma bastante incômoda para os indivíduos que ainda estão vivenciando os patamares estético e ético, o pensador de Copenhagen afirma

que para que o homem seja ele mesmo de forma completa, absoluta, precisa alcançar a dimensão da fé, seer arrebatado na sua relação com o divino.

Ora, se considerarmos que um dos conceitos de fé é “crer sem duvidar”, então o homem nesse estágio não faz escolhas, suas ações são pautadas somente pelo que o divino lhe determina e, sendo assim, não há nesse estágio espaço para a angústia, a não ser aquela que advém do medo de pecar. Esse medo consiste em, mesmo não se permitindo escolher, ainda assim não cumprir fielmente os desígnios de Deus, pois o indivíduo já estabeleceu que suas ações serão todas previamente definidas pelas exigências divinas, já que ao ter fé, ao crer sem duvidar, não lhe cabe nem mesmo a dúvida sobre a veracidade das indicações do seu Deus. Portanto, no estágio religioso, a fé cega poderia ser um fator a reduzir de forma muito forte a angústia e, conseqüentemente, a liberdade.

Podemos então concluir que quanto menos nos angustiamos, menos livres somos, pois se, como afirma Kierkegaard, “a angústia é a vertigem da liberdade” (2007, p. 41), então quanto mais nos distanciamos do estágio estético, quando nos permitimos a total liberdade de escolhas, mais nos aguilhoamos e, portanto, menos angústia sofremos.

2. A REALIDADE DA ANGÚSTIA NA ARTE VISUAL

Como dito na introdução, essa pesquisa tem por produto final um projeto em sala de aula que utiliza as manifestações artísticas como elemento de demonstração de aprendizagem do conceito kierkegaardiano de angústia, pois como ele mesmo afirma, “a arte é uma antecipação da vida eterna” (KIERKEGAARD, 2007, p. 107) e ainda, que “O esplendor, o divino da estética reside precisamente em se ligar apenas ao que é belo; no seu âmago, ela apenas se ocupa das belas-artes [...]” (KIERKEGAARD, 1979, p. 170). Portanto, estimulado pelo autor de Copenhague, que vê a arte como um elemento de catarse da angústia, resolvemos que, estimular estudantes a traduzir o sentimento de angústia em obras de arte, seria uma boa forma de abordagem.

Entretanto, os conhecimentos prévios levaram os estudantes a terem dificuldades em se desvencilharem de algumas outras interpretações possíveis do conceito de angústia⁴, de tal forma que essas outras possibilidades foram dificultadoras para que os estudantes pudessem manter a atenção ao conceito sugerido. Isso ficou muito bem demonstrado quando eles começaram a esboçar de que maneira iriam representar a angústia em suas obras de arte. Apesar de, quando perguntados sobre o conceito, demonstrarem claramente que entenderam a abordagem kierkegaardiana, ao falar como iriam representar esse sentimento pela arte, muitos deles se prenderam a outras formas conceituais já consolidadas em seus universos existenciais.

Nas artes também costuma-se utilizar o conceito de angústia apregoadado pelo senso comum ou outras interpretações acima mencionadas. Identificamos que a maioria das obras faz mais menção aos atributos ligados ao sofrimento, do que à vertigem da liberdade kierkegaardiana no momento da escolha. Entretanto, conseguimos identificar em algumas obras dos artistas utilizados como referência nesta pesquisa, tanto os conceitos mais amplamente utilizados no senso comum, quanto o conceito atribuído por Kierkegaard.

Muitos desses artistas retratam apenas o lado negativo da angústia, não estabelecendo relação com a perspectiva positiva desse sentimento que Kierkegaard nos propõe. Isso não invalida a proposta deste projeto em sala de aula, mesmo porque isso ajudará o estudante a ter uma percepção bem mais interessante sobre o conceito da angústia dado por Kierkegaard e em algumas vertentes da psicanálise.

⁴ O conceito de angústia dessa pesquisa está bem definido como sendo o de Kierkegaard. Mantivemos essa referência durante todo o desenvolvimento do produto educacional, entretanto, existem outras abordagens na psicologia que não serão aqui mencionadas, por não ser o objetivo do trabalho.

A partir dessa explicação inicial, quanto aos detalhes importantes da percepção popular, e a abordagem dada pelo dinamarquês, passamos a explicar como a arte pode ser instrumento de catarse da angústia, qualquer que seja seu ponto de apreciação e entendimento.

Vários artistas importantes têm como tema de suas obras a angústia, dentre eles Edvard Munch com a tela “O Grito”; o fotógrafo norte-americano Edward Honaker; Van Gogh; o escultor Goeldi, e Goya, todos eles já mencionados anteriormente. Será sobre esse último que nos debruçaremos mais profundamente por ser o pai do surrealismo, bem como por ter sido considerado por alguns – dentre eles, Tzvetan Todorov (2014) – um dos pensadores mais profundos da sua época, comparado a Goethe e Dostoiévski, como veremos mais uma vez quando falarmos sobre esse artista.

Podemos observar, também, nos grafites das ruas, que os artistas dessa expressão mostram essa temática em suas obras. Enfim, em muitas representações artísticas temos a manifestação desse sentimento humano retratado.

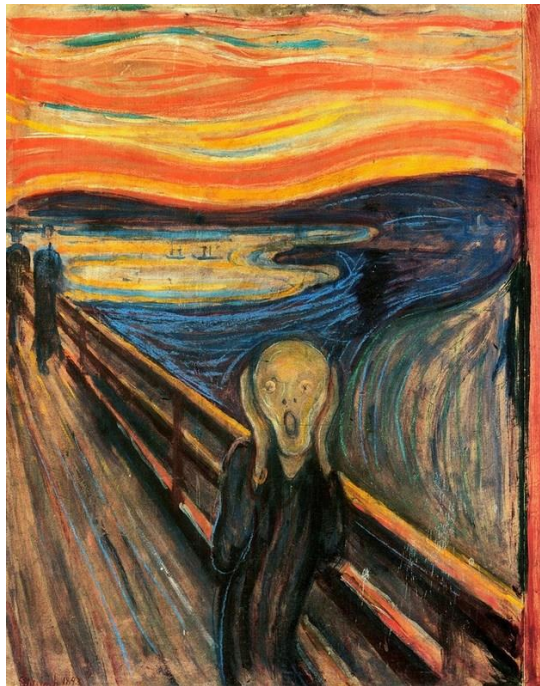
2.1. A Angústia nas artes visuais

Toda arte é uma interpretação, primeiro do artista que a cria, e depois do expectador que a contempla. Por isso, é necessário que sejamos cautelosos ao apresentar obras de arte que tenham a angústia como tema. Por outro lado, é senso comum que o artista quase sempre coloca em suas obras suas sensações, e dentre elas está a angústia. Portanto, para que possamos demonstrar como o sentimento de angústia é, vez por outra, representado nas artes visuais, iremos dar voz a especialistas que comentam as expressões artísticas e deixá-los demonstrar que aquela obra, da qual comentamos, tinha em sua essência a angústia como pano de fundo.

Entendemos ser importante, retomar aqui nesse ponto, que não é objetivo dessa pesquisa as obras de arte em si, mas a utilização da arte como catarse da angústia kierkegaardiana e as manifestações artísticas como instrumento de externalização do aprendizado conquistado em sala de aula. Sendo assim, somente nos interessará apresentar alguns exemplos que corroboram com a estratégia escolhida como ferramenta de ensino-aprendizagem.

Em artigo intitulado “Edvard Munch ou a imagem como intensificadora do real”, publicado pela Imprensa da Universidade de Coimbra em 2008, através da Revista Impactum número 8, Isabel Nogueira, doutoranda em Belas-Artes da Universidade de Lisboa, nos fala sobre esse artista, autor de inúmeras obras que, segundo ela, tinham a angústia como referência, e dentre elas destacamos a famosa tela *O Grito* (Figura 1).

Figura 1 – O Grito, de Munch



Fonte: ALDAIR, 2019

Para Nogueira, o pintor Munch procura as imagens das suas obras em sua realidade circundante e as reproduz com uma intensidade levada ao limite e também ressalta que

[...] o impressionismo estava entretanto aceite pela crítica, mas Edvard centrava-se no desassossego, nas imagens desconcertantes, na oposição a uma sociedade conservadora e hipócrita. E provavelmente a vontade de evidenciar o que está por debaixo da capa social que o liga ao dramaturgo noruegues Henrik Ibsen. [...] (NOGUEIRA, 2008).

Para a doutoranda de Lisboa, Munch tinha maior fascinação pelas vertentes antinaturalista e pós-impressionista e irá ter contato direto com a obra de vários pintores de sua época, dentre eles Van Gogh, Toulouse-Lautrec, Monet, Pissaro e Manet. Ela nos afirma, ainda, que “[...] O elemento simbolista predomina claramente nas suas pinturas: materialização de emoções e de estados de alma, angústias, fantasias, sonhos, associações místicas, religiosas e psicológicas, vivências intensas. [...]” (NOGUEIRA, 2008).

Em um pequeno texto sob o título “Angústia e desespero existencial: O Grito de Edvard Munch” encontrado no sítio eletrônico Encena, a Doutora em Educação pela UFBA, Irenildes Teixeira, nos informa que “Tristezas, obsessões e frustrações pessoais ganham formas e cores, em angustiantes representações, nas telas do pintor norueguês Edvard Munch” (2013) e que a sua obra foi de grande importância para o movimento expressionista nas artes plásticas, que ficou conhecido como uma forma de expressão artística que valoriza o instinto humano.

Percebemos, portanto, a importância da angústia nas obras desse pintor norueguês, bem como para seu influenciador, Van Gogh, que também coloca a angústia em algumas de suas obras.

Para Claudete Ribeiro, em sua Tese de Livre-Docência, sob o título “ARTE E RESISTÊNCIA: Vincent Willem Van Gogh”, apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" no ano 2000, a arte da pintura ou escultura tem por atributo um simbolismo que irá retratar, em sua imagem, a própria condição humana e determinará a afirmação da natureza da existência da obra e sua relação com a condição existencial do artista (RIBEIRO, 2000).

A pesquisa de Ribeiro, que tem como sujeito artístico Van Gogh (que influenciou, de alguma forma, a obra de Munch), volta-se para os dois últimos anos de vida desse artista. Esse período estudado se passa na cidade de Arles, que foi a cidade em que o pintor viveu seu momento mais produtivo, segundo nos relata Ribeiro (2000). Nessa fase o pintor modificou seu estilo pontilhista para o expressionismo e assim, possibilitou expressar, de forma mais intensa, a sua angústia como resposta à sociedade que o rejeitava. Com essa mudança de estilo, Van Gogh conseguiu, segundo a interpretação de Ribeiro, “[...] sublimar a angústia e passar para a tela uma sentimento de euforia” (RIBEIRO, 2000, p. 23).

Para Sweetman (1993) apud Ribeiro (2000, p. 177), na tela “Campo de trigo com corvos” (Figura 2) encontramos pássaros negros que ameaçam a paz da cena, parecendo confirmar que esta pintura foi o último grito do artista obcecado, vivendo sua angústia na pintura. Ribeiro, identifica que “Para ele, a noite e o brilho das estrelas eram sinônimos de vida, oferecendo as cores mais vivas e mais intensas, iluminando-lhe os próprios pensamentos e aliviando-lhe as angústias.” (RIBEIRO, 2000, p. 206).

Figura 2 - Campo de trigo com corvos, de Van Gogh



Fonte: RIBEIRO, 2000, p. 24

O pintor holandês, que decepou parte de sua própria orelha esquerda, compensava através de sua arte seus conflitos existenciais, suas angústias provocadas pela opressão do meio

social, que o colocavam em um imensa solidão pela rejeição. Então o artista expressava toda a sua dor existencial através do belo, uma estratégia, segundo Ribeiro, para sublimar suas angústias (RIBEIRO, p. 215).

Outro artista das artes visuais, agora utilizando-se de xilogravura, é o brasileiro, nascido na cidade do Rio de Janeiro em 1895, Oswaldo Goeldi, que terá como tema de suas obras a angústia da solidão, um olhar sobre o inexistente, uma denúncia sobre a invisibilidade social que muitas classes sofrem na sociedade e a angústia que isso provoca no ser que se sente fora do mundo. Sua obra, segundo Zuliatti, “[...] buscou refletir seu caminho pessoal e político, sua melancolia e paixão sobre os intensos aspectos mais latentes em sua obra como: cidades, peixes, urubus, caveiras, abandono, solidão, drama e medo” (ZULIETTI, 2010, p. 1). Nas figuras 3 e 4 podemos ver duas reproduções de obras do artista carioca que mostram esses elementos.

Figura 3 – Urubus, de Goeldi



Fonte: ZULIETTI, 2010

Figura 4 - Gatos, de Goeldi



Fonte: Site Arte e Artistas, 2017

Além das pinturas, ilustrações e xilogravuras, também encontramos a angústia na fotografia. Entretanto, o artista aqui escolhido, talvez por conta da sua contemporaneidade, não possui referências acadêmicas para que sejam usadas. Porém, entendemos ser oportuno a utilização de sua obra por ser jovem, ter um certo ineditismo e abordar muito bem a angústia em suas fotos montagem. Sua obra, e referência no meio artístico, pode ser encontrada em reportagens na internet.

Suas criações parecem estar provocando impacto social no meio artístico. Sua mídia artística não é nova, – a fotografia – mas a manipulação digital das fotografias provocam um efeito bem instigante e, apesar da mídia fotográfica ser uma manifestação artística por excelência⁵, a transformação que ele provoca com a manipulação digital torna sua obra muito relevante para nossa pesquisa.

Na revista eletrônica K7, editada por Álisson Boeira, encontramos a informação que o norte-americano Edward Honaker, jovem de apenas 21 anos, “sofreu com depressão por vários anos de sua vida e encontrou na fotografia uma maneira de libertar-se de toda angústia e tristeza que sentia” (BOEIRA, 2013). Na postagem acessada em 2019 temos a reprodução de vários de seus retratos digitalmente modificados, que nos permitem contemplar parte de sua intrigante obra. Suas criações procuram demonstrar dor, angústia, desespero e medo.

Em seu sítio oficial na internet, ele nos apresenta ao item II de seu portfólio da seguinte forma: “A series which illustrates my experiences with depression and anxiety [...]”⁶. Sabemos, assim, que o sentimento de angústia pelas escolhas que temos que fazer pode nos levar a um estado de ansiedade profunda, e fica claro, portanto, que seu trabalho também sofre influência desse sentimento.

A figura 5 nos apresenta um homem desfigurado que representaria o turbilhão de emoções envolvidas em um momento de angústia, que faz com que nos desfiguremos diante das escolhas a fazer. Já a sequência de fotos da figura 6 nos faz lembrar o abismo de que fala Kierkegaard: a vertigem da liberdade, em que nos lançamos ao decidir por uma escolha. Essas fotos, aqui reproduzidas são encontradas, como dito acima, no seu sítio oficial.

⁵ Existem muitas referências de fotógrafos que fazem da fotografia uma arte. Temos exemplos como Sebastião Salgado, German Lorca, Walter Firmo, Márcio Cabral, somente para citar alguns, que fazem da fotografia, pura arte contemporânea.

⁶ Em tradução livre, “Uma série que ilustra minha experiência com depressão e ansiedade [...]”

Figura 5 – Sem título, de Honaker

Fonte: HONAKER, 2019

Figura 6 – Sem título, de Honaker

Fonte: HONAKER, 2019

Não poderíamos deixar de fazer uma breve referência ao escultor brasileiro Rodrigo Pedrosa, que nos apresenta a angústia em outra modalidade de arte visual: a escultura. Assim como Honaker, Pedrosa também não é citado em trabalhos acadêmicos, mas encontramos matéria jornalística na versão eletrônica do Jornal O Globo do Rio de Janeiro (2017), com o título “O escultor que transforma a angústia em arte”, e consideramos extremamente pertinente esse material para nossa pesquisa. Segundo a reportagem de Leandro Sodré, o escultor brasileiro da cidade de Niterói (RJ), já expôs nos EUA e na Europa, além do Brasil.

Para Sodré, o escultor consegue colocar em suas obras sentimentos como as amarguras provocadas pelas desigualdades, injustiças e adversidades do mundo, que acabam afetando e modificando as relações humanas. De acordo com o jornalista, nossa atual sociedade está cada vez mais dependente da informação. O excesso dessa dependência não permite que fiquemos a salvo das angústias provocadas pelos sentimentos acima expostos. Para ele, muitos procuram proteger-se desses fenômenos humanos esquivando-se dessas angústias. Pedrosa, por sua vez, transforma todas essas experiências em arte (SODRÉ, 2017).

A arte de Rodrigo Pedrosa é realista, retrata a consternação humana. Suas obras levam títulos que reportam a sentimentos que podem surgir a partir da angústia, como *Vergonha de ser humano I* (Figura 7) e *Culpado de tudo V* (Figura 8).

Figura 7 - Vergonha de ser humano I, de Pedrosa



Fonte: SODRÉ, 2017

Figura 8 - Culpado de tudo V, de Pedrosa



Fonte: SODRÉ, 2017

Retomando à pintura, vemos um bom exemplo da integração entre a Filosofia e a Arte em Francisco Goya, pintor espanhol que também foi considerado um dos pensadores mais profundos da sua época, sendo colocado no mesmo nível de importância de Goethe e Dostoiévski. Segundo nos conta Tzvetan Todorov, em sua obra *Goya à sombra das Luzes*, para Matherone e Yriarte (apud TODOROV, 2014), Goya “misturava ideias com cores” e “por trás

do pintor, há o grande pensador cuja trilha foi fecunda. [...] O desenho se faz idioma e serve para formular o pensamento” e ainda para Yriarte, suas gravuras possuem “todo o alcance da mais alta filosofia” (TODOROV, 2014, p.7). Seu pensamento filosófico foi registrado em “cartas pessoais, um relatório dirigido à Academia de Pintura, um anúncio da publicação dos Caprichos, requerimentos e missivas oficiais, conceitos transcritos pelos contemporâneos” (TODOROV, 2014, pp. 7 e 9).

Considerado o pai do surrealismo⁷, Goya também pintou e fez várias ilustrações sobre seus sonhos. Sua obra retrata, de forma recorrente, sua angústia com a loucura, a razão e a morte. Todorov destaca que o quadro intitulado *O pátio dos loucos* (Figura 9) “[...] representa o pavor angustiado do personagem central; pouco importa saber se os seres demoníacos ao seu redor existem realmente ou se são apenas fruto de sua imaginação, o essencial é que ele acredita nisso — pois sua angústia, essa sim, é bem real.” (TODOROV, 2014, p. 39)

Figura 9 – Pátio dos loucos, de Goya



Fonte: TODOROV, 2014, p. 167

⁷ O surrealismo foi por excelência a corrente artística moderna da representação do irracional e do subconsciente. Suas origens devem ser buscadas no dadaísmo e na pintura metafísica de Giorgio De Chirico. Este movimento artístico surge todas as vezes que a imaginação se manifesta livremente, sem o freio do espírito crítico, o que vale é o impulso psíquico. Os surrealistas deixam o mundo real para penetrarem no irreal, pois a emoção mais profunda do ser tem todas as possibilidades de se expressar apenas com a aproximação do fantástico, quando a razão humana perde o controle. (MARTINS; IMBROISI, 2018)

A frequência com que aparecem os temas acima citados em suas pinturas e ilustrações foram tão intensos, que ao longo de muitos anos, na sociedade contemporânea a ele propagaram-se os boatos de que o próprio Goya havia conhecido a loucura. Entretanto, nenhum registro oficial de sua biografia confirma essa teoria. Todorov esclarece, talvez, o motivo dessas afirmações, pois

Os “esclarecidos” de seu tempo encaram a loucura como uma simples falta ou uma decadência; na estética romântica, que começa a se afirmar já no início do século XIX, a loucura é, ao contrário, valorizada como a manifestação de um estado extremo da humanidade — o louco é um parente próximo do gênio. (TODOROV, 2014, p. 27)

Mesmo assim, algumas perguntas permanecem: de onde viriam esses boatos? Por que tiveram essa percepção enganosa de que ele havia chegado à loucura? Outra vez Todorov nos dá pistas sobre a origem dessas ideias e, ao mesmo tempo, refuta essa desconfiança quando afirma que

Certos espectadores um tanto ingênuos puderam se perguntar, ao ver as Pinturas Negras, se elas não seriam a prova tangível da loucura do pintor. Mas, evidentemente, um louco não poderia pintar essas imagens, que não têm nada de arte bruta. Pode-se, em vez disso, sugerir que elas são uma prova do contrário. Havia décadas que Goya suspendera as barreiras que retinham seus demônios na inconsciência e os deixara invadir suas imagens. Ele havia compreendido: o que a Igreja ou as superstições populares chamam de súcubos e de demônios são apenas desejos e pulsões, medos e angústias profundamente enterrados em cada um de nós. (TODOROV, 2014, p. 124)

Desde 1796 até sua morte em 1828, Goya não se contenta “[...] em praticar o desenho na intenção de preparar suas pinturas ou suas gravuras, mas sim compõe conjuntos coerentes, hoje chamados ‘álbuns’, nos quais os desenhos são numerados e, na maioria, dotados de uma legenda — prática inovadora, na época” (TODOROV, 2014, p. 36, grifo no original). São oito álbuns. Em todos esses conjuntos iremos encontrar referências às angústias do pintor. Um desses grupos temáticos são as *Pinturas Negras* (1819), mencionadas na citação acima. Consiste em uma série de quatorze quadros pintados com a técnica óleo a seco, no reboco da parede da casa onde residia (em Quinta del Sordo). A Figura 10 é a reprodução de uma dessas obras, que tem um caráter sombrio.

O pintor espanhol utiliza-se do artifício das máscaras em muitas de suas obras, que por vezes, esconde os rostos, porém, sem deixar claro a “interioridade invisível”, pois, para Goya, as máscaras podem ser reveladoras da verdadeira face, enquanto que o rosto é enganador. Por ser também um filósofo, Goya nos apresenta a ideia de que o real não é verdadeiro, talvez uma alusão ao mundo sensível de Platão (TODOROV, 2014, p.37).

Figura 10 - La romería de San Isidro, de Goya



Fonte: SUPRANZETTI, 2020

Encontramos, em Neves e Littig (2015), a lembrança do contexto histórico que norteia o imaginário popular que deu à sociedade uma visão torta da obra do pintor espanhol. Havia uma ignorância popular que favorecia credices como bruxas, enfermidades provocadas por demônios, a peste negra, entre outras. Seus quadros provocavam o imaginário comum e potencializavam as angústias que assolavam a mente da peble menos culta. Neves e Littig destacam que

A imagem da bruxa como ladra de crianças era muito disseminada nas superstições do povo. A peste negra, os problemas de saneamento, a falta de alimento e principalmente as guerras, geram uma Espanha caracterizada pelas calamidades e angústias que serão justificadas pelo imaginário popular como obra satânica. (NEVES,LITTIG,2015, p. 16).

Todorov também faz referência aos desenhos de feiticeiras e aponta que, essas gravuras demonstram as angústias de Goya. Em sua descrição da Figura 11, cujo nome da obra é *Exorcismo*, uma velha bruxa enche seu alforje com crianças nuas. Goya nos fala que esse seria o sonho de uma bruxa boa, porém boa apenas para ela (TODOROV, 2014, p.116).

Francisco Goya viveu em uma época de profundas transformações sociais, ou seja, século XVIII, quando a Europa já havia consolidado a Renascença Cultural (séculos XIV a XVI) e estava totalmente tomada pelos ideais iluministas. A Revolução Francesa (1789 a 1799) colocara em cheque toda a estrutura absolutista do continente. Napoleão, suas guerras de conquistas e a instauração do Império Napoleônico (1804 a 1812), numa posição contrária às idéias republicanas provocada pelos franceses, dava o contra-ponto. Em meio a esse turbilhão político e social, encontramos Goya e sua produção.

Nesse período, o pintor espanhol está em sua fase mais produtiva, entre 1792 e 1808, quando ele irá produzir o álbum *Los Caprichos*. Encontramos em Batista (2013) uma referência

a esse momento criativo de Goya, destacando que ele produzirá sem nenhum estilo determinado. Batista destaca que o pintor espanhol

[...]não segue nenhum estilo, nem tampouco segue regras determinadas pela arte da época. Apesar de utilizar elementos de vários estilos não se posiciona sobre nenhum. Graças a esta postura conquista um espaço entre os artistas europeus. Goya poderia assumir um lugar de pioneiro na arte do século XX pela semelhança das pinceladas e a maneira como assimilava e expressava a natureza humana. Cria uma marca pessoal, não se sente mais preso às exigências das encomendas, pinta para si mesmo. (BATISTA, 2013, p. 8)

Isso nos leva a supor que estava vivenciando um momento que se permitia experimentar, fazer diversas escolhas de estilos, sem contudo se prender a nenhum, quebrando todas as regras. Podemos inferir que esse será um momento de muita angústia do artista.

Figura 11 – Exorcismo, de Goya



Fonte: TODOROV, 2014, p. 170

O cunho artístico apresentado por Goya em suas centenas de obras teve, em sua maioria, um ar de protesto — e não poderia se esperar algo diferente disso — tendo em vista seu perfil tão crítico e o momento histórico transformador, que vimos acima, como pano de fundo de sua existência. É muito natural que esse artista tenha colocado toda sua angústia em suas obras, considerando as escolhas que precisou fazer para vencer um ambiente tão hostil e instável, tanto político como social. Vemos isso mais uma vez em Batista, que nos diz que

Goya sabia o que queria e utilizou daqueles que lhe estenderam a mão para conseguir o que queria, a posição social que tanto almejava. Apesar disso não se sentia preso ou limitado, expressava o que queria sem restrições, até mesmo os monarcas que lhe patrocinavam a arte foram vítimas de suas críticas. Sua coragem também o colocou na mira da Inquisição. Era corajosamente um artista excepcional. (BATISTA, 2013, p. 25).

Portanto, fica bem definido, até aqui, o quanto a angústia tem representações nas artes plásticas. Mesmo que tenhamos demonstrado que grandes artistas (até mesmo os menos reverenciados academicamente) fazem referências em suas obras à angústia, não foi esse o principal motivo que nos convenceu a decidir por essa forma de expressão humana como instrumento de catarse das inquietações existenciais dos estudantes.

O que nos deu uma certeza sobre a escolha a ser feita, foi o papel da arte como representação existencial. Para reforçar nossa afirmação iremos, a seguir, demonstrar como a arte, desde os primórdios da humanidade, faz parte indissociável da representação existencial do homem e de sua manifestação enquanto ser de diversidade e individualidade no mundo sensível.

2.2. A arte como representação existencial

A arqueologia nos mostra que a história da humanidade já se inicia com a arte fazendo parte de sua construção cultural e sociológica (AGUIAR, 2012). Não há como negar esses fatos comprovados por essa ciência. Podemos concluir que a arte sempre foi uma necessidade do homem para expressar a vida cotidiana, feitos heróicos, angústias, agonias sofrimentos, alegrias, pensamentos, posições políticas, entre outras emoções. Assim sendo, a arte coloca-se como uma forma de representação da relação do homem com o mundo sensível e até mesmo o mundo inteligível ou transcendente, se considerarmos as artes sacras. Essa relação do homem com a arte se apresenta de forma individual ou coletiva.

No volume 6 dos PCN's (1997, p. 20), dedicado à disciplina de Educação Artística, encontramos que “Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais” e nos primórdios da humanidade a arte significava muito mais uma necessidade de adaptação ao meio e de comunicação que uma ação estética. A arte sempre foi uma extraordinária forma que o homem possui de representar seus mitos, seus hábitos, seus feitos, seu cotidiano, sua religiosidade, dentre muitas necessidades sociais já existentes desde esse tempo remoto.

Na existência humana, na construção da sua essência, como nos propõe Kierkegaard, a arte tem um papel importante e, ainda nos PCN's dedicado a arte vemos que “[...] A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade” (1997, p.19). Assim, por fazer parte da formação humana, a arte também será muito importante na educação, proporcionando ao educando provocações que ofereçam a ele possibilidades de escolhas que o levarão a

entender, do seu modo, seu meio social e nele interagir de forma a efetuar as transformações que julgar necessárias.

Perguntamo-nos neste ponto: como seria a vida humana sem a música para alegrar seus momentos, para suportar suas dores existenciais, para proporcionar o esquecimento de momentos ruins, até mesmo lembrar de pessoas amadas que estão longe ou já deixaram essa existência sensível? Como podemos imaginar nossa existência sem a dança que anima os grupos sociais, que determina como nos conectamos com os deuses da ancestralidade? Como poderíamos imaginar nossa sociedade, se não tivéssemos tido acesso às tragédias gregas que chegaram até nós, primeiramente através do teatro e mais tarde pelos livros dos escritores? Como viveríamos na atualidade sem os filmes, que muitas vezes são excelentes instrumentos para uma aula, que podem, com sua mensagem, proporcionar tantas mudanças de comportamento? Como podemos imaginar nossa existência sem as gravuras de um calendário pregado na parede? Essas são algumas questões que deixam bem claro, o quanto a arte está presente na nossa existência sensível. Encontramos em Almeida e Valls que “Existir é uma arte” (ALMEIDA; VALLS, 2007, p. 54).

Na dissertação de Maria de Fatima Olivieri, *ANGÚSTIA EXISTENCIAL: O papel fundamental do conceito de angústia no processo de construção da subjetividade humana sob a ótica reflexiva de Søren Aabye Kierkegaard*, há quatro sugestões de vias de escape e transformação da angústia existencial. Segundo ela “[...] nossa cultura nos apresenta quatro alternativas para escapar do sentimento de angústia [...]” que seria trazê-la à razão, negar sua existência para tentar superá-la, tentar narcotizá-la para evitar que o sentimento seja percebido e, por último, estimular ao máximo seu despertar (OLIVIERI, 2008).

Entretanto Olivieri (2008) nos propõe uma quinta alternativa em sua pesquisa, que seria o caminho trilhado pelo artista. Nesse excelente trabalho, encontramos a angústia em vários pensadores, inclusive em Kierkegaard. Há, nesta dissertação, uma proposta muito forte da arte como representação existencial e, inclusive, fazendo uma relação direta com essa última alternativa, de escape da angústia na existência humana. Olivieri (2008, p. 42) nos dirá que, “[...] por mais absurdo que possa parecer, por trás da angústia, existem tesouros inimagináveis potenciais, criativos e artísticos [...]” e, nessa afirmação, encontramos a angústia positiva defendida por Kierkegaard, ou seja, como nos fala a pesquisadora, ao darmos forma à angústia, fazemos com que ela se torne produtiva, poderemos usar a nossa criatividade para expressá-la de forma positiva.

A Mestre em Filosofia orientada por Valls constata que “[...] muitos artistas usam sua angústia como impulso para produzir suas obras. Em verdade, todo o indivíduo possui um potencial criativo e pode, através da expressão artística, dar vazão à sua angústia através produção criativa.” (OLIVIÉRI, 2008, p. 42). Sendo assim, concluímos que, para a Filósofa de São Leopoldo a arte nos fala à razão e aos sentimentos, é a legítima manifestação no mundo sensível do que está dentro da mente do artista, em seu mais profundo íntimo existencial, considerando que o “ser humano é repleto de emoções e angústias.” (OLIVIÉRI, 2008, p.82).

Continuamos a verificar na pesquisa de Olivieri (2008) que uma obra de arte, uma expressão artística, não surge sem uma construção anterior a ela, do ser do indivíduo. As manifestações artísticas autênticas, quando não forçadas pelo poder econômico, que tem por objetivo apenas o comércio da arte, são geralmente construídas ou gestadas pela própria experiência de vida do artista, processo que se dá no âmbito particular, sendo assim

[...] A arte de criar a si mesmo como um fim a ser atingido depende de escolhas existências, movidas por desejos e expectativas individuais extremamente diversificadas, de cada indivíduo. Ao “construir” com imagens, ao dar forma ao sentimento de angústia que carrega em seu íntimo, o indivíduo “pari” a si mesmo, e através desse processo de autodescoberta, tornar-se o “si mesmo” de Kierkegaard, um indivíduo original, único e sem igual. (OLIVIÉRI, 2008, p. 82, grifos no original)

Podemos concluir que, apesar de vivermos em um momento em que a existência humana se apresenta muitas vezes fútil, sem sentido ou como um verdadeiro absurdo, observamos ainda, na expressão artística, um encontro do indivíduo consigo mesmo, podendo através da arte superar o absurdo existencial kierkegaardiano. Vale lembrar que, para Kierkegaard, o absurdo é procurarmos sentido para a vida quando, na verdade, somos nós mesmos que proporcionamos sentido a ela. A arte como opção pela vida autêntica pode nos dar esse sentido, que elimina o absurdo e o tédio.

Após concluirmos a relação entre Filosofia e Arte, angústia e manifestações artísticas, precisamos reservar um espaço para estabelecer as pertinências legais dessa pesquisa, considerando que os programas de Mestrado Profissional no Brasil fazem essa exigência. Sendo assim, faremos, a seguir, uma breve alusão aos preceitos legais serão cumpridos nesse projeto desenvolvido em sala de aula, ou ainda, o atendimento à legislação pertinente, no que tange ao produto educacional sugerido nesse trabalho.

3. A LEGISLAÇÃO PERTINENTE

Nos programas brasileiros de pós graduação *strictu senso* de cunho profissional voltado para o ensino é obrigatório que sejam respeitadas as legislações pertinentes ao campo educacional, sendo assim, antes de partirmos para o quarto capítulo, em que apresentaremos a execução do projeto em sala de aula, se faz necessário uma abordagem sobre os aspectos legais que devem ser atendidos nessa pesquisa ação.

Começamos então pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Filosofia, que assinalam, dentre as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas nos estudantes, a “Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais” e a “Percepção da integração necessária entre a **filosofia** e a produção científica, **artística**, bem como com o agir pessoal e político (BRASIL, 2001, p. 3 grifos nossos). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001) estabelecem que são atividades inerentes ao docente de filosofia assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, incentivar atividades de enriquecimento cultural, elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares e utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio. Também nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1997) aparecem mais uma vez várias competências e habilidades a serem desenvolvidas no aluno em diversas dimensões e dentre elas encontramos a arte.

Tendo esses pressupostos como referência, optamos, portanto, por abordar o conceito filosófico da angústia de Kierkegaard, utilizando as representações artísticas como forma de expressão do aprendizado e tendo como metodologia de ensino uma proposta estruturada em parâmetros de emancipação do educando. Reforçamos ainda que o ensino de conteúdos da filosofia, para essa dissertação, foi pensado tendo por base o que preconiza muitas das sugestões encontradas na legislação brasileira sobre a interdisciplinaridade, a conexão íntima da filosofia com as artes e a apropriação reflexiva dos conceitos através das representações artísticas. Destacamos a seguir alguns desses preceitos legais.

Nas Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional destacamos:

- a) No “Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;” (BRASIL, 1996);

- b) No Art. 26 temos em seu § 2º que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” e em seu § 6º que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 2013);
- c) No Art. 32 temos em um de seus incisos que “II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;” (BRASIL, 2013).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio encontramos:

- d) No capítulo dedicado ao ensino de filosofia temos que

[...] o foco para a **interdisciplinaridade**, proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda formulação curricular e o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos, conforme indicado expressamente na Resolução 03/98, a saber, no § 2o, alínea b do Artigo 10 – “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia”. Assim, o papel da Filosofia fica alargado e poderemos, a partir de qualquer posição em que estivermos, ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar (BRASIL, 2008, pág. 45, *grifo nosso*);

- e) Ainda no mesmo capítulo dos PCNs encontramos que “[...] a Filosofia sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes [...]” (BRASIL, 2008);
- f) Mais adiante encontramos que “Considerando a transdisciplinaridade a partir do ponto de vista de seus **próprios conteúdos disciplinares**, a Filosofia pode, por exemplo, levar o estudante à apropriação reflexiva de conceitos [...] das Artes (o fazer artístico, estruturas discursivas poéticas, a enunciação estético-expressiva etc)” (BRASIL, 2008, grifo no original).

Por fim, encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, proposta pelo CNE/CSE no seu parecer N° CNE/CES 492/2001, que nas competências e habilidades esperadas para um professor de Filosofia devemos encontrar:

- a) “Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais” (BRASIL, 2001);

- b) “Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, **artística**, bem como com o agir pessoal e político” (BRASIL, 2001, grifo nosso).

3.1. A questão legal na Educação

O artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos portadores de necessidades especiais de aprendizagem (doravante denominados PNE's), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades de aprendizagem e inclusão social. Para atendimento a essa exigência legal estivemos em constante diálogo com as profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) existente nas escolas, para que junto com elas pudéssemos elaborar metodologias que atendessem às necessidades dos eventuais alunos PNE's que porventura a escola viesse a ter durante a execução desse projeto.

Entretanto, entendemos que ao considerarmos que no universo de estudantes que fariam parte da pesquisa ação não haviam PNE's nas turmas selecionadas, não tivemos não tivemos que fazer adaptações significativas para a execução do projeto em sala de aula. Também entendemos que, mesmo a legislação preconizando a necessidade de inclusão, não podemos deixar de oferecer a possibilidade de aprendizagem diferenciada e que estimule a autonomia aos alunos não PNE's quando encontrarmos dificuldades de atender plenamente aos que tiverem essas limitações.

Julgamos que não podemos negar, ao universo mais amplo de educandos, a oportunidade de um aprendizado mais lúdico por conta de limitações que possamos ter para atender a uma extrema minoria de estudantes PNE. Sendo assim, para não negar aos demais estudantes, que não possuem tais limitações, um produto educacional diferenciado e atraente, certamente poderemos, em algum momento, não atender plenamente às necessidades dos alunos especiais. Entretanto, não será uma atitude de exclusão, pois sempre haverá alternativas de incluí-los de alguma outra forma, até mesmo por sugestão dos profissionais habilitados para tal atribuição.

Justamente para garantir a inclusão dos PNE's e o atendimento às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos através do Parecer CNE/CP Nº: 8/2012, tivemos a todo momento o cuidado de ficarmos atentos ao surgimento de qualquer dificuldade que pudesse desestimular a manifestação livre para os alunos de toda e qualquer diversidade étnico-racial, inclusive quilombolas, considerando que já tivemos alunos do quilombo “Comunidade

Quilombola de Alto Iguape” matriculados na escola onde se deu tal pesquisa e poderemos voltar a ter.

Apesar da escola não possuir alunos de comunidades indígenas, esse público foi pensado durante o projeto em sala de aula. O respeito à identidade de gênero e orientação sexual esteve a todo momento sendo observado, pois a escola possui alguns alunos transgêneros e de diversas orientações sexuais.

Para ilustrar essa referência acima, passamos a relatar um episódio bastante intrigante, que ocorreu durante as exposições das manifestações artísticas na escola, que julgamos relevante para nossa pesquisa.

Um grupo de alunos produziu a fotografia apresentada na Figura 12 abaixo. No dia seguinte a essa exposição tivemos reclamações ao diretor da escola, vindas de alguns estudantes que alegaram que não era correto a exposição de uma fotografia que mostrasse alunos semi-nus. Na foto em questão, todos os alunos que nela aparecem eram maiores de 18 anos no momento da produção, porém percebemos o desconforto com a arte apresentada e suspeitamos que houve discriminação à produção pelo fato dela representar a angústia relacionada à sexualidade desses estudantes, tendo em vista que o rapaz retratado na foto e a menina de costas são assumidamente bissexuais e estão semi-nus.

Isso pode ter corroborado para o protesto, entretanto não temos evidências que confirmem a nossa suspeita. Porém, entendemos que foi bem interessante, como demonstração da resistência à diversidade e ao que não é “socialmente aceito” pelo universo de estudantes da escola. Sendo assim, respeitamos a opinião dos estudantes e no dia seguinte a foto foi retirada da exposição.

Figura 12 – Undecided, de produção dos estudantes



Fonte própria

A escola não possuía, na época da pesquisa ação, estudantes portadores de deficiência visual e não teríamos como atendê-los caso houvesse. Entretanto, estávamos preparados para oferecer alguma alternativa de participação caso algum estudante com essa necessidade especial viesse a ser matriculado na escola durante a execução do projeto em sala de aula. Para os alunos portadores de deficiência auditiva, cujo número é pequeno na escola, não seria difícil sua inserção, considerando que a grande maioria das representações privilegiaram o visual.

Qualquer outro aluno que viesse a ser matriculado ao longo do processo com alguma outra necessidade especial não existente no cenário da escola deveria ser acionados seus pais ou responsáveis para que os professores, junto com os profissionais de AEE, estabelecessem a melhor forma de inclusão para o estudante em questão.

Por fim, foi elaborado um termo de autorização para participação em pesquisas de mestrado de professores da escola e uso de imagem e voz para aluno menor, que foi encaminhado para os pais ou responsáveis de todos os alunos da escola (não só para os envolvidos no projeto). Foi sugerido, ainda, que esse termo viesse a fazer parte da documentação de matrícula da escola. O modelo utilizado pode ser verificado no Anexo III, não sendo compulsório seu preenchimento e assinatura.

3.2. Pesquisa Participante como metodologia

Outra exigência dos mestrados profissionais em educação é que a pesquisa seja realizada em um modelo Pesquisa Participante. Essa forma de pesquisa é conhecida por diversas outras denominações como “auto-diagnóstico”, “pesquisa ação”, “pesquisa participativa” e “investigação ação participativa”.

Essa metodologia de pesquisa é sugerida por tratar-se de um projeto em sala de aula onde teremos que ter, obrigatoriamente, a participação de estudantes de uma escola com a orientação do professor-pesquisador. Torna-se muito importante ressaltar que o objetivo principal do Mestrado Profissional em Filosofia é pesquisar maneiras, ou sugerir estratégias para que o ensino de filosofia seja mais efetivo, estabelecendo, nesse caso específico, maneiras de fortalecer o protagonismo no aprendizado e promover a emancipação do estudante no processo ensino-aprendizagem.

Essa metodologia de pesquisa⁸ teve sua origem em “unidades de ação social” que atuavam em grupos ou comunidades e foram utilizadas a serviço desses grupos e a escola pública é um grupo social popular, com diferentes atores de diversas condições sociais e étnicas. Entretanto, devemos enfatizar que “Não existe na realidade um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante” (BRANDÃO, BORGES, 2007, p. 4) e entre as diferentes matizes dessa metodologia o ponto em comum, que em geral estão presentes em todas elas é o alinhamento com “projetos de envolvimento e mútuo compromisso de *ações sociais de vocação popular*” (BRANDÃO, BORGES, 2007, p. 4, grifo original) e assim esse tipo de pesquisa tem como identidade colocar frente a frente “pesquisadores eruditos”, e aqui nosso ator é o professor pesquisador, e “populares”, que nesse caso são os estudantes e a comunidade escolar periférica.

Destaca-se a seguir alguns princípios norteadores da metodologia de pesquisa escolhida, todas elas retiradas do artigo “A pesquisa participante: um momento da educação popular” escrito por Carlos Rodrigues Brandão e Maristela Correa Borges para o Programa de Formação Continuada em Educação, Saúde e Cultura Populares, publicado em 2007.

O primeiro princípio que julgamos preponderante é que o ponto de origem dessa forma de pesquisa está “situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica” (BRANDÃO, BORGES, 2007, p. 5) e que o objetivo desse projeto é, como já ressaltado anteriormente, proporcionar um protagonismo e promover a emancipação do estudante – isso se dará, principalmente, a partir da realidade social de cada um. Partindo desse princípio alcançamos dois outros, que são o fato de toda a investigação, para estabelecer uma absorção do ensino da Filosofia, deve “partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo” (BRANDÃO, BORGES, 2007, p. 5) e “Os processos, as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua dimensão histórica, pois são momentos da vida, vividos no fluxo de uma história” (BRANDÃO, BORGES, 2007, p. 5).

Como o que se procura é, novamente, protagonismo e emancipação, essa metodologia de pesquisa nos proporciona a possibilidade de que “A relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em

⁸ A pesquisa participante, ou pesquisa ação é mais adequada ao tipo de abordagem feita em um mestrado profissional por exigir a participação efetiva de estudantes e deve apresentar um produto educacional ao final de sua realização.

uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber” (BRANDÃO, BORGES, 2007, p. 5).

Fica muito claro que a pesquisa participante “deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária” (BRANDÃO, BORGES, 2007, p. 5) e a escola é um legítimo espaço para esse exercício de pesquisa, pois a participação popular, através dos estudantes e suas relações familiares, deve ocorrer em todo o processo de investigação-educação-ação. O compromisso do professor/investigador é com a comunidade popular e com suas causas sociais. Nesse caso específico, o compromisso é com a identificação das angústias dos estudantes e a cartase dessas angústias, utilizando-se para isso potencialidades artísticas que poderão despertar nos estudantes habilidades e sensações nunca antes pensadas como possibilidades, através da escola.

Aqui chegamos ao fim de toda nossa argumentação para demonstrar nossa motivação para a pesquisa, que desde sua concepção teve o objetivo de potencializar as discussões, debates e apropriação de conceitos sobre o tédio, absurdo da vida humana, angústia, desespero e suicídio, que são elementos do universo humano e, lógico, dos estudantes de ensino médio.

Partamos agora para apresentar a execução do projeto em sala de aula e os resultados obtidos com a metodologia de ensino, de pesquisa, e de catarse; os efeitos desejáveis e inesperados que observamos ao longo de sua execução; além das alternativas de replicação em outras escolas e realidades sociais.

4. EDUCAÇÃO EMANCIPADORA PARA O ENSINO DA FILOSOFIA

Como já citado na introdução, a escola vinha aplicando um questionário eletrônico de forma a realizar uma pesquisa sócio econômica pedagógica aos estudantes, por nossa iniciativa, com o intuito de ouvir os anseios e conhecer as realidades pessoais dos estudantes. O objetivo dessa pesquisa foi traçar políticas públicas que atendessem às demandas surgidas desse questionário. Ao incluirmos, em 2018, a pedido do professor de Física Paulo Celso Morais Martins, algumas perguntas relacionadas às habilidades que cada estudante tinha e que teria prazer em desenvolver dentro da escola, surgiu uma nova perspectiva de aprendizado dos conteúdos através do fomento dessas habilidades declaradas.

Tendo bem claro que a Filosofia e as Artes são disciplinas que possuem um diálogo intenso, mais ainda em se tratando do tema da angústia, como ficou exposto no Capítulo II desta dissertação, a ideia de utilizar as manifestações artísticas como forma de apropriação de conteúdos da Filosofia foi imediata. Como afirmado anteriormente, pareceu-nos muito claro que estava aí uma boa alternativa para a apreensão dos conteúdos da angústia segundo Kierkegaard, de forma protagonista e autônoma pelos estudantes.

Como já foi informado na introdução, ao realizarmos a tabulação dos dados do referido questionário constatou-se que, dentre os estudantes da segunda série do ensino médio da Escola Estadual Dr. Silva Mello existem diversos talentos artísticos. As habilidades artísticas mais encontradas foram a dança, o canto, a música, o grafite, o desenho e a fotografia.

Portanto, é pertinente que se discuta a angústia segundo Kierkegaard com os estudantes e ainda mais importante que esse aprendizado seja feito enfatizando as habilidades artísticas desses alunos, o que dá a eles uma boa oportunidade de se manifestar e externar suas inquietações através dos seus talentos.

Durante nossa prática de ensino de filosofia, desde o ano de 2005, sempre defendemos uma abordagem pautada na teoria da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos de Libâneo (1990). Essa proposta estimula uma estreita relação dos conteúdos aprendidos com as vivências dos alunos. Também sempre nos pautamos nas ideias de autonomia do ensino-aprendizagem preconizada por Freire em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2004), dentre outras obras. Recentemente verificamos em Larrosa um estreita relação ao que propomos, pois para esse Doutor em filosofia “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...]” (LAROSSA, 2002, p. 2).

Sendo assim, esse modelo de ensino-aprendizagem, proposto mais acima, encontra uma boa base teórica para se sustentar, justamente nessas teorias educacionais que mencionamos, ou seja, a teoria de Jorge Larrosa Bondia (2002) que nos oferece como alternativa de ensino-aprendizagem o viés do par experiência/sentido, as propostas da pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2004), bem como a crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo (1990).

A partir dessas premissas, o que propomos nessa pesquisa é levar para a sala de aula e para a compreensão do conceito de angústia uma experiência através da arte, para que tanto os estudantes quanto os outros indivíduos da escola e da comunidade sejam afetados, tocados por essa experiência. Esperamos que essa afetação proporcione ao expectador, ao sujeito da experiência sensível, uma passagem, uma chegada, um acontecer, uma receptividade autêntica ao deparar-se com as manifestações artísticas produzidas pelos estudantes. Afinal, como já dissemos antes, existir é uma arte e nossa proposição é que a arte seja uma opção pela vida e por uma vida autêntica.

Definidas as teorias pedagógicas passamos a apresentar que metodologia de pesquisa ação orientou esse trabalho. Para esse exercício educativo que pretendeu fazer uma vinculação da filosofia com a arte lançamos mão das teorias sugeridas pelas metodologias ativas e múltiplas para o ensino de Filosofia, por ser favorável a uma aprendizagem com significados múltiplos que permite ao estudante estabelecer um vínculo dos conteúdos aprendidos com sua realidade social e política e a partir dessa vinculação construir e potencializar seu conhecimento.

Na coleção de relatos do XVII Encontro Nacional de Filosofia da ANPOF, realizado na Universidade Federal de Sergipe, em outubro de 2017, encontramos em Peres

[...] a ideia defendida por Severino (2015, pp. 1-2), de que o professor não é um transmissor de informações a serem armazenadas em um receptáculo passivo, mas sim um mediador na construção do conhecimento, responsável por estimular a ‘realização de pesquisas’ e o ‘trabalho em grupo’; e a ideia de Hoffmann (2015, p. 1), de um método de aprendizagem chamado ‘metodologia ativa’, segundo o qual o foco das aulas de Filosofia deve ser a construção do conhecimento pelo estudante. (PERES, 2017, p. 364)

Portanto, iremos nos pautar no método de aprendizagem “Metodologia Ativa” para o desenvolvimento do modelo proposto nesse trabalho em sala de aula que irá proporcionar um aprendizado emancipatório do aluno.

Entretanto, antes de darmos continuidade aos elementos práticos dessa pesquisa ação, nos sentimos estimulados a fazer uma breve abordagem de alguns textos sobre o ensino da Filosofia para o Ensino Médio estudados durante as aulas da disciplina Filosofia do Ensino de

Filosofia, ministrada pelo Prof. Dr. Marcelo Barreira e na disciplina Seminário de Pesquisa, ministrada pelo Prof. Dr. Maurício Abdalla neste programa de Mestrado PROF-FILO.

Esses textos foram muito importantes para nossa formação e tiveram um papel preponderante na construção da ação pedagógica e das estratégias adotadas, sendo assim, é muito pertinente que esses estudos sejam parte integrante do capítulo que aborda a educação emancipadora para o ensino da Filosofia, pois eles remetem justamente a essas possibilidades de ensino.

No artigo “Filosofia, ensino e cultura” publicado na obra *Filosofia: caminhos para o ensino* organizado por Kohan, Favaretto (2004) inicia seu artigo apresentando, com ajuda de Lyotard, um novo papel da filosofia. A Filosofia não seria mais um saber soberano, entretanto, apesar dessa proposta, o autor não tira dela toda a sua inexorável função emancipadora. Mais adiante, no artigo, afirma que esse papel emancipador se mantém quando a filosofia é pensada como disciplina do ensino médio.

Para Favaretto (2004), a formação em filosofia no ensino médio pode encontrar eco nos comportamentos da juventude, que teria uma tendência natural ao questionamento, à crítica da realidade e das condições de possibilidade de um exercício eficiente da criticidade. A formação filosófica potencializaria, assim, um comportamento já presente nesses jovens.

Colocadas essas premissas, o autor provoca um questionamento sobre como poderíamos “justificar e propor uma orientação fecunda para o trabalho de filosofia no ensino médio ?” (FAVARETTO, 2000, p 47). A princípio essa orientação estaria justificada “pelo seu valor, historicamente consagrado, de formação” (FAVARETTO, 2000, p 48), mas isso só não basta. Fica evidente ao longo de grande parte do texto que a filosofia como formação no ensino médio precisa desenvolver o pensamento crítico vinculando os conhecimentos puramente filosóficos com a cultura e as vivências dos estudantes, levando a uma aprendizagem significativa e conectada com a realidade vivida e “sofrida” pelo aluno.

Fortalecendo essa abordagem de Favaretto temos no artigo “Ensino da filosofia: uma leitura crítica da filosofia subjacente às *orientações curriculares* do MEC” publicado pelo Prof. Dr. Marcelo Barreira (2010) em que encontramos uma excelente crítica às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) no tocante ao Ensino da Filosofia nessa fase do aprendizado. Para reforçar o papel crítico social da filosofia enquanto ferramenta de uma formação cidadã, Barreira (2010) faz uma abordagem sobre a politização e a democracia realizando uma comparação entre a visão sofística e clássica da antiguidade grega sobre a

democracia e um paralelo dessa comparação com a atual sofisticada dos “intelectuais” das redes sociais.

Em seguida, Barreira (2010) inicia uma crítica à terceira parte das OCEM, que aborda as competências e habilidades em filosofia. Para ele o documento “[...] opõe-se à memorização bruta ou *fatual* de conteúdos enciclopédicos [...]” (BARREIRA, 2010, p. 116, grifo original), mas acusa o mesmo documento de apresentar uma duplicidade conceitual, pois para ele haveria uma “[...] ênfase técnicoespecializante, distinta da recomendada[...]” (BARREIRA, 2010, p. 116). O texto nos leva a entender que essa distinção ocorre no fato das OCEM preconizarem um desafio de manter a especificidade da filosofia como disciplina utilizando-se dos textos clássicos sem, objetivá-los, entretanto para Barreira isso não seria possível.

A partir dessa análise o autor propõe uma nova “harmonia” entre os níveis médio e superior de ensino da filosofia e, ao que parece, não haveriam temas exclusivamente filosóficos para serem debatidos, mas estilos de interrogação que permitiriam ao educando, mediado pelo educador, desenvolver sua capacidade crítica e reelaboração conceitual com uma maior fluidez temática. Não engessando o educando em temáticas pré-concebidas, porém sem relaxar no que tange à reelaboração rigorosa de conceitos. Por fim, o texto faz a crítica à última parte do documento OCEM que aborda a metodologia que novamente irá enfatizar a história da filosofia: o uso de livros didáticos com os temas já pré-concebidos e o recurso da aula expositiva.

Em sua conclusão, o autor não deixa de reconhecer os elementos positivos das OCEM por não serem um documento fechado, mas orientações a serem levadas em conta. Barreira (2010) enfatiza, ainda, sua preocupação a presença de profissionais não qualificados que poderiam vir a ser desencorajados ou estimulados à capacitação. Essa deficiência na formação poderia levar esses profissionais a uma perspectiva pueril e não serem capazes de “[...] adentrarem na complexidade das questões da tradição filosófica [...]” (BARREIRA, 2010, p. 122). Ele fecha seu raciocínio voltando a caracterizar a filosofia como uma disciplina cultural, assim como defende Favaretto (2004).

Ainda destacamos o artigo de Junot Cornélio Matos, intitulado “Filosofando sobre o ensino de Filosofia” publicado na revista “O que nos faz pensar” nº36 de março de 2015. Matos (2015) inicia seu artigo chamando nossa atenção para o fato de que se procurou exaustivamente preparar os professores para o ensino da Filosofia, logo após o advento da sua transformação em disciplina obrigatória no currículo, porém esqueceram de preparar as escolas para recebê-la, (e também aos professores), tendo em vista seu caráter renovador, crítico e desafiante dos conceitos pré-existentes, um incômodo severo às “verdades” já concebidas no meio escolar.

Certamente os profissionais precisavam de capacitação para adentrar o universo do ensino fundamental ou médio, era importante que estivessem muito bem preparados técnica, filosófica e pedagogicamente, como se isso fosse um ponto mais que primordial para a garantia do sucesso, mas concluímos, bem no início do texto, que somente isso seria insuficiente para essa garantia de uma inserção exitosa.

O autor faz, ainda, uma crítica à perspectiva gerencial que se difundiu nas escolas nos anos oitenta, com as possibilidades de exigências de gestão da qualidade total, capital humano, competências e habilidades, elementos notoriamente advindos das empresas privadas de sucesso. Porém, particularmente não somos aderentes a essa crítica, pois como já estivemos sob essas estratégias, temos simpatia por elas no que tange à conquista de resultados bem positivos sem a perda da qualidade de vida do material humano.

Mais adiante, Matos nos chama a atenção para o fato de que a escola passou a se distanciar do universo real dos estudantes, provocando neles um desinteresse crescente pela sua própria educação e nos leva a pensar que talvez o papel do professor de filosofia na escola pode estar muito mais vinculado a sua presença como artífice de uma nova perspectiva escolar, do que apenas voltado para o conteúdo da disciplina. O professor de filosofia coloca-se, portanto, como um profissional que poderá ser um pivô da transformação da escola, no que concerne ao papel existencialista da filosofia, que poderá ajudar a transformar a dimensão de institucionalidade da escola, a dimensão sociopolítica da atividade educacional e a dimensão existencial de adolescentes e jovens em suas questões mais fundamentais a respeito de sua vida e de seu mundo.

Portanto, a sugestão de Matos (2015) é colocar a filosofia ou o profissional da filosofia em uma função que transcende seu papel formativo, a fim de alavancá-los ao patamar de “reinventores” ou “repensadores” de uma nova função da escola. Entendemos que isso já vem sendo gestado pelos bons professores que elaboram suas estratégias já mescladas com outras disciplinas sem, contudo, ter essa função institucionalizada. Quando vemos profissionais da filosofia elaborando estratégias educacionais que inserem a vida cotidiana do aluno em seus projetos e sincronizam suas ações com outras disciplinas, que também estimulam as habilidades e competências que o aluno traz da sua vida para dentro da escola, já temos aí esse papel de transformação da nova escola em gestação, sem que haja necessidade de institucionalizar tais ações.

A exagerada importância que o autor confere ao ensino da filosofia pode ser perigosa, pois ele deixa claro em vários momentos do artigo que somente a filosofia poderia realizar

algumas transformações necessárias, o que nos é temeroso, tendo em vista que professores das artes, da sociologia, da história, enfim, da área das ciências humanas têm realizado esse papel muito bem em conjunto com a filosofia. Portanto, pensamos que devemos ser cautelosos para que nós, professores de filosofia, não tenhamos uma posição de arrogância frente às demais disciplinas e busquemos, antes de tudo, uma verdadeira simbiose entre nós e os demais.

O diálogo é alçado como um elemento de grande importância para a educação, entretanto, para haver diálogo, os interlocutores precisam se comunicar e uma preocupação primordial é: como fazer um diálogo efetivo entre o professor, com sua linguagem acadêmica e rebuscada, e o aluno, com uma linguagem popular, impregnada de neologismos e formas de comunicação do ambiente virtual, sem que o professor possa ser o mediador dessa aproximação? Matos (2015) chega a propor que a sala de aula não seria o local do diálogo, o que podemos até entender como não sendo o local mais adequado para o estreitamento desse diálogo, mas é ali que precisamos encontrar meios criativos de proporcionar essa aproximação dialógica.

O que percebemos de bastante interessante é a abordagem feita no artigo sobre a filosofia como um ato de amor e também de uma possibilidade de ser ingênuo no ato de perguntar, pois a filosofia nos permite a “pergunta” qualquer pergunta que foi suprimida pela professora do ensino fundamental pode agora, na aula de filosofia, ser colocada e será discutida com o amor pela sabedoria que pode estar na mais densa ingenuidade da criança. É aqui, e na arte da poesia e da música que podemos encontrar o tão propalado diálogo que poderá acontecer em sala de aula, quando trazemos à baila da análise filosófica uma letra de uma música que eles estão ouvindo, um trecho de um poema que eles gostaram, um diálogo intrigante ou uma cena inquietante que eles viram em sua série favorita da NETFLIX.

Nas aulas do professor Dr. Maurício Abdalla tivemos contato com seu livro *“Como ensinar Filosofia: O desafio do filósofo educador”* (2009), em que ele nos apresenta dois níveis de reflexão, sendo o primeiro a “concepção metodológica” e o segundo apenas “método”. O primeiro tem relação com os fundamentos teóricos do conhecimento e o segundo com o “processo concreto de transformação da concepção metodológica em prática educativa” (ABDALLA, 2005, p. 25). Para ele, a concepção metodológica diz respeito à forma que o estudante poderia se apropriar de certo conteúdo, ou seja, não se trata de como o professor regerá sua aula ou quais recursos irá se utilizar para fazer com que os estudantes conheçam algum conteúdo, mas quais são os pressupostos teóricos necessários para que o estudante consiga aprender tal conteúdo, ou como se conhece tal conteúdo. Nesse nível de reflexão o que

se deseja, segundo Abdalla, é definir quais os objetivos da educação e a partir daí ele nos provoca a pensar que, se queremos uma apropriação crítica dos conteúdos pelos estudantes, então nosso foco deverá ser a forma pela qual a consciência do estudante irá se apropriar dos conteúdos e como se dá a relação do mundo vivido pelo aluno com o que se quer que ele aprenda. Dessa forma, ele pretende que consigamos que o aprendente estabeleça sua autonomia no aprender. A consciência crítica sobre esses fundamentos norteará a utilização do método que se quer utilizar e isso evitará que façamos uso de técnicas, instrumentos e outros recursos disponíveis, apenas de maneira mecânica sem uma eficácia do método.

Essa proposta apresentada por Abdalla (2005) não seria uma exclusividade do ensino da filosofia, mas é uma inspiração para toda e qualquer disciplina que se queira que o estudante tenha uma postura de autonomia sobre a apropriação do conteúdo disponibilizado nas aulas. Para a disciplina de filosofia, o professor da UFES nos dedica um capítulo inteiro para tal teor. Nesse capítulo ele defende uma concepção metodológica dialética, fundamentada nos conceitos construídos por Hegel e Marx no que se refere ao entendimento do que é a dialética para esses dois filósofos. Essa concepção nos mostra que a filosofia tem como objeto de estudo o mundo real e seus fenômenos e que é desse mundo real que deve partir o pensamento filosófico. Enfim, é das experiências vividas que devemos iniciar o ensino da filosofia, porém de maneira dialética, observando, negando o que nos apresentam como verdade e posteriormente reformulando através de uma síntese da realidade concreta.

A outra obra estudada nessa disciplina do Dr. Abdalla, "*O método dialético da didática*" de Lilian Anna Wachowicz (1991), vai pelo mesmo caminho, sugerindo uma apropriação dialética dos conteúdos da filosofia, tendo como proposta principal um posicionamento autônomo do estudante perante o conhecimento.

Em face de todos esses estudos decidimos que não utilizaremos uma única abordagem para o Ensino da Filosofia nesta pesquisa aqui apresentada, mas faremos uso das melhores sugestões encontradas em Abdalla, Barreira, Favaretto, Freire, Larrosa, Libâneo, Saviani e Wachowicz. Nosso critério de escolha será optar por uma abordagem que permita ao estudante ser protagonista do processo, ter autonomia na produção e apropriação do conhecimento que foi introduzido pelo professor e se emancipar através da sua produção artística de forma a fazer com que o conhecimento adquirido em sala de aula possa se apresentar de forma criativa, inovadora e autêntica por parte do próprio estudante e seus pares.

Portanto, estabelecidas as bases pedagógicas para a utilização prática da arte como opção pela vida e o aprendizado dos conceitos de angústia de forma autônoma, tendo o estudante como

protagonista da sua aprendizagem e tendo como premissa a experiência vivida colocada nas representações artísticas de forma a ser afetado e afetar o observador, iremos agora apresentar, de forma efetiva, como todo esse processo se deu na prática cotidiana da sala de aula.

4.1. A arte na escola como catarse da angústia

Desde 2017 a escola Dr. Silva Mello realiza um questionário sócio-econômico pedagógico com os estudantes, como já dito anteriormente. Em 2018 foi introduzido nesse instrumento uma pergunta sobre as habilidades com as quais o estudante mais se identificavam como sendo proficientes. O objetivo dessa pergunta foi elaborar ações pedagógicas que incentivassem os alunos a porem em prática, na escola, suas habilidades.

No primeiro trimestre de 2019, como uma prática que já foi consolidada na escola, realizamos novamente o questionário sócio-econômico pedagógico e constatou-se que a escola tinha 240 alunos matriculados nas sete turmas de segunda série do ensino médio na escola Dr. Silva Mello, turnos matutino e vespertino, e desse total de alunos 184 responderam ao questionário, uma adesão de 76,7% dos alunos. Essa adesão foi suficiente para a formação de um perfil dos alunos e a identificação de suas habilidades artísticas.

Para a realização do questionário nos anos de 2017 e 2018 foi usado o aplicativo Forms da Solução Office 365 da Microsoft⁹. Já no ano de 2019 a ferramenta utilizada foi o aplicativo de Formulários da Google, similar ao anterior, e realizou-se a mudança porque a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) passou a adotar a plataforma Google Classroom de forma oficial. No Anexo I estão apresentadas as evidências dessa pesquisa, alguns gráficos pertinentes a esse projeto, um recorte da planilha resultante da pesquisa, bem como alguns recortes do formulário, que possui no ano de 2019 um total de 53 perguntas.

A partir dessa apuração em 2019 foram identificados alunos de cada uma das sete turmas de segunda série do ensino médio existente na escola, nos dois turnos. Cada grupo de alunos foi formado com um mínimo de três e um máximo de seis alunos. Escolhemos essa quantidade de estudantes para cada grupo por julgarmos ser mais produtivo. Acreditamos que muitos alunos em um único grupo acaba por dispersar as atividades e em números menores teria mais

⁹ Serviço eletrônico oferecido gratuitamente por uma das maiores empresas de tecnologia no mundo, que tem por objetivo facilitar a criação de formulários e questionários proporcionando armazenagem dos dados e com respostas on-line, que podem ser respondidos por celulares, tablets ou microcomputadores. Esse serviço é útil para todos aqueles que queiram fazer um formulário de pesquisa, avaliações objetivas ou de coleta de opiniões de forma rápida e segura. Além da armazenagem das respostas em planilhas eletrônicas, o serviço oferece gráficos automáticos que são montados a partir dessas informações.

grupos, portanto mais produções artísticas, aumentando a diversidade de produções e favorecendo assim a exposição que estava programada para ser realizada no shopping da cidade.

Após a realização dessa identificação foi elaborada uma planilha eletrônica onde foram informados os nomes dos alunos que compunham cada grupo de trabalho, a expressão artística escolhida por eles, a identificação do cumprimento dos prazos de entrega da produção textual e da manifestação artística escolhida¹⁰, e por fim a indicação de que cada grupo de alunos realizou a exposição para acompanhamento do professor. Essa planilha ficou disponível aos estudantes na plataforma eletrônica Google Classroom, ou Google Sala de Aula¹¹.

Nesse mesmo espaço virtual foi publicada pelos grupos a produção textual contendo: a descrição por parte dos alunos sobre o que foi aprendido nas aulas conceituais; qual foi a manifestação artística escolhida para demonstrar o aprendizado adquirido; de que forma os estudantes perceberam que foi absorvida pelos expectadores a mensagem da sua arte. O modelo da planilha de registro dos grupos de trabalho e as imagens da plataforma Google Classroom podem ser observados no Anexo II.

Após os alunos discutirem e absorverem os conteúdos de aprendizagem propostos¹², eles foram estimulados, através da interdisciplinaridade com a educação artística, com a orientação da professora Fernanda Silva Geraldo, a prepararem uma exposição artística envolvendo as técnicas de fotografia, desenho, pintura, escultura, grafite, poesia e *performance* (dança, música ou teatro). Entretanto, como poderá ser observado nas fotografias da exposição constantes do Anexo VI, os estudantes escolheram produzir apenas manifestações através de fotografia, desenho, pintura, e poesia, que foram expostas na escola, em um primeiro momento para avaliação dos colegas e corpo escolar, que não se mostrou muito eficiente, pois usaram formulário eletrônico e detectamos que houve mau uso da ferramenta avaliativa. Detalharemos mais adiante essa anomalia no processo. Entretanto, a forma de avaliação não foi invalidada.

¹⁰ O prazo das entregas foi estabelecido tendo como critério o tempo de realização de cada atividade e a limitação dada pelo trimestre letivo. O trabalho foi iniciado em um trimestre, mas sua culminância ocorreu em outro, dada a complexidade das atividades propostas.

¹¹ O Google Classroom é a plataforma educacional virtual gratuita do Google para ser usado por professores e alunos. O Classroom tem por objetivo ajudar professores a se organizarem para melhorar a qualidade das aulas dadas a seus alunos. O Classroom junta algumas ideias simples para facilitar a comunicação entre professores e seus alunos. Com ele, os professores podem criar e receber tarefas, se organizarem com a criação de pastas no Google Drive para cada uma das tarefas, e conversar em tempo real com seus estudantes – seja dentro ou fora da sala de aula.

¹² As aulas foram realizadas utilizando a leitura dialogada, com discussões do conteúdo de leitura em sala de aula. Optamos por utilizar partes dessa dissertação que já estava em curso, pois julgamos que estaríamos proporcionando um linguagem menos complexa que a do autor e estaríamos valorizando a nossa produção em sala de aula. Isso foi bem aceito pelos alunos.

Posteriormente no shopping da cidade para apreciação do público em geral e turistas, como pode ser também observado nas imagens do mesmo anexo. Essa forma de avaliação realizada, também por formulário eletrônico, teve uma adesão muito baixa e julgamos que não surtiu o efeito desejado, que seria uma participação mais interativa dos expectadores da exposição. Esse outro efeito indesejado também será destacado mais oportunamente.

Em resumo, para melhor entendimento de todas as fases da execução do projeto na escola, listamos quais foram os passos do trabalho realizado pelos grupos de estudantes:

- a) Produção de texto descritivo sobre o entendimento que foi absorvido com as aulas sobre angústia segundo Kierkegaard;
- b) Identificação pelo grupo de estudantes, ainda no mesmo texto descritivo, de qual expressão de referência artística foi utilizada e o que se pretendeu transmitir de mensagem através da referência escolhida;
- c) Produção da expressão artística escolhida pelo grupo;
- d) Apresentação da expressão artística para uma banca de professores para estabelecer a primeira parte da avaliação pedagógica exigida pela sistema escolar;
- e) Organização, em conjunto com o professor pesquisador, da exposição das manifestações artísticas produzidas pelos estudantes dentro do espaço escolar;
- f) Organização, em conjunto com o professor pesquisador, da exposição das manifestações artísticas produzidas pelos estudantes no shopping da cidade;

Os grupos tiveram um prazo de seis semanas para a preparação e exposição das obras de arte, tanto na escola quanto no espaço público da cidade, incluindo a montagem, que foi organizada e monitorada pelo professor pesquisador.

4.1.1. Estratégias avaliativas dos trabalhos dos alunos

O projeto teve quatro momentos de avaliação. O primeiro foi o texto descritivo desenvolvido por cada grupo, quando foram avaliadas a adequação do conteúdo, a qualidade da escrita e da organização textual e a correção dos conceitos, bem como a pertinência da proposta de manifestação artística escolhida.

Para a avaliação do texto descritivo foram utilizados os seguintes critérios objetivos/subjetivos abaixo descritos:

- a) Coerência e coesão do texto com o conteúdo ensinado em sala;
- b) Harmonia entre o conteúdo textual produzido e a manifestação artística escolhida;
- c) Qualidade estética do texto produzido;
- d) A correlação lógica entre o conteúdo de aprendizagem, a expressão de arte exposta e a mensagem que o grupo pretendeu mostrar.

Esses critérios, de mesmo peso, foram avaliados de forma subjetiva pelo professor pesquisador. Foi dado *feed-back* aos estudantes sobre cada critério avaliado de forma escrita, no próprio texto publicado na sala virtual. Antes que a nota final fosse atribuída, foi oferecido ao grupo de estudantes uma oportunidade de correção do texto, que foi novamente postado na sala virtual, sendo em seguida, novamente avaliado pelo professor que finalizou o processo, atribuindo a nota final para essa parte do trabalho.

O segundo momento da avaliação foi proposto que fosse feito por uma banca de professores, sendo composta pelo professor pesquisador e outros três professores da escola. Entretanto, não foi tecnicamente possível a realização da banca com três professores, como estava previsto inicialmente. Essa anomalia indesejada precisa ser aqui mencionada, pois algumas salas foram avaliadas apenas pelo professor pesquisador e outras tiveram a participação de apenas mais um professor de Língua Portuguesa por conta dos conflitos de horários e da disponibilidade de professores. Os professores de Língua Portuguesa que contribuíram na avaliação de grupos de algumas salas foram Bruno Bianchi e Micaela Fraga de Magalhães. Os trabalhos que não foram aprovados para exposição não passaram pelo terceiro momento da avaliação.

Para a avaliação das manifestações artísticas pelos professores em sala de aula foram utilizados os seguintes critérios objetivos/subjetivos abaixo descritos:

- a) Qualidade do material utilizado na produção artística;
- b) Criatividade envolvida no processo de criação;
- c) Postura na apresentação do grupo;
- d) O domínio e clareza na exposição do conceito de angústia demonstrado na obra;
- e) A pertinência da obra apresentada e a explicação do conceito de angústia;
- f) Por fim, uma indicação se a produção iria ou não participar da exposição.

Os critérios para essa fase foram colocados em uma folha de avaliação que foi entregue aos professores que participaram da banca e posteriormente as notas foram contabilizadas. Essa parte da avaliação estabeleceu, juntamente com o texto descritivo, a metade dos pontos atribuídos a toda a atividade. O modelo do formulário pode ser observado no Anexo IV.

No terceiro momento da avaliação foi mais uma vez utilizado um formulário on-line em que os estudantes de toda a escola e toda a comunidade escolar puderam atribuir uma avaliação subjetiva aos trabalhos expostos na escola. Essa avaliação foi voluntária e os critérios técnicos subjetivos desse formulário¹³ foram:

- a) A qualidade estética do material exposto;
- b) A criatividade demonstrada na obra;
- c) A correlação lógica entre o conteúdo apresentado na etiqueta da obra com a mensagem que o grupo conseguiu mostrar.

O último momento de avaliação foi realizado da mesma forma que o anterior, entretando os avaliadores foram todos os visitantes da exposição no shopping que puderam, através de seus smartphones, acessar o formulário e atribuir suas avaliações subjetivas.

Essas duas outras formas de avaliação, da comunidade escolar e do público, formaram a outra metade da nota do trabalho apresentado pelos estudantes. Entretanto, é necessário informar um efeito colateral indesejado, porém já esperado. Quando as obras de arte foram expostas na escola houve muitas avaliações com diferença de tempo de registro muito curtos e as notas, sempre as mesmas, todas máximas. Isso deixou claro, e depois confirmado por depoimento de alguns alunos, de que observaram colegas realizando várias avaliações positivas de forma inadequada, apenas para garantir a si ou ao grupo do colega, notas altas no trabalho. Entretanto, isso não invalidou o processo como um todo. Aproveitamos para abordar o conceito da ética, novamente, com os estudantes nas salas de aula. Outra anomalia indesejada, porém não esperada, foi a participação muito pequena do público visitante do shopping nas avaliações das obras. Não registramos participações suficientes para que pudéssemos utilizar esse

¹³ Esse formulário on-line consistiu de três perguntas simples com escala de pontuação de 1 a 5, sendo 1) para Discordo Totalmente, 2) para Discordo Parcialmente, 3) para Concordo Parcialmente, 4) para Concordo Totalmente e 5) para Superou Positivamente as Expectativas. O formulário será acessado, por quem desejar avaliar, através de QR CODE's que estarão disponíveis nas etiquetas de cada obra e performance e que poderão ser acessados pelo celular. Os modelos do formulário de avaliação e das etiquetas com os QR CODE's utilizadas podem ser conferidos no Anexo V.

momento avaliativo na contabilização da nota final, então fizemos adaptação e recálculo das notas.

Para uma próxima edição em 2020 estaremos atentos a esses problemas e iremos desenvolver maneiras para que não se repitam, entretanto procuraremos formas para que haja a participação adequada da comunidade escolar e também do público visitante.

4.1.2. Estratégias de avaliação dos resultados esperados

Para a avaliação dos resultados esperados foram utilizadas fotografias da exposição, entrevistas com os estudantes envolvidos, professores e os demais indivíduos da comunidade escolar. Em algumas visitas à exposição no shopping foram feitas entrevistas com alguns visitantes do evento, mas por um equívoco muito descuidado não fizemos registros em vídeo ou escrito dessas abordagens, o que deixou fragilizado para comprovação documentada os resultados obtidos através desses depoimentos. Porém, acreditamos que isso não prejudica o registro pessoal para o professor pesquisador no tocante ao excelente resultado do projeto em sala de aula, tendo em vista outros registros feitos como as fotografias do shopping e os diálogos que foram realizados com os alunos envolvidos nas aulas subsequentes à exposição.

Ao término da implementação de todo o produto educacional as produções textuais e artísticas foram devidamente armazenadas em ambientes virtuais como Youtube, Google Classroom para utilização como referência no ano de 2020, quando retomaremos esse produto de forma a corrigir os equívocos observados em 2019 com o intuito de melhorar ainda mais e torná-lo uma ferramenta eficaz da catarse da angústia como opção pela vida autêntica defendida por Kierkegaard.

Entretanto, uma avaliação informal foi realizada pelo professor pesquisador, apesar de não haver registros documentais e que se procurou avaliar foram as questões abaixo listadas:

- a) O conceito de angústia segundo Kierkegaard foi bem absorvido?

Muito embora não tenha havido registros documentais, ficou bem observado que os estudantes entenderam bem a proposta e absorveram bem o conceito de angústia, o que poderá ser observado em algumas obras de arte produzidas. Também deixamos aqui registrado a frase da estudante Deborah, que depois de todo o produto educacional ser exposto afirmou em uma conversa particular que “As angústias na juventude sempre existiram, porém a nossa geração tem maximizado esse sofrimento”. Outro registro bem efetivo e interessante foi que durante o processo de escolha pelos grupos de qual manifestação artística utilizar e o que mostrar na arte os estudantes alegaram estar experimentando um sentimento angustiante sobre o que fazer, ou seja, sentiram efetivamente a angústia da escolha e das infinitas possibilidades que Kierkegaard demonstra. A liberdade da escolha como puro possível.

b) As exigências do currículo foram atendidas plenamente?

Sim. Considerando o aspecto pedagógico entendemos que as exigências colocadas para o aprendizado dos conceitos de absurdo, tédio, angústia e desespero foram plenamente atingidos.

c) A inclusão dos alunos PNE's foram observadas de forma efetiva?

Sim. Não tivemos a participação de nenhum PNE nas turmas participantes do produto educacional e os poucos alunos com deficiência auditiva que estavam matriculados na escola durante o período do projeto na escola conseguiram absorver de forma satisfatória a proposta, conforme nos relataram as profissionais de AEE que os atende.

d) Foi identificado um vínculo suficiente entre arte e o ensino da filosofia?

Sim. Para o professor pesquisador não há dúvida quanto ao bom resultado da vinculação do ensino da filosofia que privilegia a autonomia, o protagonismo e conseqüentemente a emancipação do estudante com a produção artística.

Também queremos dar destaque a alguns efeitos inesperados positivos durante a execução do projeto na sala de aula. Ao longo de 2019 mais estudantes procuraram por ajuda do corpo docente da escola, para resolver suas questões existenciais. A professora de Língua Portuguesa que participou das avaliações em sala, conseguiu uma parceria com uma psicóloga que atendeu voluntariamente alguns desses alunos. Os próprios estudantes envolvidos no projeto procuraram o professor pesquisador para sugerir a criação de um canal de assistência aos estudantes que sofressem de males existenciais através de parcerias com a faculdade da cidade, que possui o curso de Psicologia em sua grade. Os alunos foram orientados a procurarem o diretor da escola para realizar esse projeto. Até o início do ano letivo de 2020 ainda não havia sido efetivado, mas os estudantes que estão matriculados na escola, na terceira série, ainda estão insistindo no projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Quando nos propomos a iniciar esse trabalho com os estudantes não fazíamos ideia do que seria nosso resultado final. Isso é um fator que ocorre em qualquer prática pedagógica. Encontramos muita resistência deles na produção artística, porém observamos que, quanto ao conteúdo, o interesse continua muito grande, como já esperávamos. Entretanto, apesar da inicial resistência chegamos à conclusão de que a arte como instrumento de catarse das angústias pode ser realizada com diversas possibilidades artísticas e só não tivemos uma gama maior de representações por conta das limitações de orçamento e de espaço para apresentação. A partir de 2020 estaremos em uma construção nova, onde temos auditório e espaços adequados para exposições e talvez neste ano poderemos ter manifestações de dança, teatro ou outras opções que necessitem de palco. Temos também a absoluta convicção de que as manifestações artísticas devem estimular a cultura local, ou seja, em eventuais replicações que vierem a ser realizadas por outros profissionais em outras escolas a autonomia e emancipação para que os estudantes se apropriem de elementos culturais de sua região são extremamente bem-vindos. Concluimos também que esse produto educacional proporcionou uma efetiva consciência sobre o diálogo como instrumento de aprendizagem e catarse das angústias.

Perguntado por colegas do programa de mestrado PROF-FILO, no encontro nacional realizado em 2019 na cidade de Curitiba, se poderia ser utilizado outro autor para o aprendizado dos conceitos só temos a informar que, talvez se for usado os conceitos de outros autores os resultados não sejam iguais aos que tivemos com Kierkegaard, dada a sua ligação tão forte com os elementos cristãos. A religiosidade desse autor com certeza fez uma grande diferença na adesão dos estudantes. É certo que, em sala de aula, houve uma abordagem superficial de outros autores como Jaspers, Heidegger e Sartre, mas apenas como ponto de apoio para mostrar aos estudantes como que outros pensadores também nos apresentavam um teoria bem próxima da que nos apresenta o teólogo de Copenhagen. Sendo assim, fica aqui uma sugestão para que, havendo alguma replicação, ela seja feita com o mesmo autor. Não temos como garantir os mesmos resultados se a abordagem for com um pensador ateu.

Por fim, afirmamos sem medo de errar que, em se tratando de ensino de filosofia, a arte é um meio muito eficaz para efetivar as catarses existenciais e por que não nos arriscarmos a dizer que a arte é e sempre será uma opção pela vida.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maurício. **Como ensinar filosofia o desafio do filósofo-educador**. 1. ed. São Paulo-SP: Mercuryo Jovem, 2009.

AGUIAR, Rodrigo L. S.. **Arte Rupestre: conceitos introdutórios**. 2012. Disponível em: www.scribd.com/rodrigo_simas_aguiar Acesso em: 15 mar. 2020.

ALDAIR, Laura. **O Grito: obra expressionista de Edvard Munch**. 2019. Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/o-grito/>> Acesso em: 02 dez. 2019.

ALMEIDA, Jorge Miranda de; Alvaro L. M. Valls. **Kierkegaard**. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 2007

ARTE E ARTISTAS. **Biografia e obras de Oswaldo Goeldi**. 2017. Disponível em <<https://arteeartistas.com.br/oswaldo-goeldi/>> Acesso em: 02 dez. 2019.

BARREIRA, Marcelo Martins, **Ensino da filosofia: uma leitura crítica da filosofia subjacente às orientações curriculares do MEC**. Revista Educação e Filosofia, Uberlândia-MG, v. 24, n. 47, p. 105-124, 2010.

BATISTA, Roseane Gonçalves. **Os caprichos de Goya: breve leitura da série através do contexto histórico do artista**. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Artes da Universidade de Brasília. Orientadora: Daniela Cureau. Brasília-DF. 2013.

BOEIRA, Álisson. **Revista eletrônica K7**. Disponível em <<https://revistak7.com.br/post/author/alissonfboeira>> Publicado em 2013. Acesso em: 02 mar. 2019.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003> Publicado em 2002. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Revista Educação Popular, Uberlândia-MG, v. 6, p.51-62. 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena**. PARECER Nº: CNE/CP 009/2001 de 08/05/2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia**. PARECER CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Disponível em <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000: Disponível em: <http://www.detro.rj.gov.br/uploads/arquivos/Lei_10098.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: conhecimentos de filosofia**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução**, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, Brasília-DF, 1997.

BRASIL MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais volume 6 - Arte – Introdução**, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, Brasília-DF, 1997.

CAMPOS, Fabiano Victor de O.. **O conceito de Angústia como reflexão filosófica sobre a liberdade humana**. Revista *Sapere aude* do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Jan./jun. 2017. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2017v8n15p187>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CARVALHO, Thales Ryan de. **O conceito de Angústia em Kierkegaard**. Monografia apresentada ao Curso de Filosofia do Instituto Santo Tomás de Aquino. Belo Horizonte-MG. 2016.

FAVARETTO, Celso. **Filosofia, ensino e cultura**. In: KOHAN, Walter O.(org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro-RJ, DP&A, 2004.

GOUVÊA, Ricardo Quadros. **Paixão pelo paradoxo: Uma introdução a Kierkegaard**. 1. ed. São Paulo-SP: Fonte editorial Ltda, 2006.

HONAKER, Edward. **Sítio eletrônico oficial de Edward Honaker**. Disponível em <<http://www.edwardhonaker.com/>> Acesso em: 02 mar. 2019.

KIERKEGAARD, Søren. **O conceito de ironia :constantemente referido a Socrates**. Apresentação e tradução Alvaro Luiz Montenegro Valls. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991.

_____. **Migalhas filosóficas: ou um bocadinho de filosofia de João Climacus.** Tradução de Ernani Reichmann e Álvaro Valls. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

_____. **O conceito de angústia.** Tradução de Eduardo Nunes Fonseca e Torrieri Guimarães. São Paulo-SP: Hemus Livraria, Distribuidora e Editora, 2007.

_____. **O desespero humano (doença até a morte).** Tradução de Adolfo Casais Monteiro. São Paulo-SP: Abril, 1979 (Os Pensadores).

_____. **O diário de um sedutor.** Tradução de Carlos Grifo. São Paulo-SP: Abril, 1979 (Os Pensadores).

_____. **Ponto de vista explicativo da minha obra.** Lisboa-Portugal: Edições 70, 1986.

_____. **Temor e tremor.** Tradução de Maria José Marinho. São Paulo-SP: Abril, 1979 (Os Pensadores).

_____. **Textos selecionados.** Tradução de Ernani Reichmann. Curitiba-PR: UFPR, 1971.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 9 ed. São Paulo-SP: Ed. Loyola, 1990.

MARTINS, Simone R.; IMBROISI, Margaret H. **Impressionismo.** Disponível em: <<http://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-seculo-19/impressionismo/>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

MATOS, Junot Cornélio. **Filosofando sobre o ensino de Filosofia.** Revista O que nos faz pensar, Rio de Janeiro-RJ, v. 24, n. 36, p. 367-382, 2015.

NEVES, Alexandre Emerick, LITTIG, Sabrina Vieira. **A representação alegórica na obra Mulher Má de Francisco de Goya (1746-1828): análise narrativa e iconológica.** Revista Mirabilia 20, 2015. Disponível em: <<https://www.revistamirabilia.com/sites/default/files/pdfs/20-08.pdf>>. 2015, Acesso em: 10 mar. 2019.

NOGUEIRA, Isabel. **Edvard Munch ou a imagem como intensificadora do real.** Revista Impactum número 8 de 2018, Imprensa da Universidade de Coimbra em 2008, Universidade de Lisboa. Disponível em: <<https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/36575/1/Edvard%20Munch%20ou%20a%20imagem%20como%20intensificadora%20do%20real.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

OLIVIÉRI, Maria de Fátima. **Angústia existencial: O papel fundamental do conceito de angústia no processo de construção da subjetividade humana sob a ótica reflexiva de Søren Aabye Kierkegaard.** Dissertação (mestrado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Pós-graduação em Filosofia, 2008. Orientação: Prof. Dr. Alvaro Luiz Montenegro Valls, Ciências Humanas.

PERES, Carolina Violante. **Metodologias ativas e tecnologias móveis no ensino de Filosofia Política**. In: ALENCAR, Marta Vitória de ... [et al.]. **Filosofar e ensinar a filosofar**. São Paulo-SP: ANPOF, 2017. 374 p. – (Coleção XVII Encontro ANPOF). Disponível em <<http://www.anpof.org/portal/images/filosofar-ensinar-filosofar.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

REVISTA ON-LINE DO INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. São Leopoldo-RS: Instituto Humanitas UNISINOS, n. 418, ano XIII, maio. 2013. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao418.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

RIBEIRO, Claudete. **Arte e resistência: Vincent Willem Van Gogh**. Tese de Livre-Docência, Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2000.

SANTOS, Macson Silva dos. **Angústia, adolescência e reestruturação de self na ótica humanista-existencial**. O Portal dos Psicólogos em 26/06/2017 Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1092.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SODRÉ, Leandro. **O escultor que transforma a angústia em arte**. Sítio eletrônico do Jornal O Globo / RJ. 2017. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/o-escultor-que-transforma-angustia-em-arte-20903023>> Acesso em : 02 nov. 2019.

SUPRANZETTI , Bernardo. **Quinta del Sordo: As pinturas negras de Goya**. 2020. Disponível em Disponível em: <<https://descontexto.com.br/quinta-del-sordo-goya/>> Acesso em : 14 mar. 2020.

TEIXEIRA, Irenildes. **Angústia e desespero existencial: O Grito de Edvard Munch**. Sítio eletrônico Encena. Disponível em: <<https://encenasaudemental.com/personagens/angustia-e-desespero-existencial-o-grito-de-edvard-munch/>> Publicado em 2013. Acesso em: 02 mar. 2019.

TODOROV, Tzevetan. **Goya à sombra das Luzes**. Tradução de Joana Angélica d'Avila Melo. São Paulo-SP: Companhia das Letras Editora, 2014.

VALLS, Álvaro Luiz Montenegro. **Entre Sócrates e Cristo: ensaios sobre a ironia e o amor em Kierkegaard**. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2000.

VALLS, Álvaro Luiz Montenegro. **O livro sobre o Conceito Angústia (1844) interpretado por Johannes Climacus no Postscriptum Final não-científico**. Revista Portuguesa de Filosofia, Braga, v. 64, n. 2-4, p. 1261-1267, abr./dez. 2008.

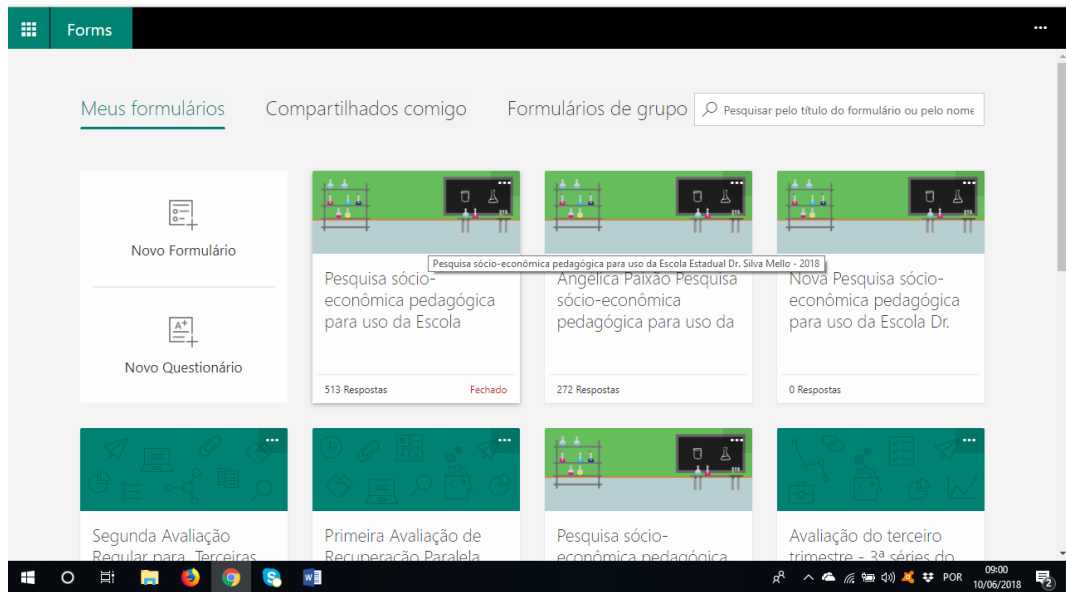
WACHOWICS, LÍlian Anna. **O método dialético na didática**. 2. Ed. Campinas-SP: Papiro, 1991. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

ZULIETTI, Luis Fernando. **Goeldi: da melancolia ao inevitável**. Revista eletrônica Aurora, 8: 2010, Disponível em: <https://www.pucsp.br/revistaaurora/ed8_v_maio_2010/artigos/ed/5_artigo.htm> Acess em: 02 mar. 2019.

ANEXOS

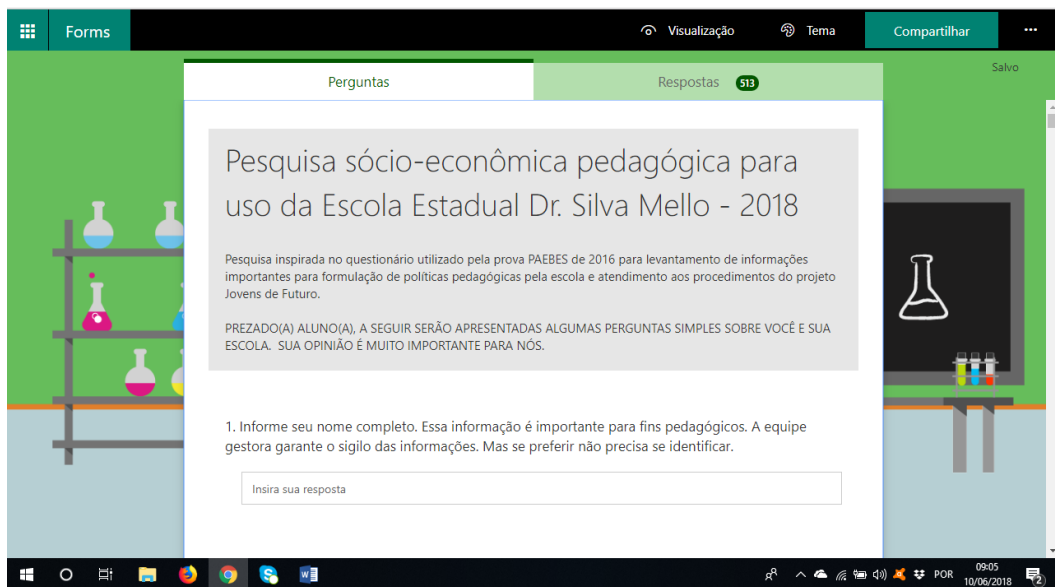
ANEXO I

Figura 13 – Painel de entrada e criação de formulários.



Fonte própria

Figura 14 – Formulário em modo de edição.



Fonte própria

Figura 15 – Formulário em modo de exibição para coleta das respostas.

11. Que tipo de habilidade você considera que é bom no que faz? Pode marcar mais de uma. Queremos saber no que você é bom e assim poderemos aproveitar suas habilidades na escola. *

- Dança de salão, tipo, tango, bolero, gafieira e essas coisas.
- Street dance (dança de rua).
- Grafite. Você tem altas habilidades no Grafite.
- Canto. Você tem uma voz bacana e canta muito.
- Compõe música ou é bom na batalha do hip hop.
- Toca algum instrumento musical.
- Pinta ou desenha.
- É fera na bike.
- É fera no skate.
- Pratica algum outro esporte e é fera no que faz.
- Joga xadrez.
- É monstro, muito fera mesmo, em jogos eletrônicos.
- É hacker ou é muito fera no uso de recursos da internet ou outros assuntos de informática.

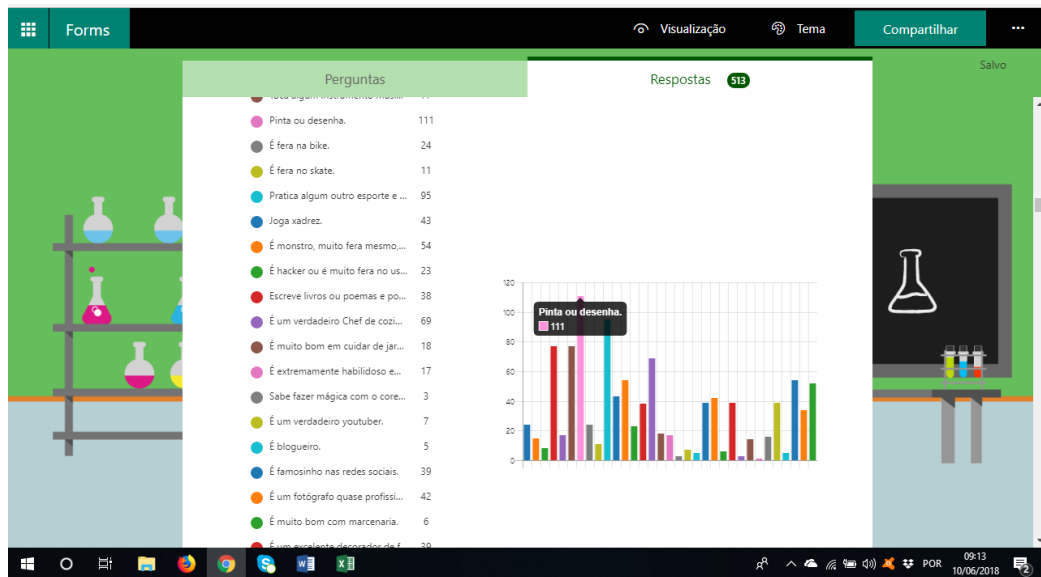
Fonte própria

Figura 16 – Planilha de dados gerada pelo aplicativo Forms.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
2/15/18 12:44:38	2/15/18 13:12:44	Tayná Nicolau de Olive	Matutino (manhã)	1M04	Mulher	Branco(a)	Não.	15 anos																
2/15/18 13:10:29	2/15/18 13:30:54	Bruno Santos Silva Per	Matutino (manhã)	1M03	Homem	Branco(a)	Não.	16 anos																
2/15/18 17:56:43	2/15/18 18:24:05	Luan Santos Alves	Matutino (manhã)	1M03	Homem	Pardo(a)	Não.	16 anos																
2/15/18 18:13:30	2/15/18 18:51:33	Nelson Ferreira De Oli	Matutino (manhã)	1M03	Homem	Preto(a)	Não.	17 anos																
2/15/18 19:51:32	2/15/18 20:10:21	João Victor Souza Sant	Matutino (manhã)	1M03	Homem	Pardo(a)	Não.	17 anos																
2/15/18 20:33:37	2/15/18 21:03:06	Isabela Riquieri Bispo	Matutino (manhã)	1M03	Mulher	Pardo(a)	Não.	15 anos																
2/16/18 13:36:06	2/16/18 13:55:18	Brenda Kelly Cansi Ani	Matutino (manhã)	3M02	Mulher	Pardo(a)	Não.	17 anos																
2/16/18 14:13:23	2/16/18 14:20:47	Lerici	Matutino (manhã)	3M02	Mulher	Pardo(a)	Não.	17 anos																
2/16/18 13:13:02	2/16/18 14:26:22	Daniel Bermond Marq	Matutino (manhã)	3M02	Homem	Branco(a)	Não.	17 anos																
2/16/18 14:05:45	2/16/18 14:27:46	Stefany camila Ferrei	Matutino (manhã)	3M02	Mulher	Branco(a)	Não.	14 anos ou menos																
2/16/18 14:27:21	2/16/18 15:00:18	Mariany Santana de Sc	Matutino (manhã)	3M02	Mulher	Pardo(a)	Não.	16 anos																
2/16/18 14:40:46	2/16/18 15:19:44	Victor souza santos	Matutino (manhã)	3M02	Homem	Pardo(a)	Não.	17 anos																
2/16/18 15:03:36	2/16/18 15:45:55	Victor Souza Ferrari	Matutino (manhã)	3M02	Homem	Pardo(a)	Não.	17 anos																
2/16/18 15:57:16	2/16/18 16:18:05	Emanuelly Augusta da	Matutino (manhã)	3M02	Mulher	Pardo(a)	Sim.	16 anos																
2/16/18 16:07:28	2/16/18 16:45:50	Ana Paula de Jesus Ne	Matutino (manhã)	3M02	Mulher	Preto(a)	Não.	17 anos																
2/16/18 16:20:43	2/16/18 16:49:49	Luiza Carneiro Machad	Matutino (manhã)	3M02	Mulher	Amarelo(a)	Não.	17 anos																
2/16/18 17:28:42	2/16/18 17:52:50	Ana Emilia santos lima	Matutino (manhã)	3M02	Mulher	Pardo(a)	Não.	17 anos																
2/16/18 17:39:27	2/16/18 18:00:42	Gabriel Amaral Calais	Matutino (manhã)	3M02	Homem	Branco(a)	Não.	16 anos																
2/16/18 17:32:03	2/16/18 18:15:45	Lorraine Aguiar de Fre	Matutino (manhã)	3M02	Mulher	Pardo(a)	Não.	17 anos																
2/16/18 18:27:17	2/16/18 18:48:14	Marina Dias dos Santo	Matutino (manhã)	3M02	Mulher	Pardo(a)	Não.	17 anos																
2/16/18 18:11:40	2/16/18 18:50:38	Luciele Araújo Pinho	Vespertino (tarde)	1V05	Mulher	Preto(a)	Não.	15 anos																
2/16/18 19:04:52	2/16/18 19:05:24	Micael David Costa de	Vespertino (tarde)	1V05	Homem	Pardo(a)	Não.	15 anos																
2/16/18 19:05:42	2/16/18 19:06:01	Micael David Costa de	Vespertino (tarde)	1V05	Homem	Pardo(a)	Não.	15 anos																
2/16/18 18:54:16	2/16/18 19:11:05	Luiza Ribeiro de Moral	Vespertino (tarde)	3V01	Mulher	Indígena	Não.	16 anos																

Fonte própria

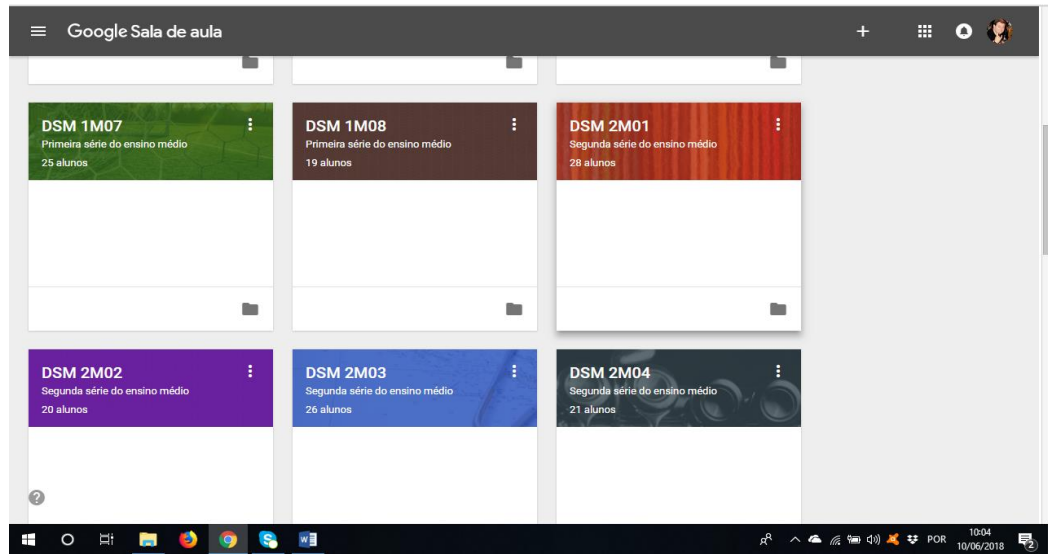
Figura 17 – Gráfico gerado pelo aplicativo Forms.



Fonte própria

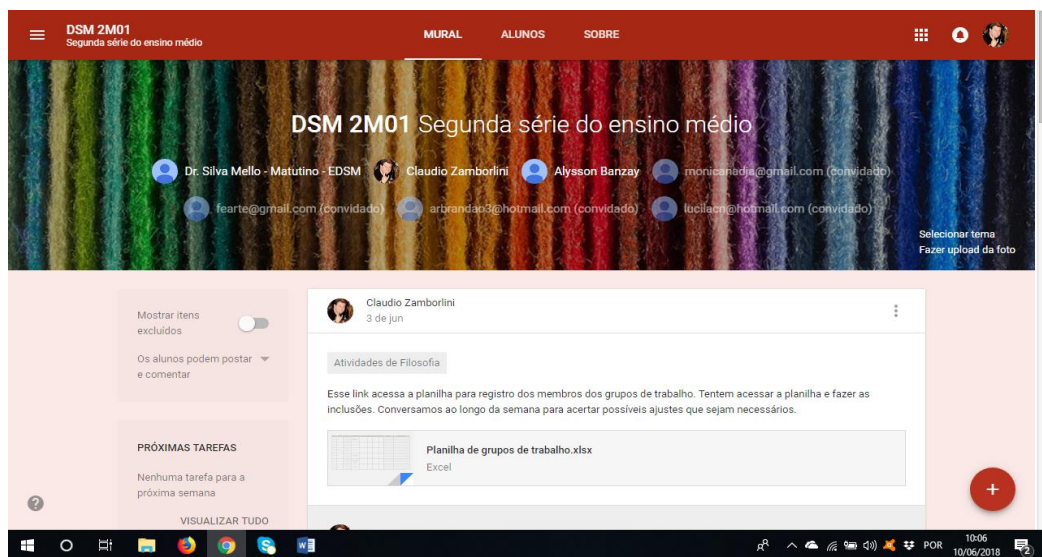
ANEXO II

Figura 18 – Painel principal da Plataforma Google Classroom.



Fonte própria

Figura 19 – Ambiente Mural da Plataforma Google Classroom.



Fonte própria

Figura 20 – Planilha de grupos de trabalho.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	Número do Grupo	Aluno Líder	Demais Alunos do Grupo	Habilidade do Líder	Expressão Artística Escolhida	Entrega do texto	Apresentação da arte	Exposição	Observações	Motivos de mudanças
2	Grupo 01	Lumael		Fotografia, Pintura e Desenho.						
3										
4										
5										
6										
7	Grupo 02	Luana		Decoração e canto.						
8										
9										
10										
11										
12	Grupo 03	Maria Luiza		Culinária.						
13										
14										
15										
16										
17	Grupo 04	Willy		Pintura, desenho e poesia.						
18										
19										
20										
21										
22	Grupo 05	Victor		Instrumento, Música, Dança e design gráfico						
23										
24										
25										
26										
27										

Fonte própria

ANEXO III

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISAS DE MESTRADO DE PROFESSORES DA ESCOLA E USO DE IMAGEM E VOZ PARA ALUNO MENOR

Eu, _____,
 portador(a) da carteira de identidade nº _____ expedida em
 ____/____/____, inscrito(a) no CPF _____, estado civil
 _____, residente e domiciliado à Rua/Av. _____
 _____, nº _____, bairro _____
 _____ **e juridicamente responsável pelo menor** _____

_____, concedo autorização para participação em pesquisas de mestrado de professores da escola e para livre utilização dos direitos sobre a imagem e som da voz do referido menor nas seguintes condições:


- a) Em divulgação e registro de sua participação nos eventos escolares como aulas, intervalos de recreio, atividades gerais, exposições, festividades, entre outros que foram ou venham a ser organizados pela **E.E.E.M Dr. Silva Mello (doravante denominada apenas Escola) ou por professor por ela autorizado** por meio de material impresso (folhetos, cartazes, painéis, banners, e outros que porventura forem utilizados) e eletrônico (sites, blogs, slides, redes sociais, dentre outros);
- b) Que por “imagem” entende-se fotografia, filmagem (ao vivo ou gravada) ou ilustração (modificadas ou não) do aluno, individualmente ou em grupo;
- c) Que esta autorização é exclusiva para uso da **Escola ou por professor por ela autorizado** em canal de Youtube da **Escola** ou do professor autorizado para fins de divulgação e publicidade de eventos por eles organizados, não estando autorizados a cederem ou venderem as imagens para terceiros ou para outras instituições;
- d) Que a cessão de imagem é gratuita, não se responsabilizando a **Escola ou o professor por ela autorizado** pela apropriação e utilização indevida das imagens captadas por terceiros; em exibições e /ou reproduções ocorridas em eventos por eles organizados;
- e) Que a **Escola ou o professor por ela autorizado** poderão utilizar as imagens por prazo indeterminado incorporando-se definitivamente ao acervo da **Escola** ou do professor autorizado para fins publicitários e institucionais;
- f) Que, caso o responsável ou o aluno sintam-se constrangidos, ofendidos, incomodados, ou desrespeitados pelo uso da imagem e discordem de sua publicação, devem procurar a **Escola** e registrar o PEDIDO DE RETIRADA DA IMAGEM, que deverá ser realizada em até quarenta e oito horas (48 h); Caso isto não seja efetuado, cabe ao responsável tomar as providências legais para que isto se efetue.

Guarapari, (data) ____ de _____ de 2018.

 Assinatura

ANEXO V

Figura 21 – Formulário de avaliação do público.



Avaliação das Manifestações Artísticas da Exposição "Angústia em Kierkegaard" Escola Dr. Silva Mello - 2019

Nesse formulário você avalia quantas manifestações artísticas desejar. Aqui você atribui uma nota ao trabalho que você observou na exposição. Agradecemos pela sua contribuição.

***Obrigatório**

Escolha aqui qual arte você quer avaliar agora? *

Escolher

A avaliação das manifestações artísticas deverão ser da seguinte forma:
 Marque 1 para ruim.
 Marque 2 para regular.
 Marque 3 para bom.
 Marque 4 para muito bom.
 Marque 5 para ótimo

Como você avalia a qualidade do material exposto? *

	1	2	3	4	5	
Ruim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ótimo.

Como você avalia a criatividade demonstrada na arte? *

	1	2	3	4	5	
Ruim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ótimo.

Considerando o entendimento de angústia de Kierkegaard, em que nível você considera que o trabalho passou a mensagem adequada sobre o esse sentimento? *

	1	2	3	4	5	
Ruim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ótimo.

Próxima

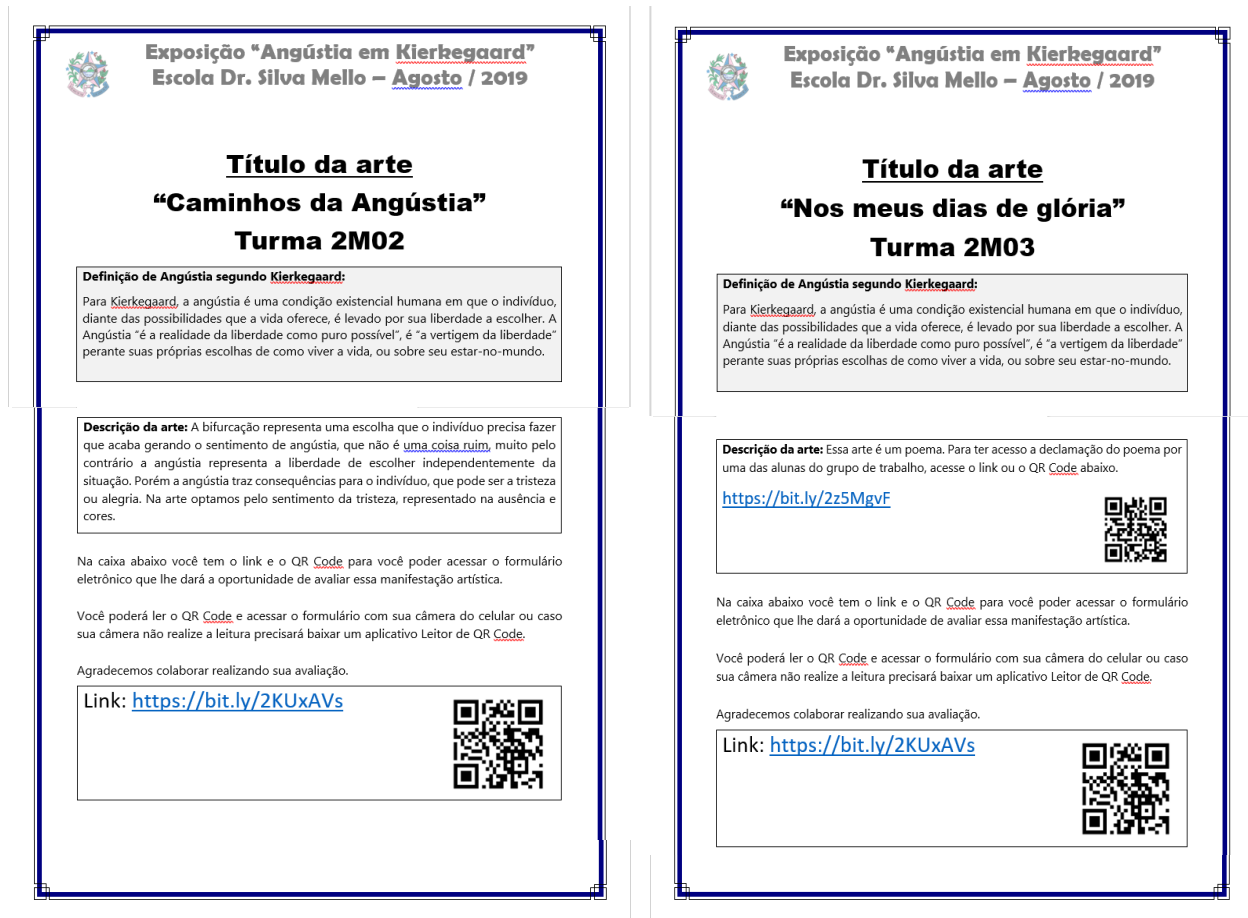
Página 1 de 2

Este formulário foi criado em Secretaria de Estado da Educação. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

Fonte própria

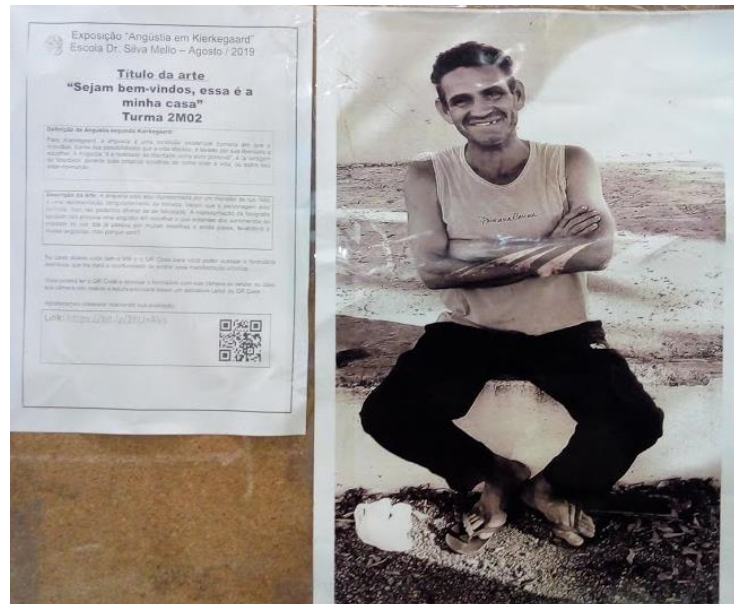
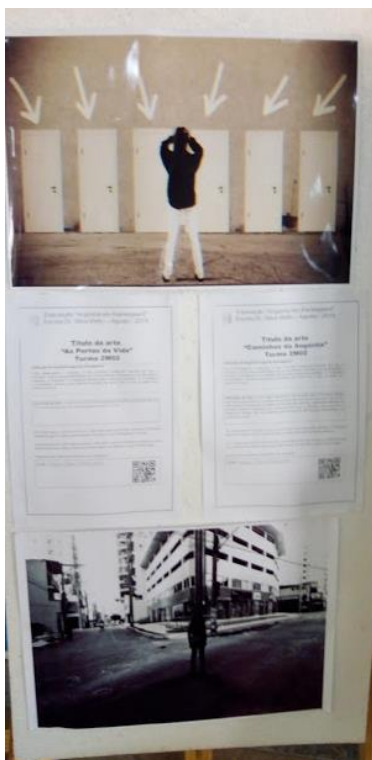
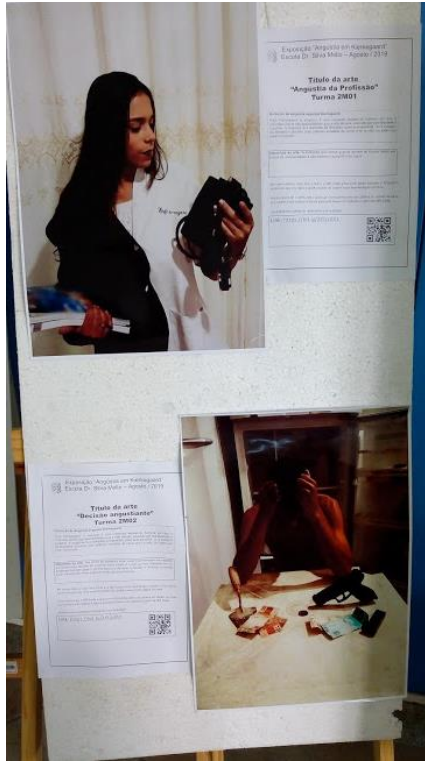
Figura 22 – Etiquetas afixadas nas obras de arte.



Fonte própria

ANEXO VI

EXPOSIÇÃO NA ESCOLA



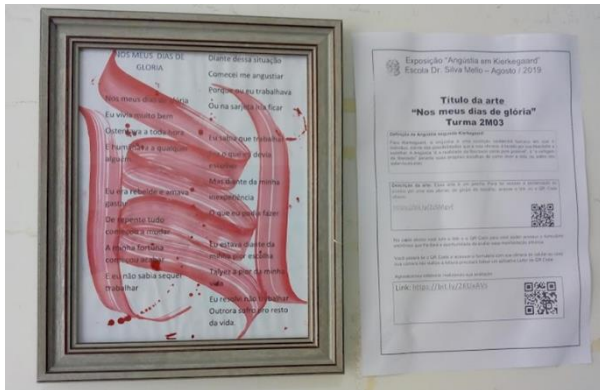
Fotografias

EXPOSIÇÃO NA ESCOLA

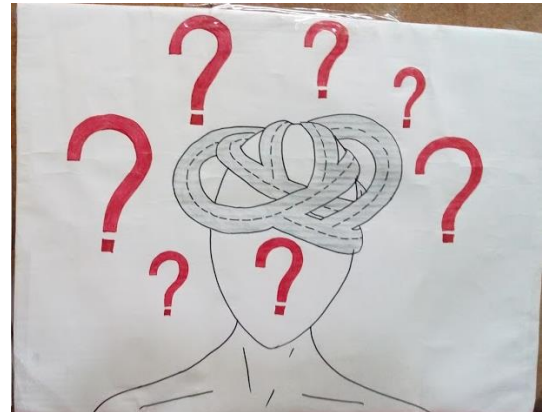


Pinturas

EXPOSIÇÃO NA ESCOLA



Poesia



Desenho



Instalação



Manifestação artística vetada/censurada pelos alunos na escola

EXPOSIÇÃO NO SHOPPING DA CIDADE



EXPOSIÇÃO NO SHOPPING DA CIDADE

