



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
PROF-FILO UFPE**

EDVAN TITO CARNEIRO GUERRA

**O ENSINO DE FILOSOFIA E O TEATRO:
convergências a partir do conceito de ação em Hannah Arendt**

Recife
2019

EDVAN TITO CARNEIRO GUERRA

**O ENSINO DE FILOSOFIA E O TEATRO:
convergências a partir do conceito de ação em Hannah Arendt**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (PROF-FILO), como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco.

Área de concentração: Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner

Recife
2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

G929e Guerra, Edvan Tito Carneiro.

O ensino de Filosofia e o Teatro : convergências a partir do conceito de ação em Hannah Arendt / Edvan Tito Carneiro Guerra. – 2019.

115 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.

Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, Recife, 2019.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Filosofia. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Filosofia (Ensino médio). 4. Teatro. 5. Arendt, Hannah, 1906-1975. I. Brayner, Flávio Henrique Albert (Orientador). II. Título.

100 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-147)

EDVAN TITO CARNEIRO GUERRA

O ENSINO DE FILOSOFIA E O TEATRO:
convergências a partir do conceito de ação em Hannah Arendt

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (PROF-FILO UFPE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em: 11 / 03 / 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a Dr^a Celia Maria Rodrigues da Costa Pereira (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Luís Augusto da Veiga Pessoa Reis (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (Suplente interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho a José Davi, Maria Heloísa, Maria Isadora e Murilo César.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Dr. Flávio Henrique Albert Brayner, por acreditar no meu trabalho de professor e pesquisador e ter escolhido me orientar nesse mestrado. Sinto-me honrado pela oportunidade de ter um orientador com tão expressiva envergadura intelectual. Obrigado por procurar entender minhas observações e descontentamentos!

Agradeço ao coordenador e Professor Dr. Junot Cornélio Matos, sempre disposto a me ouvir e me ajudar. Ao seu empenho e dedicação com o nosso Núcleo PROF-FILO UFPE, além de toda contribuição que tem dado ao ensino de Filosofia em nosso país!

Agradeço aos examinadores por terem aceitado participar da banca de defesa. A Prof^a Dra. Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira, pelas suas edificantes observações sobre educação, seus cuidados foram fundamentais para a configuração do trabalho, suas contribuições e incentivos à minha vida acadêmica são valiosos estímulos que atentarei por toda vida. Ao Prof. Dr. Luís Augusto da Veiga Pessoa Reis, que esteve presente desde a qualificação e com grande disposição e propriedade contribuiu muito sobre a arte teatral. Obrigado por estarem presentes em um momento tão especial de minha vida!

Agradeço a todos que compõem a Escola de Referência em Ensino Médio Professor Antônio Farias, Gravatá, PE. Pela a oportunidade de realizar minhas intervenções práticas, de modo particular a Diretora Hialene Cavalcanti, aos professores Ribbyson Farias e Elma Camilo.

Agradeço a todos meus alunos e ex-alunos, por todo interesse em minhas aulas, vocês são fonte de inspiração constante e motivo maior em meu trabalho. Sem vocês minha vida seria muito triste!

Agradeço a Prof^a Dr^a. Magda Costa Carvalho, da Universidade dos Açores, Portugal. Pelas generosas escutas e indicações de leituras.

Agradeço a todos meus amigos e amigas, principalmente aqueles que se fizeram presentes durante a fase de elaboração dessa dissertação: Adriana Tavares, Maria Alice, Elianay Maria, Maria de Fátima, José Gomes e Maria do Carmo. Amo vocês!

Agradeço a minha família que sempre foi motivo para continuar, de modo especial minha mãe Luiza Carneiro Lima Guerra por todas as coisas indizíveis!

Agradeço "*In memoria*": João Lima Guerra (Vovô João), Honorina Josefa da Conceição (Vovó Honorina), Francisco Carneiro da Silva (Papai Carneiro), minha Inês Pachêco Carneiro (Mamãe Vozinha), e Edival Lima Guerra (Papai).

Agradeço a Deus pelo o infinito!

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. (ARENDR, 2016, p.247)

RESUMO

A presente pesquisa desloca-se da perspectiva tradicional do ensino de Filosofia em direção a atividades mais criativas e participativas na sala de aula. Sugerimos nesse estudo, a reflexão do conceito de ação arendtiano como consciência motivadora para as aulas de Filosofia, investindo em práticas teatrais que aproximem os estudantes do conteúdo filosófico-disciplinar. Nossas intervenções práticas – experimentos de campo - aconteceram no segundo bimestre de 2018, na Escola de Referência em Ensino Médio Professor Antônio Farias, Gravatá, PE, Brasil. A presente dissertação tentará responder ao seguinte problema: É possível refletir convergências entre o conceito de ação e teatralidades em favor do ensino de Filosofia no ensino médio? Nosso intuito para esse trabalho foi se intensificando através dos objetivos que nos guiaram durante toda pesquisa. Essa dissertação tem como objetivo geral: Contribuir para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Filosofia na educação básica, através de práticas que relacionem o ensino de Filosofia, atividades artístico-teatrais e o conceito de ação arendtiano. São nossos objetivos específicos: I. Provocar posturas crítico-reflexivas a partir de um contexto histórico; II. Promover o filosofar em sala de aula através de conceitos; III. Melhorar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos filosóficos; IV. Estimular práticas mais dinâmicas para o ensino de Filosofia; V. Socializar por meio de atividades artístico-teatrais. Neste sentido, defenderemos articulações entre Educação, Teatro e Filosofia em prol de resultados satisfatórios na educação básica. Instrumentalizaremos nossa prática nos apoiando em orientações teórico-pedagógicas relativas às especificidades do ensino de Filosofia, mencionadas nas referências dessa dissertação; considerando o conceito de ação, tal como as participações idiossincráticas dos alunos durante nossas atividades em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Teatro. Hannah Arendt. Conceito de ação.

ABSTRACT

The present research moves from the traditional perspective of the teaching of Philosophy toward more creative and participative activities in the classroom. We suggest in this study the reflection of the Arendtian concept of action as a motivating conscience for Philosophy classes, investing in theatrical practices that bring students closer to the philosophical-disciplinary content. Our practical interventions - field experiments - happened in the second half of 2018, at the High School Reference School Professor Antônio Farias, Gravatá, PE, Brazil. The present dissertation will try to answer the following problem: Is it possible to reflect convergences between the concept of action and theatricalities in favor of the teaching of Philosophy in high school? Our intention for this work was to intensify through the objectives that guided us during all research. This dissertation aims to: Contribute to the teaching-learning process in Philosophy classes in basic education, through practices that relate the teaching of Philosophy, artistic-theatrical activities and the concept of Arendtian action. Our specific objectives are: I. To provoke critical-reflexive positions from a historical context; II. Promote philosophizing in the classroom through concepts; III. Improve students' understanding of philosophical content; IV. To stimulate more dynamic practices for the teaching of Philosophy; V. To socialize through artistic and theatrical activities. In this sense, we will defend articulations between Education, Theater and Philosophy in favor of satisfactory results in the basic education. We will instrumentalize our practice supporting us in theoretical and pedagogical orientations regarding the specificities of Philosophy teaching mentioned in the references of this dissertation; considering the concept of action, as well as the students' idiosyncratic participation during our classroom activities.

Keywords: Teaching Philosophy. Theater. Hannah Arendt. Concept of action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 5 –	Relato avaliativo escrito aluno (a) 01.....	100
Figura 6 –	Relato avaliativo escrito aluno (a) 02.....	100
Figura 7 –	Relato avaliativo escrito aluno (a) 03.....	100
Figura 8 –	Relato avaliativo escrito aluno (a) 04.....	101
Figura 9 –	Relato avaliativo escrito aluno (a) 05.....	101

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 –	Fachada do EREM-PAF.....	64
Imagem 2 –	Alunos do 1º ano “E” do EREM-PAF.....	67
Imagem 3 –	1ª aula - Origem da Filosofia	76
Imagem 4 –	2ª aula – Filosofia Antiga e Medieval.....	81
Imagem 5 –	3ª aula – Filosofia Moderna e Contemporânea	84
Imagem 6 –	4ª aula - Pesquisando no livro didático.....	86
Imagem 7 –	5ª aula – Ensaios: criação das cenas.....	89
Imagem 8 –	6ª aula – Dramatização Filosofia Antiga.....	92
Imagem 9 –	6ª aula – Dramatização Filosofia Medieval	94
Imagem 10 –	7ª aula – Dramatização Filosofia Moderna	96
Imagem 11 –	7ª aula – Dramatização Filosofia Contemporânea	97
Imagem 12 –	8ª aula – Avaliações	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Quantitativo de alunos EREM-PAF ano 2018.....	68
Quadro 2 –	Legenda para interpretação dos Eixos Temáticos.....	70
Quadro 3 –	Eixo Temático 5: expectativas de aprendizagem.....	70
Quadro 4 –	Estrutura de planejamento para II bimestre.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Currículo Nacional de Ensino
COFENATA	Confederação Brasileira de Teatro Amador
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREM-PAF	Escola de Referência Professor Antônio Farias
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INT	Introdução
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PROF-FILO	Mestrado Profissional em Filosofia
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SIEP	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
TO	Teatro do Oprimido
UBI	Universidade da Beira Interior
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	DA NECESSIDADE DO PENSAR E AGIR DIFERENTE.....	21
2.1	UM POUCO SOBRE HANNAH ARENDT E SEU PENSAMENTO.....	21
2.2	O TEATRO – CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS.....	27
2.3	A ATIVIDADE FILOSÓFICA NO BRASIL: PRERROGATIVAS DE DESOPRESSÃO.....	34
3	CONJUNTURAS ENTRE AÇÃO, TEATRO E ENSINO DE FILOSOFIA.....	41
3.1	O CONCEITO DE <<AÇÃO>> ARENDTIANO.....	41
3.2	INFERÊNCIAS ACERCA DO FAZER TEATRAL NA EDUCAÇÃO.....	46
3.3	O ENSINO DE FILOSOFIA EM <<AÇÃO>>.....	55
4	RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESCOLA, ALUNOS E METODOLOGIA.....	63
4.1	O LOCAL DA PESQUISA.....	64
4.2	SUJEITOS DA PESQUISA.....	65
4.3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	68
4.4	RELATO DE EXPERIÊNCIA: DESCRIÇÃO DAS INTERVENÇÕES.....	75
4.4.1	Primeira aula: Origem da Filosofia.....	75
4.4.2	Segunda aula: Filosofia Antiga e Medieval.....	78
4.4.3	Terceira aula: Filosofia Moderna e Contemporânea.....	83
4.4.4	Quarta aula: Pesquisando no livro didático.....	85

4.4.5	Quinta aula: Ensaios para dramatizações.....	88
4.4.6	Sexta aula: Dramatizações.....	91
4.4.7	Sétima aula: Dramatizações.....	95
4.4.8	Oitava aula: Avaliações.....	99
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	106
	APÊNDICE A - CD COM ENTREVISTAS DOS ALUNOS.....	111
	APÊNDICE B – MODELOS PARA AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM.....	112
	ANEXO A - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO.....	114

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação se valeu da vontade de influir na educação considerando minhas experiências como professor e ator. E foi nas leituras de *A condição humana*, de Hannah Arendt, que nasceu a possibilidade de uma investigação que contemplasse Educação, Filosofia e Teatro. Versando por estas áreas do conhecimento, tão próprias e humanas, segui na certeza de que é somente através da disposição para agir que podemos caminhar em direção para qualquer propósito. Da mesma maneira, estive atento às incertezas dispostas nas evoluções de uma ação que em seu caráter de imprevisibilidade pode, em ímpeto ou circumspecta, assistir um ambiente biológico ou sociocultural.

O intento para esse trabalho é ensinar Filosofia para jovens, provocando reflexões e gosto pelo filosofar. Para isso, utilizamos um “apetrecho” artístico como recurso para condução dos conteúdos programáticos, à luz do conceito de ação que compõe a triádica arendtiana: labor, obra, e ação¹.

Foi relevante, devido às demandas da pesquisa, durante todo processo de observações e experiências na escola, retomarmos um estudo que eu já havia iniciado anteriormente, ele nos rendeu melhores condições para aprofundamentos para esse trabalho, ressignificando-o e adaptando-o, compondo parte do material dessa pesquisa, mais precisamente no tocante à História do Teatro e sua aplicabilidade na Educação. O artigo foi originalmente publicado no ano de 2012².

¹ A ideia de *Vita activa* em Arendt se fragmenta em *labor*, *obra* e *ação*. Como *labor* – atividade responsável por “saciar” nossas necessidades biológicas e fisiológicas, encontramos o imediato e substancial para a vida, tal como os animais silvestres fazem sem qualquer pudor. É visceral e espontâneo à sobrevivência. Na concepção de *obra*, temos elementos que designam fabricação, o homem “modelador”, fabricante do mundo conforme sua necessidade; há indispensabilidade à produção de algo que perdure após a retirada do *homo faber* do mundo. A *obra* é o modo pelo qual o ser humano “resolve” seus anseios no sentido de continuar participando de alguma maneira da posteridade. No entanto, com relação ao propósito de nossa pesquisa, essas duas características da *Vita Activa* deixariam à desejar já que, envolvendo uma atividade artística, adentraríamos, inevitavelmente, no reino da criatividade, comunicação e pluralidade. Tanto o *animal laborans* quanto o *homo faber*, não atenderiam aos nossos experimentos, visto que as condições entre as trocas de experiências entre os alunos impossibilitariam a disposição do trabalho, pelo simples fato dessas duas condições citadas acontecerem também no isolamento. Nas palavras de Arendt (2013, p. 173): “Esse elemento de violação e de violência está presente em toda a fabricação, e o *homo faber*, criador do artifício humano, sempre foi um destruidor da natureza”. Quanto ao conceito de *ação* - pulsão humana de caráter político que se dá através da pluralidade entre os seres no espaço inter-relacional - discutiremos melhor na primeira seção do segundo capítulo dessa dissertação.

² *Impressões acerca do pensamento filosófico como contribuição para uma orientação teatral na educação*, pela Revista Educação, Artes e Inclusão (UDESC/SC).

Outros caminhos foram explorados e decisivos para composição do trabalho. Tais como minha comunicação oral no 3º Congresso Internacional de Filosofia³, que aconteceu na UBI – Universidade da Beira Interior; e artigo que fora também publicado durante a fase dessa pesquisa para o periódico *Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação*⁴, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Estas vivências nos rederam subsídios valiosos e experiências enriquecedoras à configuração dessa dissertação.

Quanto ao conceito de ação, vale esclarecer que não cabe - e não interessa para essa proposição – atingirmos uma configuração da ação em um espaço semipúblico (escola), visto que a ação só é efetiva em domínio público. Cientes que não estávamos trabalhando o conceito de ação com os alunos, mas demandas que competem aos temas da disciplina Filosofia e que foram reforçadas durante as aulas através das dramatizações elaboradas pelos próprios alunos. Contudo, sabemos que é responsabilidade da escola apresentar para seus alunos elementos das esferas privada e pública, em legítima disposição à preparação dos mesmos para cidadania.

Se entendemos com Brayner (2008, p.42),

Assim, nada mais natural que a própria escola se transforme em local de <<prática cidadã>> e que alunos e crianças sejam entendidos como cidadãos, não em potencial, mas já em ato!

Com relação ao teatro, salientamos Arendt ao referir-se a Aristóteles no tocante ao fazer teatral em estreita relação com a ação. (2013, p 234): “[...] indica que a representação teatral é na verdade uma imitação da ação.”. Sob a égide de estarmos lidando com uma atividade artística, não poderíamos esquecer que estávamos em um ambiente regido por uma moral institucionalizada. Portanto, aproximar Filosofia e teatro associando-os ao conceito de ação eleito para essa dissertação, não foi tarefa das mais fáceis.

Nossa proposta de intervenções se adequou aos critérios do programa do Mestrado Profissional em Filosofia (Núcleo PRO-FILO UFPE), a fim de experimentar práticas docentes não controladoras, contra estruturas que “garantem” resultados forjados, ou ainda, que agradem somente aos anseios do pesquisador. Para tanto,

³ Congresso promovido pela Associação Portuguesa de Filosofia no ano de 2018, na cidade Covilhã, Portugal. Ver: <https://spfilosofia.weebly.com/3cifspf.html>

⁴ *Do ensino de filosofia ao filosofar: reflexões sobre o conceito de ação em Hannah Arendt*. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes>.

procuramos entender melhor um pouco da história de Hannah Arendt e ideias centrais do seu pensamento sobre cultura, política e educação.

Como todos nós sabemos, a essência da Filosofia está nos contrastes de opiniões através dos diálogos. É refletindo que “construímos” conceitos, que serão reformulados e re-significados com o passar do tempo. A partir disso, podemos entender que o ensino de Filosofia tem seu nexos no estímulo às reflexões, isto é, quando o professor é um mediador e, seguramente, motivador do senso crítico. A Filosofia é de fato uma área do conhecimento, indiscutivelmente, educativa. No entanto, as atividades filosóficas sempre tiveram em seu curso grandes obstáculos, provavelmente, pelo fato de questionar o estabelecido, isto é, re-pensar a vida.

A atividade teatral não foge à regra, e carrega características bem semelhantes da Filosofia. O teatro é um fenômeno humano que se “articula” a partir do entendimento da realidade em busca de liberdade e expressão. Explora o sensível por meio das ações corporais. Expõe nas cenas re-leituras de histórias que podem ser mostradas das maneiras mais distintas e inusitadas. A influência de seus facilitadores ficam “impressas” nas encenações. Por isso, tanto na Filosofia quanto na arte teatral, há a necessidade da troca com o outro, ou seja, figuram-se como ação política.

Arendt, ao referir-se ao teatro, assim se expressa (2013, p.235),

Essa é a razão pela qual o teatro é a arte política por excelência; somente no teatro a esfera política da vida humana é transposta para a arte. Pelo mesmo motivo, é a única arte cujo assunto é, exclusivamente, o homem em sua relação com os outros homens.

De modo geral, entendemos a escola como lugar privilegiado e propício a troca de experiências e saberes. Um ambiente capaz de informar e preparar crianças e adolescentes para suas participações sociais e políticas após a fase escolar, ou seja, sua vida adulta. Muito embora, precisemos estar constantemente amparados pela consciência de que se trata de um espaço facilitador e não da vida em sua potencialidade.

Encontramos em Arendt (2016, p.238-239),

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e

sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. Nessa etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez uma responsabilidade pela criança, só que, agora, essa não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. Isto é do pondo de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes.

Então, foi preciso valorizar novidades, para que esse “vulto” de ação nos pudesse fornecer reflexões sobre possíveis caminhos, possibilidades de se repensar aulas de Filosofia em condensação para novas proposituras, interposições e desdobramentos.

Quanto as especificidades do ensino de Filosofia, alguns nomes foram decisivos para o nosso trabalho, pois exploramos indicações voltadas aos enredos filosóficos para educação básica. Apostamos explorando os conceitos em sala, pois esse seria o ponto de partida para que conseguíssemos uma certa autonomia de pensamento nos nossos alunos. Tendo em vista que a Filosofia está propensa a outros desdobramentos na educação - função transversal -, não seriam interessantes atividades teatrais em sala de aula sem um trabalho em sincronia com os conceitos filosóficos. Essas características foram, indubitavelmente, relevantes para nós, pois somente através da articulação dos conceitos, poderíamos nos assegurar que estávamos ensinando Filosofia por meio do filosofar dos nossos alunos no espaço educacional.

Esta dissertação trata disso, e tem em sua composição três capítulos e uma conclusão. Objetivamos no primeiro capítulo, percorrer alguns pontos da fascinante trajetória da vida da Hannah Arendt, procurando entender os motivos pelos quais a pensadora foi influenciada, tal como influenciou por meio de uma obra tão estudada e relevante para diversas áreas do saber. Em seguida nos aproximaremos da arte do fazer (teatral), evidenciando seu desempenho histórico e caráter político; e concluiremos o capítulo com uma sucinta explanação sobre as atividades filosóficas no Brasil.

No segundo capítulo, abordaremos o conceito de ação arendtiano direcionando nossas reflexões sobre as proximidades entre os pressupostos

filosóficos que caracterizam os agentes em uma ação, e o papel do professor de Filosofia. Nos debruçaremos também sobre os meios que facilitaram a abordagem do nosso conteúdo filosófico em sala de aula, e a estreita relação do teatro com a Filosofia. E concluiremos o capítulo examinando alguns aspectos sobre o ensino de Filosofia em concordância com o conceito de ação de Hannah Arendt.

O terceiro e último capítulo, será dedicado aos dados gerais da escola, aos sujeitos de nossa pesquisa, e os caminhos que viabilizaram nossas ações interventivas, isto é, a metodologia. Elucidaremos, através de relato de experiência, as atividades vivenciadas durante as etapas de realização da proposta, tal como: descrição dos processos do filosofar na sala, materiais didático-pedagógicos utilizados, fotografias, apresentações dramáticas, relatórios avaliativos e depoimentos dos alunos. E por último, a conclusão.

Veremos que esta relação entre o pensamento filosófico e o fazer teatral instiga-nos investigações para funcionalidades que auxiliem processos cognitivos, tendo como base o senso crítico e a experimentação, elementos evidenciados pelo conceito de ação, presentes tanto no pensamento filosófico quanto no fazer teatral.

Desejo-vos um bom transcurso educativo-filosófico-teatral!

2 DA NECESSIDADE DE PENSAR E AGIR DIFERENTE

“Oxalá que o coração dos meus irmãos ame, em mim, o que ensinai a amar, e igualmente aborreça o que ensinai a aborrecer!” (AGOSTINHO, 1999, p.261)

2.1 UM POUCO SOBRE HANNAH ARENDT E SEU PENSAMENTO

No início do conturbado século XX, em Hannover, na Alemanha, em 14 de outubro de 1906, veio ao mundo Hannah Arendt⁵. De família abastada judia, politizada, atuante e membro de um partido social-democrático, foi educada à moda dos costumes intelectuais de sua época. Na infância demonstrava prodigiosamente tendências à erudição e com apenas 14 anos já lia *A crítica da razão pura*, de Kant, e outros tantos clássicos da Filosofia. Extemporânea, estudou grego, latim e teologia pela Universidade de Berlim, e aos 22 anos, de maneira brilhante, doutorou-se com a tese: *O conceito de amor em Santo Agostinho*. Foi aluna de Karl Jaspers⁶ na *Universidade de Heidelberg* e, posteriormente, professora de Filosofia Política da *New School for Social Research*⁷.

Podemos afirmar que a vida de Hannah Arendt rendeu-lhe experiências diversas e profundas, perseguida e privada de seus direitos na Alemanha nacionalista-socialista de Adolf Hitler, foi exilada, apátrida, e teve sua alma marcada pelo nazismo, que retirou seus direitos de cidadã alemã em 1937, e por regimes opressores diversos que, coadunados, configuraram aquilo que ela acusou de *Totalitarismo*, identificando-o como fenômeno político de maior capacidade de destruição de todos os tempos. Viveu no entreguerra, ou melhor, sobreviveu aos dois últimos momentos históricos de extrema crueldade da humanidade, e teve a polêmica como pano de fundo de sua vida profissional e pessoal, especialmente quando viveu um romance com o seu professor, o filósofo Martin Heidegger, momento pelo qual fora posta em “xeque” e criticada por ele ser casado, confirmando mais uma vez sua disposição para enredos controversos.

⁵ Registro de nascimento Johanna Arendt.

⁶ Filósofo existencialista (1883-1969). Teve profunda influência na vida de Hannah Arendt. Além de professor e orientador da sua tese de doutoramento, foi também seu amigo e mantiveram correspondências durante toda vida.

⁷ Universidade situada na cidade de Nova Iorque, onde Hannah Arendt trabalhou durante anos.

Contudo, atribuem-se a esse envolvimento inúmeras influências que se apresentam e delineiam seu modo de pensar, como também amargas surpresas, como por exemplo o fato de Heidegger aderir aos movimentos ligados ao nazismo.

Conforme em *Martin Heidegger faz oitenta anos* (2008, p. 290)⁸,

Nós, que queremos homenagear os pensadores, ainda que nossa morada se encontre no meio do mundo, não podemos sequer nos impedir de achar chocante, e talvez escandaloso, que tanto Platão como Heidegger, quando se engajaram nos afazeres humanos, tenham recorrido aos tiranos e ditadores. Talvez a causa não se encontre apenas a cada vez nas circunstâncias da época, e menos ainda numa pré-formação do caráter, mas antes no que os franceses chamam de *deformação profissional*.

Após viver exilada na Europa, mais precisamente na França, onde teve contato com intelectuais renomados como o crítico literário e filósofo Walter Benjamim, Arendt trabalhou durante seis anos com crianças judias refugiadas, ficou presa no campo de concentração de Gurs, conseguindo fugir para os Estados Unidos da América em 1941, onde obteve em 1951 nacionalidade estadunidense.

Foi casada duas vezes, seu primeiro marido Günther Anders (pseudônimo de Günther Stern [1929]), e o segundo marido o poeta e filósofo alemão Heinrich Blücher (1940), que a ajudou nos estudos de *Origens do Totalitarismo* e *A condição humana*. Todavia, apesar de não ter tido uma educação religiosa tradicional judaica, e de professar sua fé em Deus de maneira livre e pouco convencional, no decurso de suas vivências deu-se a conhecer profundamente três culturas distintas: judaica, alemã e norte-americana; o que indiscutivelmente lhe deu melhores condições e embasamento para desenvolver com propriedade os temas pelos quais se debruçou durante toda sua vida.

Ao publicar seu magno livro *The Origins of Totalitarianism* (1951)⁹, obra que se compreende em três partes: Antissemitismo, Imperialismo e Totalitarismo; Arendt aponta os movimentos totalitários como legítimos fenômenos resultantes da herança deixada pelo imperialismo e anti-semitismo. Nessa obra ela discorre sobre o esquema político europeu vigente daquela época, configurado sob o recorte de

⁸ Este ensaio compõe o livro *Homens em tempos sombrios* (*Men in dark times* [1968]), publicado na segunda metade do século XX. Uma coletânea de artigos e ensaios onde autora expõe suas impressões sobre personalidades como: Lessing, Rosa Luxemburgo, Papa João XXIII, Karl Jaspers, Isak Dinesen, Hermann Broch, Walter Benjamim, Bertolt Brecht, Randall Jarrel e Martin Heidegger.

⁹ Em português, *Origens do Totalitarismo*. Para muitos foi o ponto de partida para maior notoriedade em sua carreira, pois resulta de um esforço extraordinário para descrever os processos que se deram anterior ao holocausto.

Estados-nação; denuncia os porquês dos massacres aos povos semitas, elucidando os detalhes da trajetória do povo judeu na Europa Ocidental. Livro que narra desde a influência dos judeus na economia europeia, sobretudo na Alemanha, e seu engajamento político, até o aniquilamento de milhões de judeus pela conhecida *Solução Final* e chacinas lideradas por Hitler, que foram “apadrinhadas” por uma espécie de letargia da comunidade europeia, grosso modo, assistiram de “camarote” o extermínio daqueles que não se enquadravam aos padrões alemães. Esse livro traça um diagnóstico sobre as perseguições sofridas pelos povos semitas durante toda história da humanidade, nos ajudando a compreender alguns dos muitos motivos pelos quais se firmou no século XX o ódio aos judeus, para Arendt (2012, p.17): “a diferença entre o povo judeu e as nações era, fundamentalmente, não de credo mas de natureza interior”.

Ou melhor (2012, p.27),

O antissemitismo alcançou o seu clímax quando os judeus haviam, de modo análogo, perdido as funções públicas e a influência, e quando nada mais lhe restava senão sua riqueza. Quando Hitler subiu ao poder, os bancos alemães, onde por mais de cem anos os judeus ocupavam posições-chave, já estavam quase *judenrein* – desjudaizados -, e os judeus na Alemanha, após longo e contínuo crescimento em posição social e em número, declinavam tão rapidamente que os estatísticos prediziam o desaparecimento em poucas décadas.

Ainda em *Origens*, sustenta que o nazismo e o stalinismo são em verdade recursos para comportamentos mascarados, capazes de garantir que os ditadores não percam espaço e poder, tal como continuam imperando de maneira legal através da publicidade e burocracia. Uma poderosa forma de dominação humana pois sua força está, frequentemente, na habilidade mutante de se opor à política por um viés político, na medida em que sua ação é antipolítica por ditar e não se estende a qualquer direito individual. Acusa o comunismo soviético de totalitarista, identificando seus elementos no marxismo.

Em sua obra mais conhecida *A condição humana* (1958)¹⁰, alcança seu

¹⁰ Uma interessante explanação sobre este livro, encontramos em um artigo escrito por Suzana Castro sobre a vida de Hannah Arendt para uma Edição Especial da *Revista Cult*: “Hannah Arendt mostra em *A condição humana* como o advento da era moderna trouxe uma completa inversão deste quadro com a eliminação da separação entre as esferas pública e privada. O interesse individual sobrepujou o interesse coletivo (a esfera pública deveria, agora, atender aos interesses da esfera privada) e a preocupação do cidadão comum passou a ser a manutenção e o aumento da propriedade e riqueza, sem que o Estado em nada possa prejudicá-lo.” (Edição – jan.2018: Nº9, ano 21.p.17).

lugar entre os pensadores mais impactantes de seu tempo. Através de uma “hermenêutica” densa e pouco comum, lança seu olhar para o humano através de seu conceito *vita activa*. Podemos perceber nesse livro sua preocupação com as questões sobre as atividades dos homens, tal como seus propósitos em fornecer subsídios para pensarmos o que estamos fazendo na terra. Há na autora uma evidente inquietação para nos mostrar que não devemos nos preocuparmos, tão somente, em firmarmos teorias capazes de sistematizar respostas satisfatórias para nossas indagações.

Explica Arendt (2013, p. 6),

Este livro não oferece uma resposta a essas preocupações e perplexidades. Tais respostas são dadas diariamente, e elas concernem à política prática e estão sujeitas ao acordo de muitos; elas jamais poderiam se basear em considerações teóricas ou na opinião de uma só pessoa, como se lidássemos aqui com problemas para os quais só existe uma solução possível. O que proponho nas páginas que se seguem é uma reconsideração da condição humana do ponto de vista privilegiado de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes. É óbvio que isso é um assunto do pensamento, e a ausência de pensamento [thoughtlessness] – a despreocupação negligente, a confusão desesperada ou a repetição complacente de “verdades” que se tornaram triviais e vazias – parece-me ser uma das mais notáveis características do nosso tempo. O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas o que estamos fazendo.

A condição humana examina o espaço público como facilitador da liberdade humana por meio da participação coletiva, tem como referência a concepção de democracia da antiga Grécia, explorando diversos conceitos como política, singularidade, pluralidade, mortalidade e natalidade. Contudo, é preciso entendermos que há uma inversão causada pela modernidade, no que se refere à “quebra” das esferas privada e pública. O homem comum passou a preocupar-se com o aumento de seus bens e fez com que o espaço público fosse subjugado pela esfera privada, rendendo-nos uma cultura onde o interesse individual se sobrepõe ao bem comum – coletividade. O homem para viver bem e mais, torna-se produtor em potencial, ou seja, artífice de objetos no intuito de que os mesmos perdurem mesmo depois de sua morte. Ainda, nos traz explicações originais sobre as relações entre ação e discurso, perdão e promessa, isolamento, desamparo e solidão. Temas que atravessam todo o seu pensamento e servem de suporte para explicar sua ideia de pluralidade. Explora a importância do espaço público como lugar excelente e propício às divergências. É fundamental para melhor compreensão do

diverso em Arendt, admitirmos que somos todos iguais por sermos diferentes, ou seja, é preciso compreendermos que o mundo é naturalmente plural, basta olharmos ao nosso redor e não identificarmos nada exatamente igual a nada.

O interessante no olhar arendtiano, de modo especial em *A condição humana*, é que ela nos faz, a partir de constatações aparentemente simples, rever dissemelhantemente que sem o plural não existe vida, nem biológica ou pensada. Consequentemente, anular ou restringir qualquer modo singular de vida, é também interferir na anulação do espontâneo, condição determinante para proporcionar aos homens a possibilidade de começar algo novo através de seus próprios recursos. Para Arendt, não existem grandes distinções entre os homens e os animais, pois cada espécie trabalha para garantir sua sobrevivência e é, também, um consumidor em potencial de um entorno dado ou produzido. Na melhor das hipóteses, o homem é somente uma das espécies mais desenvolvidas que habita o planeta.

No ano de 1961, foi escolhida pela revista *The New Yorker* para cobrir, em Jerusalém, o julgamento de um dos maiores nazistas da história, Adolf Eichmann¹¹. Dona da coragem e olhar certo, se apropriou da dicotomia entre ser judia e alemã, para relatar com distinção e riqueza de detalhes, no livro mais polêmico de toda sua carreira *Eichman em Jerusalém*, como as lideranças judaicas “subscreveram” tropas paramilitares alemãs ligadas aos regimes nazistas contribuindo, direta ou indiretamente, com as atrocidades genocidas contra judeus, homossexuais, negros e ciganos, por meio das negociações durante a Segunda Guerra Mundial. É sobre esse relato que cunha sua famosa expressão *banalidade do mal*¹². Livro estopim! Motivo oportuno para que mais uma vez sofresse injúrias e repulsas por todos os lados, sendo duramente criticada - inclusive pela comunidade judaica - e mais uma vez deixada à margem por imprimir uma opinião firme e sem qualquer mancomunação com as partes envolvidas em questão.

Conforme Perrone-Moisés, para revista *Cult* (2018, p.13),

A expressão banalidade do mal foi outro foco de discórdia por ter sido vista como trivialização do ocorrido. Para alguns, Arendt havia

¹¹ Um dos principais encarregados pela SS-*Obergruppenführer*, para organizar as deportações em massa dos judeus para os campos de extermínio. Esquema nazista para fuzilar e matar judeus nas câmaras de gás, conhecida como *Solução final*.

¹² Essa expressão sustenta-se em mecanismos sistemáticos que atuam num tipo de cadeia impessoal de crueldades, se dá através de uma engenhosa capacidade de burocratizar as relações humanas, buscando meios eficientes de dominação. Importante ressaltar que a dimensão dessa expressão não é moral ou religiosa, mas de natureza política.

traído a ideia do “mal radical” defendida anteriormente, passando a considerá-lo apenas como banal.

Nessa obra, nossa pensadora encara o mal como fútil, fazendo-nos perceber a legitimidade de nossas responsabilidades e o impacto de nossas ações cotidianas na concepção de uma sociedade que mascara, elegendo culpados em sistemas políticos que demandam violência por meio de condutas excludentes. A autora, tenta nos afastar da visão unilateral maniqueísta (bem e mal), ou seja, todos nós temos nossa parcela de culpa ou comprometimento com a realidade. De fato, trata-se de um livro de importantes impressões para quem procura compreender seu pensamento, pois minucia suas posições contrárias a qualquer tipo de postura que selecione um único modelo de entendimento, beneficiando articulações políticas com visões unilaterais sobre as problemáticas de seu tempo.

*Entre o passado e futuro (Between Past and the Future [1968])*¹³, tece críticas a uma educação rechaçada europeia afugentada por erros que se projetam influenciando para uma má educação nas Américas, devido as distorcidas compreensões sobre o que é, ou pode vir a ser educar, tal como o uso da educação como instrumento político e “arma” eficiente para manipulação das massas. Outras publicações tiveram consideráveis respaldos na contextualização de seu pensamento como: *Reflections on Little Rock (1958)*¹⁴, *Sobre a Revolução (1963)*, *Sobre a violência (1970)*, e *Hannah Arendt e Martin Heidegger: Correspondência 1925-1975 (2000)*.

Os livros de Hannah Arendt discorrem sobre a política em consonância com a história, cultura, ciência e educação, e veem ao longo dos tempos sendo base para discussões em todo o mundo. Conhecida como a pensadora que defende os direitos individuais e a liberdade, foi contra as sociedades de massas e poder totalitário (autoritário). Em sua obra encontramos elementos que contribuem para emancipação e autonomia do indivíduo que procura transpor limites “impostos” dada pela construção histórico-social. Apesar de recusar o título de filósofa, sua obra é marcada pelo pensamento filosófico, e mesmo se auto-intitulando como cientista

¹³ Mais precisamente em um dos textos que compõe esse livro: *The Crisis in Education*. Arendt faz uma crítica sobre a crise política do século XX, causada pelo discurso político e ruína da tradição e seu impacto na educação.

¹⁴ Trata-se de artigo sobre a questão do preconceito histórico e tentativas inúteis do Estado americano em tentar resolver o problema da segregação. Arendt aborda a decisão da Suprema corte-americana em desagregar as escolas pública. A autora aborda as questões sobre espaço social e público. Disponível em: <https://www.dissentmagazine.org/article/reflections-on-little-rock>

política ou pensadora livre, a maior parte dos seus trabalhos estão voltados à Filosofia Política, no qual ela começa sua trajetória em seu doutoramento, com Santo Agostinho, e termina com o livro mais filosófico de sua carreira, *The mind of spirit (A vida do espírito)* – livro que fora interrompido devido a problemas de saúde, e publicado posterior a sua morte em 1975.

Ela conseguiu nos deixar como herança uma obra, que apesar de admitir não ter ganhos sistemáticos, é rica em detalhes e extensões para novos estudos, interpretações e significações. Para entendê-la, é necessário nos distanciarmos dos elementos fatalistas ou qualquer possibilidade de prever o futuro, pois norteia em suas inquietações o seu conceito de natalidade, ao explicar o nascimento como vantagem para um novo começo, esse por ser ação, implica no coletivo e altera dessa maneira qualquer especulação ou garantia de futuro programado ou articulado, por qualquer área de conhecimento que deslumbre prever ou exatificar.

Assim, entendemos que suas reflexões são de profunda humanidade, clama por justiça e ética, reivindicando ao mundo sua devida originalidade, isto é, sua condição plural. Soube aproveitar suas experiências em seus escritos de maneira “protestual” e apaixonada. Sem dúvida, suas considerações acerca dos mais diversos temas são motivos para constantes estudos em todo o mundo. Tornou-se uma das principais figuras do século XX e voz feminina de maior expressão em seu tempo. Suas críticas são, infelizmente, atuais e continuam influenciando o mundo 40 anos depois de sua morte.

2.2 O TEATRO – CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

Durante todo o percurso de nossa investigação, pudemos perceber que ainda paira na educação a ideia de teatro como objeto de mero entretenimento, em geral associado à cultura circense do fazer rir. Mesmo antes das nossas experiências na escola relativas à pesquisa desta dissertação, atentamos que há, mesmo entre educadores interessados pelo tema, uma espécie de vácuo em relação à História do Teatro. Mediante essa evidência, sentimos a necessidade de um percurso histórico que indicasse os desdobramentos do teatro tal como evento de

<<fenômeno humano universal>>¹⁵. Em nosso caso, intuiremos, nas seções destinadas a arte teatral, o seguinte: a) pontuar alguns dos principais momentos do teatro e, com isso, provocar uma melhor consciência sobre a importância que essa atividade teve durante toda história da humanidade; b) Enfatizar interesses pelas práticas teatrais em ambientes escolares.

Reconhecemos que é imprescindível a qualquer especulação, um breve esboço histórico, no intuito de conhecer pressupostos que favoreçam a nossa compreensão a respeito da atividade teatral. “Falar” de sua trajetória, procurando discutir aspectos significativos relacionados a sua origem, é de extrema importância para contextualizar o que propomos. Procuramos na vasta literatura da história do teatro, perguntas, respostas, vestígios sobre o começo teatral que nos auxiliem nas conexões entre o pensamento filosófico e o fazer teatral, tal como os interesses sociais específicos de cada época e os hábitos culturais que favorecem ações cênicas. Influências que o teatro pode exercer no que diz respeito a informar, socializar entreter e, sobretudo, educar. Nossa pesquisa recorreu às mais diversas maneiras de representações que se relacionam desde o simples ato de imitar uma realidade, até modelos mais elaborados de encenação conhecidos como espetáculo ou peça de teatro.

Uma das mais antigas manifestações espirituais, sociais e artísticas é sem dúvida o teatro. Historicamente, sua origem está vinculada aos eventos mítico-religiosos da antiguidade, servindo na grande maioria das vezes como “veículo” para auxiliar os seres humanos, favorecendo a comunicação com o espiritual, e também, para facilitar a interação entre pessoas de uma mesma comunidade. Essas comunicações intermediadas pela arte aconteceram antes mesmo do advento da palavra, ou seja, antes dos seres humanos se comunicarem através da expressão verbal. A respeito dessas funções utilitárias, Berthold (2011, p.2), nos mostra que: “A forma da arte começa com a epifania do deus em termos puramente utilitários, com o esforço humano para angariar o favorecimento e a ajuda do deus.”.

Há prenúncios que essas expressões remontam a Idade do Gelo¹⁶ inaugurando rituais xamânicos quando caçadores, às vésperas de suas caçadas e batalhas, imitavam entre eles ursos e outros animais, exercendo assim uma ação

¹⁵ Admitimos com esse termo a condição de que o teatro é pulsão humana. Desde sua origem à sua fundação na Grécia, se desenvolveu entre as mais distintas culturas e em diferentes épocas se tornando objeto de interesse de diversas áreas dos saber.

¹⁶ *Idem. Ibidem.* (2011, p.3).

subjugativa sobre algo ou alguém. Essas representações valiam-se do corpo como principal instrumento de comunicação, na demonstração de seus desejos, anseios e também sua espiritualidade, eram feitas por meio de um fenômeno cênico mais conhecido como pantomima¹⁷. Esses jogos miméticos ou danças de grupo, relacionados aos rituais espirituais, indicavam formas embrionárias do fazer artístico teatral, levando o homem a reproduzir a vida imitando tanto animais como também eles mesmos, contando histórias com movimentos físicos para suprir uma necessidade pessoal e coletiva de subsistência.

Essas características eminentemente humana à imitação, tendo como exemplo o outro, mesmo que nem sempre esse outro seja humano, é no mínimo curiosa e merece aqui nossa menção.

Em relação a isso, Aristóteles (2011, p. 44),

De fato, no ser humano a propensão à imitação é instintiva desde a infância, e nisso ele se distingue de todos os outros animais; ele é o mais imitativo de todos, e é através da imitação que desenvolve seus primeiros conhecimentos. É indício disso um fato comum, a saber, experimentamos prazer com a visão de imagens sumamente fiéis de coisas que contemplaríamos penosamente [...].

Assim, devido a seu caráter inerente e também por se tratar de uma atividade com grande relevância para informação e catarse, se desenvolveu ao longo do tempo em diversos países de culturas distintas como no Egito, no Antigo Oriente e nas civilizações Islâmicas, com base no teatro de sombras e no mimo¹⁸; nas civilizações Indo-Pacíficas, mais precisamente Índia e Indonésia, com seus cultos a dança nos templos espirituais; na China, explorando a história e identidades culturais que posteriormente deram origem a famosa Ópera de Pequim; e no Japão como um teatro voltado aos heróis da aristocracia de seu povo, conhecido como *Nô* (século XIV).

Mas, admitimos que foi na Grécia, século VI a. C., que o teatro adquiriu maiores dimensões técnicas, projetando-se como modelo para todo o mundo, levando consigo a experiência do povo grego tal como seus hábitos e aspectos espirituais, educando a população em grandes teatros ao ar livre. Ali, apresentavam temas diversos, com a incumbência de narrar as transformações sociais e explorar

¹⁷ Teatro gestual que faz o menor uso de sons. Recorre aos movimentos corporais e faciais. Essa forma de representação está presente nas expressões dramáticas e na dança.

¹⁸ Gênero teatral desenvolvido na Grécia antiga que se caracterizou por grandes expressões fisionômicas do atores, grosso modo: mímica.

aspectos diversos relacionados aos modos de convivência ou democracia. A exemplo disso, uma das primeiras características de transição que denuncia mudanças de comportamento social daquela época, que foram sobrepostas às apresentações, é a declamação do ator para plateia, para uma ação interativa entre dois atores em cena, o ator passou a dirigir a fala tanto para o público como também para outro ator, estabelecendo com isso o diálogo cênico.

Para tanto, Aristóteles (2011, p. 46),

Ésquilo começou a inovar aumentando o número de atores de um para dois, reduzindo o grupo coral e atribuindo o papel principal ao diálogo. Com Sófocles surgiram em cena três atores. Em termo de grandeza, superando um período de narrativas curtas e tom que explorava o ridículo (em função do satírico). Foi num estágio posterior que a tragédia conquistou gravidade, substituindo, no que tange à métrica, o tetrâmetro trocaico pelo trímetro iâmbico.

Além das estruturas e elementos conhecidos como proscênio¹⁹, cenários e adereços que auxiliavam os atores nos desdobramentos para interpretação das personagens, outra variação não muito utilizada, mas que merece destaque por sua capacidade criativa para impressionar a plateia dando uma sensação fantasiosa, é o *deux ex machina*, que com entradas e saídas de cena misteriosas, simulava experiências relacionadas ao divino. Na maioria das vezes esse recurso era utilizado para resolver as “fragilidades” técnicas do espetáculo.

Com relação a esse recurso, explica Aristóteles (1999, p. 25),

[...] Não se deve utilizar o *deux ex machina* senão para eventos fora do drama, ou acontecidos no passado, ou que o homem não seja dado a conhecer, ou com ocorrência no futuro e que por isso requer em predição ou prenúncio, isso porque atribuímos aos deuses o dom de tudo ver.

Essas adequações serviram para enriquecer o teatro grego, tornando-o ainda mais atrativo, influenciando as produções teatrais em todo o mundo. No entanto, é importante enfatizar que é na clássica tragédia grega que o teatro chega a um “ápice artístico”, enriquecida pelas tendências trazidas do cotidiano das pessoas e suas respectivas experiências vivenciais, atreladas as suas crenças e valores espirituais, que eram levadas à população em gênero trágico, através de uma narrativa precisa e singular, sensibilizando as plateias pela estética das

¹⁹ Parte frontal do palco, localiza-se junto a ribalta.

apresentações e excelência na dramaturgia, e posteriormente descritas entre 335 a 323 a. C., na célebre *Poética* do Estagirita²⁰.

Estas peças teatrais eram escritas por tragediógrafos, entre eles: Ésquilo, Sófocles e Eurípedes. As apresentações públicas referenciavam os deuses da mitologia e reuniam a população em eventos sociais, deram início a era das olimpíadas, disputadas também com poemas, esportes, textos e peças teatrais.

Encontramos em Mondadori (1982, p. 08),

[...] Então essa forma frequente de teatro parece um pouco sobre as necessidades de caráter sociológico, do que aqueles que não tecnicamente cênica. O teatro grego, por exemplo, para ouvir e ver são perfeitos, este foi o lugar onde se encontram as pessoas em reunião, e sim o símbolo da vida civil da polis²¹. (tradução nossa)

As encenações aconteciam com frequência e influenciavam a população, valorizando nas ágoras o poder da palavra pelo exercício da persuasão, e no teatro a personificação da mesma com os atores vivenciando uma história que procuravam, em suas encenações, promover a democracia. Este clima de valorização do verbal, foi um dois pontos cruciais para a organização das leis, quando os acordos e diálogos prevaleciam, e não mais os conflitos bélicos. Segundo Vernant (1998, p. 41): “Explicando que, o que implica em sistema de polis é primeiramente uma extraordinária preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos do poder”. Isso fazia com que as apresentações promovessem verdadeiras imersões éticas, alertando a população sobre os cuidados relacionados ao convívio social e condição humana. Além de toda a contribuição da tragédia e do drama satírico para um espargimento teatral, é válido lembrar os movimentos cômicos que, na maioria das vezes, se contrapunham aos padrões convencionais e que além de ressaltarem as deformidades humanas, difundiam também em algumas peças, o potencial político da mulher na sociedade, como em *Assembleia de Mulheres* (392 a.C.) e *Lisístrata* (411 a.C.), escritas por Aristófanes.

Na Idade Média, apesar das diferentes maneiras de se produzir teatro, as encenações foram mais exploradas no âmbito religioso, como por exemplo: os autos de natal, contribuindo para propagar os mistérios de fé da Igreja. Muito embora,

²⁰ Conferir: *Poética*: 2011, p 24-25.

²¹ [...] tanto che spesso la forma dei teatri sembra piuttosto de finita dalle esigenze de carattere sociologico, che non da quelle tecnicamente sceniche. Il teatro greco, per esempio, per quanto ascolto e visione fossero perfetti, era il luogo dove se riuniva il popolo in assemblea, ed era talmente il simbolo della vita civile dela polis.

sabemos que toda prática representacional que fugisse aos padrões religiosos desse período era considerada profana, e portanto, ilegal. Essa arte transitava por diversas ideologias, sendo muito utilizada na religião, que, reconhecendo seu potencial, utilizando-se do teatro para evangelizar. As peças com temas religiosos, procuravam nas apresentações aproximar o real do imaginário, dentro do contexto de salvação.

Berthold assiná-la (2011, p. 338),

[...] O teatro, tão comprovado em seu serviço da religião quanto condenado como um perigo para a fé quando enveredado por trilhas erradas, encontrava patrocinadores decididos nos jesuítas.

As celebrações cênicas deste período tinham um forte apelo aos simbolismos, abordavam o evangelho de diferentes maneiras e, por incrível que isso possa parecer, eram geralmente encenadas com muitas cores e muita alegria, em língua vernácula ou latim, com espadas, carros de boi e luxuosos figurinos.

Como se sabe, as representações religiosas não eram a única maneira de teatralidade da Idade Média, haviam separações entre os textos bíblicos e peças lendárias, muitas dessas se opunham ao cristianismo, como foi com *O anticristo*, de Tegernsee²². Período tumultuado, porém de riquíssima matéria-prima para inspirar os artistas em suas produções teatrais.

Na Modernidade, início do século XV, a Ciência, a Filosofia e a Arte, conseguiram se desmembrarem das “tutelas” religiosas. O teatro acontece com mais liberdade para questionar, expor e explorar temas antes “proibidos”, e não apenas vinculado às manifestações espirituais, como fora até então associado. Foi um período de produção intensa para formação de grandes companhias, com por exemplo, a *Commedia dell’ Arte*²³, o surgimento de renomados escritores como Shakespeare e Molière, e também, o interesse de muitos filósofos que escreveram sobre o teatro. De fato, nota-se uma identificação ideológica entre Filosofia e Teatro!

Encontramos em Berthold (2011, p.386) evidências sobre o assunto,

Voltaire não via futuro na tentativa de “nos dar tragédias em prosa”. Diderot demonstrou-lhe o contrário – audacioso proponente da metodologia o *Paradoxe sur le Comédien* (Paradoxo do comediante) e compilador tenaz da grande Enciclopédia declarou-se partidário do

²² *Idem. Ibidem* (p. 203-205)

²³ Movimento teatral oriundo da Itália que são estudados até hoje, utiliza-se de acrobacia, mímica e tem como principal característica a improvisação.

drama sentimental burguês e escreveu *Le Père de Famille* (O Pai de Família), na prosa simples da linguagem do quotidiano.

Na contemporaneidade, as expressões cênicas são exploradas das mais diferentes formas, do realismo ao naturalismo francês, conservando a tradicional tragédia grega, até tendências mais “ousadas” como o Teatro do Absurdo²⁴. A importante função do diretor é exaltada, com notoriedade para o alemão Bertolt Brecht, que, em seu trabalho, caracteriza o teatro contemporâneo como veículo pelo qual o espectador vai para pensar e não para sentir.

Conforme nos conta Berthold (2011, p. 504),

Não aceitava nem o “milieu como destino” naturalista, nem o *pathos* expressionista do Ó-Homem, e tinha suas reservas sobre a direção puramente agitadora. Não desejava provocar emoções. Mas apelar para a inteligência crítica do espectador. Seu teatro devia transmitir conhecimento e não vivências.

Uma das particularidades dos enredos contemporâneos são as encenações que enfatizam um cotidiano banalizado, onde muitas vezes, através da ação cômica, se fazem críticas à obras de arte, utilizando-se da d'estetização, para dimensionar a capacidade que uma obra de arte pode atingir. A fragilidade das relações, a desconfiança, a descrença, e a tecnologia são características da sociedade contemporânea explorada nos palcos. Sobretudo, porque se entende como possibilidade mostrar “o outro lado da moeda”. A estética pode ser desarmônica, o real pode vir a ser irreal, o “eu te amo”, já não se remete ao “para sempre”; a vida virtual é intensificada e, muitas vezes, substituída pela vida real, as concepções se misturam; poucos gestos, explosões eufóricas, longos silêncios em cena, a ação também explorada pela falta de ação.

Indispensável dizer que o desenvolvimento teatral, em grandes dimensões, somente se deu graças à resistência e a participação ativa dos grupos amadores, que de forma organizada e através de um grande fluxo de produção, conseguiam levar espetáculos à população em geral. Os movimentos amadores eram responsáveis por grande parte das apresentações, de forma especial no Brasil, onde perpassou todos os estados, chegando a ser a atividade artística mais desenvolvida em todo país. Tais como artistas de rua, de circo, grupos religiosos, em associações de bairro, clubes, presídios, empresas e teatro na escola.

²⁴ Movimento teatral existencialista, desenvolvido por dramaturgos europeus e americanos, início 1950, onde a condição humana é vista como absurda.

Segundo Levi (1997, p. 58),

Por causa dos amadores, nosso teatro é considerado o único movimento cultural de absoluta penetração nacional, atuando em todo o país de forma ao mesmo tempo organizada e descentralizada, com suas federações ligadas a CONFENATA²⁵.

O entendimento dos elementos que caracterizam a história da atividade teatral, sem dúvida é um facilitador para processos em perspectivas docentes. Suas características, tanto no período mais remoto quanto nos dias atuais, estão voltadas para a reflexão da vida através das representações. A sua aceitação, para informar e entreter, deve-se a sua capacidade em associar diversas linguagens artísticas em uma única apresentação. O teatro é uma arte própria, porém, uma peça de teatro pode reunir: dança, música, pintura, poesia, criando modelos de imagem no intuito de compartilhar as diversidades e possibilidades da vida.

2.3 A ATIVIDADE FILOSÓFICA NO BRASIL: PRERROGATIVAS DE DESOPRESSÃO

O desenrolar histórico da Filosofia Ocidental tem nos mostrado muito mais do que o “assombro” que acometeu Tales de Mileto (séculos VII e VI a.C.), ou a trágica sentença que obrigou Sócrates a se matar. Constata, que a atividade filosófica é causa de estranhamento em quaisquer cultura, espaço ou tempo. Não podemos esquecer que a Filosofia com sua “personalidade” questionadora - originalmente grega - fez das Ágoras, escolas e de escolas, Ágoras, se espalhou pelo o mundo e atingiu pontos máximos de complexibilidade na Grécia, Alemanha e França. Tal percurso, teve respaldos diretos na educação.

O começar do ensino de Filosofia no Brasil tem características muito peculiares, pois trata-se de um grande impasse e certamente se configura como uma problemática filosófica. Como se sabe, as primeiras aulas de Filosofia foram ministradas pelos religiosos jesuítas (século XVIII), tendo como pano de fundo bases no catecismo da Igreja e a *Escolástica*. A *Suma Teológica* era livro-chave para os teólogos, e o pensamento de Aristóteles, para os filósofos. “No Brasil os curso de filosofia e teologia eram, na prática, limitados à formação de padres catequistas.” (SAVIANI, 2013, p.56). No entanto, os jesuítas desacataram as ordens dos poderes

²⁵ Confederação Nacional de Teatro Amador.

portugueses e do clero de Roma, da mesma maneira que esses padres questionaram o estabelecido, foram expulsos pelo papado em 1759. Desse modo, entendemos que as atividades filosóficas no Brasil sempre foram direcionadas à classe média brasileira.

Conforme nos relata Rodrigues (2012, p.70),

A concepção de Filosofia difundida na educação escolar brasileira historicamente esteve ligada a saberes abstratos e racionalistas, ligados à formação das elites. Suas bases escolásticas desde o Brasil Colônia a desvincularam de características contextualizadas de um ensino voltado à realidade vivencial, afastando-a de possibilidades de reflexão e problematização.

Podemos dizer que no Brasil a Filosofia tem sido compreendida como um dos fundamentos da educação, disciplina diretamente associada à História e Sociologia. Da origem aos nossos dias, têm-se investido, intermitentemente, em uma educação filosófica que possa se adequar as humanidades. Porém, o primeiro passo só foi possível graças a contribuição de alguns pensadores à educação, cabe-nos lembrar Anísio Teixeira (1900-1971), responsável pela primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases, servindo de base para a inserção da Filosofia no currículo das escolas públicas.

De acordo com Saviani (2013, p.305),

Promulgada em 20 de dezembro de 1961, a Lei n. 4.024, nossa primeira LDB, entrou em vigor em 1962, conforme estipulado em seu artigo: “Esta lei entrara em vigor no ano seguinte ao de sua publicação, revogadas as disposições em contrário” (artigo 120).

Mesmo com práticas voltadas às pompas católica, conforme foram alicerçadas, as atividades filosóficas continuavam em evidência nas renomadas instituições da rede privada do ensino básico e, de maneira geral, no ensino superior (Universidades e Faculdades), na maioria das vezes como disciplina propedêutica. Porém, o rumo das práticas filosóficas em escolas brasileiras na década de 60, foi drasticamente alterado com a ditadura militar de 1964. Com isso, muitas leis à educação foram modificadas, inclusive a LDB vigente, e por conta da ascensão militar a Filosofia deixou de ser disciplina obrigatória. Foi retirada completamente do currículo básico em 1971²⁶.

²⁶ Seríamos redundantes ao tentarmos explicar aqui os motivos políticos pelos quais o ensino de Filosofia na base foi vetado pelos governos opressores.

A partir desse impedimento, filósofos e educadores brasileiros recomeçaram novas articulações para gerirem o retorno da Filosofia na educação básica, ao menos, no ensino médio. Com muito custo, ações e reivindicações, conseguiram um “brecha” nas burocracias legais e sua volta somente aconteceu, mesmo sem obrigatoriedade, no ano em 1996. Contudo, as práticas nas instituições de ensino ficaram à mercê de posturas individuais, como por exemplo, gestores que reconhecessem sua importância e, mesmo sem dispor de materiais ou profissionais segmentados as especificidades de seu ensino, integrassem a Filosofia em suas grades curriculares.

Esse percurso nos mostra que as condutas opressivas continuaram com longo fôlego e as práticas filosóficas nas escolas brasileiras foram prejudicadas, sobretudo no tocante a continuidade dos trabalhos que haviam sendo feitos, tais como: a formação continuada de profissionais e elaboração de materiais mais adequados ao ensino de Filosofia para crianças e adolescentes.

Para melhor exemplificarmos essa trajetória, segue dados do Ministério da Educação - MEC²⁷,

A Lei nº 9.394/96 dispõe:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
(...)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

(...)

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

A Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

A Câmara de Educação Básica aprovou parecer e resolução que tratam da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio:

Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006
Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

²⁷ Em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/12768-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-sp1870990710>

Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006
Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Em 1999, a disciplina foi admitida pela sua condição de transversalidade, através da Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que designa nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Ainda assim, apesar de todos os argumentos e esforços para seu retorno, no ano de 2001 a Filosofia foi mais uma vez retirada do currículo das escolas brasileiras.

Seu retorno só aconteceu de maneira efetiva em 2008, através da alteração do artigo 36 Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A partir dessa conquista, surgiu outra questão: como adaptaremos os textos clássicos filosóficos para linguagem dos jovens? Pois, não haviam materiais didáticos disponíveis direcionados para tais empreitadas. Então, foi-se adaptando textos originalmente destinados ao ensino superior, a cargo de competências que aconteciam ainda de maneira precária, isto é, não se tinha, em tão curto espaço de tempo, entre a aprovação da lei e o início das aulas do próximo ano letivo, livros adequados ou didáticas direcionadas ao ensino de Filosofia para jovens brasileiros. Mesmo assim, alguns livros foram desenvolvidos ou adaptados às pressas por doutores de Filosofia, ênfase para *Convite à Filosofia*, da professora e filósofa brasileira Marilena Chauí pela editora Editora Ática (2000).

Outro aspecto pertinente, e que sem dúvida merece nossa atenção, refere-se ao exercício das aulas de Filosofia por profissionais de outras áreas. Esse entrave tem inflacionado a profissão do professor de Filosofia e, muitas vezes, tem sido deixado de lado por aparentar um problema menor. O descaso com os profissionais licenciados para o ensino de uma disciplina que exige tanto quanto qualquer outra, tem sido, assombrosamente, justificado pelo seu limitado número de aulas²⁸, com frequência designando a responsabilidade das aulas aos profissionais de outras áreas, para completarem suas respectivas grades de horários. O preocupante é que esse tipo de conduta, que não deixa de considerar os esforços e desdobramentos de professores para assegurar um bom trabalho, acaba

²⁸ Atualmente no ensino médio brasileiro temos apenas uma aula de Filosofia semanal com duração de 50 minutos, o que compromete a disseminação do conteúdo, principalmente se considerarmos o grande número de alunos por turma e a quantidade de professores sem formação específica lecionando Filosofia em escolas públicas e privadas brasileiras.

contribuindo de forma negativa para posterior anulação das especificidades do ensino de Filosofia. Esse triste “capítulo” tem tomado grandes proporções, haja vista a escassez de concursos públicos e demandas para vagas em editais endereçados a licenciados em Filosofia, em contraposição ao grande fluxo de contratos temporários, privilegiando disciplinas com maior carga horária. Essa política prejudica o ensino de Filosofia de maneira cega e inconsequente, para o preenchimento de carga horária de outras disciplinas. Infelizmente, um problema antigo e seríssimo, mas que decerto não vemos sendo colocado em evidência nas discursões referentes às especificidades da profissão. Me parece que não haverá qualquer Filosofia eficiente à educação, enquanto não tivermos profissionais engajados na base promovendo um fluxo de informações, entre o que foi percebido pela academia e o que está acontecendo na prática cotidiana em sala de aula. Somente através desse “diálogo” é que podemos resistir aos impactos contrários ao ensino de Filosofia no Brasil.

Hannah Arendt, em seu esclarecedor texto intitulado *The crisis in education* (1954), expõe sua preocupação com a falta de cuidado que se tem tido com a preparação de profissionais na sua área de atuação. Uma crítica pertinente que além de se opor a modelos pragmático-tecnicistas, onde se substitui o aprender pelo fazer, denuncia políticas pedagógicas provenientes de um cientificismo que despreza o domínio das especificidades de cada disciplina, estimando que o professor não careça assegurar proficiência nos assuntos indicados pelos programas relativos às competências disciplinares.

Encontramos no texto referido, a seguinte afirmação arendtiana (1954, p. 5-6),

A segunda suposição básica na qual vem a questão da presente crise tem a ver com o ensino. Sob a influência da psicologia moderna e os princípios do pragmatismo, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral de forma a ser totalmente emancipada do material a ser ensinado. Um professor, então, pensou, é um homem que simplesmente pode ensinar qualquer coisa; Seu treinamento é no ensino, não no domínio de qualquer assunto em particular. Essa atitude, como veremos atualmente, é naturalmente muito próxima com uma suposição básica sobre aprender. Além disso, resultou nas últimas décadas, na negligência mais séria do treinamento de professores em seus assuntos próprios, especialmente nas escolas secundárias públicas. Como o professor não precisa conhecer seu

próprio assunto, não é raro que ele esteja apenas um hora antes de sua classe no conhecimento. (tradução nossa)²⁹

A inserção da Filosofia nas escolas se caracteriza, principalmente, pela busca na construção de um ser crítico, que possa interagir de maneira mais ampla e consciente na sociedade, discutindo, contextualizando e ressignificando saberes conservados pela tradição. Entretanto, este não é o único interesse sobre a importância do ensino de Filosofia na educação básica; as atividades filosóficas procuram outras competências que podem ser maturadas atendendo às necessidades subjetivas de cada um quando em contato com ela. O filosofar, a leitura, o livre pensar sobre a realidade e as coisas e o diálogo com o mundo e com o semelhante são motivos imprescindíveis para qualquer processo de construção humana.

Com base nestas constatações, foram surgindo outras indagações: “o que é Filosofia?” ou “é possível ensinar Filosofia?”. Talvez, temos repetido às nossas maneiras antigas indagações que foram formuladas por Kant e Hegel: é possível ensinar Filosofia? Porém, anterior a estas questões podemos nos perguntar: qual o papel da Filosofia na escola? De fato, a Filosofia pode acontecer fora da escola, mas, será que a escola pode acontecer fora da Filosofia? Seguimos com o direito e dever de continuar acreditando que sem a consciência do pensar, não se cria, provoca ou ressignifica nada em ambientes educacionais. Se entendemos Educação da maneira mais abrangente possível, como fenômeno responsável pelas informações, reflexões, regras de convívio, logo, chegaremos a um consenso para estas indagações: não se pode um mundo sem a Filosofia!

A alusão de um ensino de Filosofia propriamente nacional vem acontecendo e se inovando com características polissêmicas, dando sentido aos debates, congressos, conferências em todo mundo. O Brasil tem rica produção filosófica com condições teórico-didático-pedagógicas para se buscar um próprio sentido para a essência de sua atividade em nosso país. De maneira geral, a

²⁹ The second basic assumption which has come into question in the present crisis has to do with teaching. Under the influence of modern psychology and the tenets of pragmatism, pedagogy has developed into a science of teaching in general in such a way as to be wholly emancipated from the actual material to be taught. A teacher, so it was thought, is a man who can simply teach anything; his training is in teaching, not in the mastery of any particular subject. This attitude, as we shall presently see, is naturally very closely connected with a basic assumption about learning. Moreover, it has resulted in recent decades in a most serious neglect of the training of teachers in their own subjects, especially in the public high schools. Since the teacher does not need to know his own subject, it not infrequently happens that he is just one hour ahead of his class in knowledge.

popularização de nomes como Sílvio Gallo, Marilena Chaui, Maria Lúcia Aranha, Leandro Karnal, Mário Sergio Cortella, Viviane Moser, Clovis Barros e tantos outros que contribuem às suas maneiras e são referências significativas no cenário nacional através das mídias sociais.

As atividades práticas no campo de ensino da Filosofia vêm se intensificando e sendo aperfeiçoadas constantemente, acompanham demandas nacionais sob efeito de boas teorias para o ensino-aprendizagem da disciplina. Nos dias de hoje, o ensino de Filosofia no Brasil passa por mais um momento delicado, há frequentes ações para que a Filosofia deixe de ser, uma vez mais, disciplina obrigatória na grade curricular básica. Estas atividades opressivas são combatidas e encontram resistência por meio de educadores conscientes, engajados e atentos as perspectivas de seu tempo. Não poderíamos deixar de mencionar alguns investimentos na forma de resistência, no tocante a formação continuada dos professores de Filosofia, como a ANPOF – Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia, aliada a CAPES³⁰, ambas destinadas a continuidade na formação oferecendo cursos de mestrados e doutorados, com núcleos em rede espalhados pelas universidades nacionais, como é o caso do PROF-FILO – Mestrado Profissional em Filosofia.

Concluimos o primeiro capítulo discutindo sobre alguns motivos que propulsionam o pensar diferente. Destacamos Hannah Arendt e sua maneira singular de pensar a vida, o teatro com suas adaptações e influências durante toda a história, e as atividades de filosóficas no Brasil, tal como a importante participação dos filósofos e professores que pensaram diferente para que conseguíssemos “garantir” o mínimo de Filosofia nas escolas públicas nacionais. No próximo capítulo abordaremos de maneira mais objetiva o conceito de ação arendtiano e também a Filosofia em aproximação com o teatro; no intuito de compreender atividades filosóficas que dimensionem ações docentes mais criativas.

³⁰ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

3 CONJUNTURAS ENTRE AÇÃO, TEATRO E ENSINO DE FILOSOFIA

“A sensibilidade e a criatividade não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo interligado a viver no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano.” (RIOS, 2010, p. 97)

3.1 O CONCEITO DE <<AÇÃO>> ARENDTIANO

Sem perder de vista nosso propósito, podemos nos ater imediatamente a etimologia da palavra ação e, se avançarmos em busca de significados à sua originalidade, entenderemos que agir vem do grego *archéin*, genericamente quer dizer começar algo, dar movimento, iniciar. E seu significado do latim *agere* não difere tanto, mantendo-se praticamente com o mesmo sentido grego ao indicar para força que faz algo se mover, nesse sentido agir, é fazer, é pulsão. Contudo, existem diversos entendimentos sobre o conceito ação, e foram contextualizados por pensadores de diferentes áreas de conhecimento. Notamos que em todos os conceitos pesquisados há conformidade no que se refere a urgência de seus desdobramentos à partir de sua essência.

Em sua obra *A condição humana*, Hannah Arendt nos alertar para importantes características humanas que se convergem entre o pensar e o agir. A ação está associada à experiência existencial e inventiva, tornando-se principal motivo no interespaço relacional, estando ligada aos fenômenos, pela sua capacidade de criação. Somente através da grandeza de sua originalidade é possível começar algo novo, inédito, inaudito. Encontra nos espaços relacionais ambiente adequando à sua manifestação.

Neste sentido, Arendt (2013, p. 307), afirma que,

A ação é, de fato, a única faculdade milagrosa [*miracle-working*] do homem, como Jesus de Nazaré – cujas intuições sobre essa faculdade podem ser comparadas, em sua originalidade e em seu ineditismo, com as intuições de Sócrates sobre as possibilidades do pensamento [...].

Toda ação revela seus agentes como instrumentos capazes de propor, criar ou até mesmo destruir. O discurso e a ação envolvem subjetividade, característica eminente nos seres humanos para re-pensar as coisas em articulação com o sensível. Carece da dialogicidade para se configurar como tal, se apoia na

comunicação entre os diferentes. No entanto, a ação não pode ser entendida apenas como mera repetição de movimentos que favorecem a convivência entre o agente, o mundo e seus semelhantes, mas é através das experiências obtidas nas vivências entre as singularidades - cujas diferenças são medidas muito mais pelo modo particular de pensar e agir no mundo do que pela simples reincidência – que se atesta sua natureza.

Diferente da imitação que se caracteriza na repetição de obra (*work*), podendo ou não acontecer sem o outro, a ação é condição plural para a criação e caminho inevitável para interação entre os homens. Conforme Arendt (2013, p. 235): “Ao contrário da fabricação, a ação jamais é possível no isolamento”. Esta condição tão humana que dispomos para o agir, pode nos "garantir" uma emancipação sugestionada pela faculdade de procurar o sentido das coisas, o homem atua em movimento integrando outros homens, estes também são capazes de ação por meio das relações interpostas no ambiente, desse modo o ser participa do seu próprio tempo promovendo o que lhe incita impulsão e reflexão. Em uma composição de indivíduos – comunidade, pode se revelar em dimensões ainda não experimentadas, pois tendem a ser recriando, procurando saídas, atalhos, vestígios e vantagens à sobrevivência.

Quem é, e para aonde quer que vá, rende autenticidade ou reproduz à sua maneira situações antes cometidas por outros. Os seres humanos, ainda que iguais em espécie, são diferentes em seus modos de agir. Somos inexatos mesmo quando nos imitamos de maneira exímia. É sem dúvida por meio do influxo e da peculiaridade que cada um de nós temos para agir, que identificamos no momento do discurso e da ação a distinção entre quem é o outro e quem eu sou.

Arendt (2013, p. 220), nos diz que,

O discurso e a ação revelam essa distinção única. Por meio deles, os homens podem distinguir a si próprios ao invés de permanecerem apenas distintos; a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos aparecem uns para os outros certamente não como objetos físicos, mas *qua* homens. Esse aparecimento em contraposição à mera existência corpórea, depende da iniciativa, mas trata-se de uma iniciativa da qual nenhum ser humano pode abster-se sem deixar de ser humano.

A ação por si mesma é espontânea e nos traz algo inédito, tal seu caráter contido no novo “produzido” pelas participações. Um exemplo que se assemelha a isso é o acontecimento do nascimento de um recém-nascido, uma vez estando no

mundo é, indiscutivelmente, condição original de uma atualização como ser único que é entre todos os outros. Remetendo ao pensamento de Hannah Arendt, nos diz que, “A natalidade – o nascimento – significa que todos nós iniciamos para o mundo através da ação.” (LAFER, 1979, p.29).

Posterior ao nascimento biológico, Arendt nos aponta um novo evento que determina a maneira de estar do homem no mundo, uma espécie de segundo nascimento que se dá na correspondência entre o discurso e ação. É a partir do agir que o ser humano é capaz de se desvelar em público e afetar o coletivo.

Quanto a isso, Arendt afirma (2013, p. 222-223),

O fato de o ser humano ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isso, mais uma vez, só é possível porque cada homem é único, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é único pode-se dizer verdadeiramente que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como um ser distinto e único entre iguais.

Em virtude de sua importância, sobretudo no modo pelo qual nos tornamos propriamente humanos, os estudos sobre a ação veem sendo abordados por diferentes olhares na Filosofia, exemplo disso, o afamado conceito de ação no pensamento tomasiano (século XIII), que está associado à uma “extreme” imanência no ato do agente, ou quando, de outra forma é abeirado em sua clássica obra *O ente e a essência*, de modo a explicar o princípio de individuação: o indivíduo é idêntico a si mesmo, como condição no processo de humanização. De sorte encontramos em São Tomás de Aquino preponderantes designações sobre o tema (2013, p. 29): “[...] Deste modo é significada pelo nome de humanidade; de fato, humanidade significa aquilo donde procede que o homem seja homem”.

Encoraja-nos saber cada vez mais sobre as diferentes maneiras de pensar este cerne de criação da vida tão capaz de exaurir como exaurir-se, determinando ou indeterminando a realidade. Entre tantos que se debruçaram sobre esta temática, consideramos aqui uma interessante perspectiva estética da ação, desta vez como propriedade genuinamente humana.

Reverbera Hegel (2009, p. 208),

A determinação como tal, e enquanto ideal, inclui, ao lado da inocência amativa de uma felicidade celeste semelhante à dos anjos, a tranquila serenidade e a majestade de uma força independente,

segura em si mesma, a excelente e perfeita plenitude que caracteriza o substancial em geral. Mas o que é interior e espiritual não deixa de ser capaz também de movimento ativo e de desenvolvimento.

Ainda encontramos na *Poética* de Aristóteles, uma compreensão de ação à sua tradicional ideia de virtude, que também ficou conhecida em sua memorável obra *Ética a Nicômaco*. Assimilamos suas concepções como toda força movida por um desejo que visa um fim, tida também como linguagem por ser comunicação; a ação é *vir-a-ser* pela própria natureza de novidade, como também é um recurso no qual os seres humanos se apropriam na realização seus juízos. Suas observações acerca da ação convergem em diversos pontos com a concepção arendtiana, na medida em considera o diverso como aspecto indispensável para criatividade, transformações e mudanças, e em especial, ao concordar que é através do agir que o homem se desvela perante os outros.

Aristóteles (2011, p. 90-91), nos diz que,

Quando se trata de saber se uma pessoa falou ou agiu bem ou mal, não devemos nos limitar a examinar se a ação em si ou o discurso em si é bom ou mau, mas examinar inclusive a pessoa que realizou a ação ou que falou, a quem foi dirigida sua ação ou sua palavra, quando o fez, com meios e visando a quais resultados, a saber se para produzir um bem maior ou se para evitar um mal maior.

Porém há incertezas, pois toda ação da mesma forma que patrocina o novo, não pode determinar esse novo, ou seja, não garante qualquer produto pré-determinado pelas fusões entre as pluralidades. Sabemos que ao propormos o novo, estamos também sujeitos ao devir, esse pode ser impactado através de processos de transformações, mudanças coletivas pelas quais todos os seres estão vulneráveis. Mesmo quando há o desvelamento, ou seja, quando falamos e agimos em lugares públicos, não somos capazes de identificarmos o que é genuinamente nosso ou o que se conforma na pluralidade das relações, que por ser plural é possibilidade ilimitada, essa ilimitabilidade [*boundlessness*] - uma das dimensões da ação - tal como sua imprevisibilidade³¹ capaz de afetar provocando outras re-ações, se “perpetuam” nas cadeias das relações no espaço comum e da aparência. Como dissemos anteriormente: a ação é condição *sine qua non* às articulações entre os

³¹ A imprevisibilidade é um dos vieses da ação. Devido a sua capacidade inerente e transformadora, a ação, nem sempre satisfaz quem a pratica, ou seja, mesmo quando tentamos transformar o pensamento e o querer em ação, não podemos prever ou exatificar o ato em seu potencial, da mesma maneira que não podemos desfazer o que se fizemos; Para Hannah Arendt a única saída para eventuais desacordos para com o ego é a capacidade humana de nos desculparmos e prometermos “melhores” ações. Eis a condição humana!

seres humanos, reconhecendo na mesma igualdade e distinção os homens, por meio da ilimitabilidade e imprevisibilidade.

Quanto a isso, Arendt (2013, p. 230),

Embora todos comecem a própria vida inserindo-se no mundo humano por meio da ação e do discurso, ninguém é autor ou produtor de sua própria história de vida. Em outras palavras, as histórias, resultado da ação e do discurso, revelam um agente, mas esse agente não é autor nem produtor. Alguém as iniciou e delas é o sujeito na dupla acepção da palavra, seu ator e seu paciente, mas ninguém é seu autor.

Por certo somos como um grande mosaíco, uma somatória de valores, desejos, ódios e amores... *pathos*. Da mesma maneira que há ineditismo no nascimento biológico, é coexistindo que nos tornamos aquilo que absorvemos através de nossas experiências, nos mostramos uns para os outros por meio de ações quando “nascemos” em expressão através do nosso próprio modo de ser.

A respeito disso, assim se expressa Arendt (2013, p. 222-223),

[...] E isso, mais uma vez, só é possível porque cada homem é único, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é único pode-se dizer verdadeiramente que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como um ser distinto e único entre iguais.

Pois é versado que tudo quando estando *em-si*, revela-se na condição de querer pertencendo ao seu próprio ser, de maneira a ser potência se sobressaindo como vantagem humana para novos re-começos. Este ponto de vista nos remete a ideia de *conatus*³², de Espinosa, especialmente quando investigamos suas concepções sobre desejo, vontade e a ligação entre o corpo e alma, numa eminente ideia influenciada pelo desejo enquanto ato subjetivo e potente. Tais perspectivas argumentam em favor de uma dicotomia que poderíamos associar com o discurso e a ação ao torna-se parte no coletivo. Aqui a diversidade é compreendida como motor que auxilia ou, até mesmo, peça que integra esse motor-humano para que a ação aconteça e propicie o novo, espécie de lei revitalizadora que devemos abrigar e compreender em maiores dimensões.

³² Conferir: Espinosa & a afetividade humana (2005, p. 31-32). Neste livro Marcos André Gleizer explana sobre as linhas da teoria da afetividade humana desenvolvida por Espinosa.

Haja vista, não estamos considerando o respaldo das ações singulares para o individual, de modo a *vir-a-ser* uma consciência exata *em-si*, mas modos de agir que refletem este singular em participação no diverso. Já que o mesmo exercício que exprime distinção é também capaz de distinguir-se dizendo quem³³ é, para tornar-se o que é numa alteridade participativa. Pois é no exercício do singular que percebo o que me é diverso, assim como é em meio a diversidade que me percebo singular, a ação é o “trilho” onde isso fica perceptível, eis o viés político de Arendt que fica inviabilizado sem a correlação entre promessa e perdão. Só há democracia quando a pluralidade é colocada no centro, na condição principal para igualdade.

3.2 INFERÊNCIAS ACERCA DO FAZER TEATRAL NA EDUCAÇÃO

Para as sociedades em geral o desenvolvimento artístico revela o aprimoramento humano, associado a uma capacidade de superação, condição intelectual e sensibilidade perante a vida. Toda e qualquer expressão artística pode vir a ser também expressões culturais, que estão impregnadas de sentimentos, vivências, conceitos, costumes de um povo, ou seja, um complexo de características que incluem demonstrações relacionadas aos processos criativos no ser humano, de diferentes linguagens que a arte, em consequência de sua ação, pode transformar em cultura.

No teatro, essa ação é visceral, no que diz respeito ao aperfeiçoamento de quem a pratica, pois tanto o material e referência para a atividade cênica quanto o instrumento de condução para sua realização, é o próprio ser humano que se utiliza do corpo, voz, sentimentos e gestual para representar pessoas ou coisas. Neste sentido, ousamos dizer que a atividade teatral age em prol do humano, na proporção em que ao exercitar representando algo, que não seja ele mesmo, absorve-se, com esta experiência, profundidade no que se refere a situação existencial com dimensões altruístas. Esta ação (drama), conduz para uma desenvoltura intelectual, que não necessariamente está relacionada com a erudição,

³³ Hannah Arendt atenta para a distinção entre *quem* e *o que*, pois existe uma força quase que condicionada em nós que nos faz “esquecer” o *quem*, mesmo quando perguntamos por ele. Somos levados a considerar *o que* como recurso para identificarmos alguém. Ver: (2013, p. 226-227).

mas sinaliza eventos, quando através da representatividade se imita aspectos da vida abordando situações individuais e coletivas do cotidiano.

Para Aristóteles (2011, p. 49),

“Como a imitação envolve uma ação e esta é realizada por agentes, é absolutamente necessário que possuam determinadas qualidades no que diz respeito ao caráter e ao pensamento [...]”.

Mas, além da ação prática para o desenvolvimento humano, este fazer artístico adquire outras dimensões, que são identificadas sem que precisem ser conceituadas para que possam de fato existir. Estes apreços relacionados a arte são importantes em quaisquer processo de construção individual, e nem sempre é possível conceituar algo que tem como característica principal primar pela subjetividade sendo esta influenciada por fatores plurais, que estão vinculados aos aspectos culturais pelos quais o ser humano influencia e é influenciado. O realizar da arte é muito maior do que a ideia ou o conceito que se faz dela. Como afirma Martins (1994, p. 14): “O fazer artístico seria um fazer diferente do fazer tudo-isso; um fazer, digamos, em si, típico da arte e não de outros fazeres”.

Através de uma expressão artística pode-se fazer o uso das mais diferentes linguagens, expressar valores, oposições de valores, pensamentos e cores, ou explorar movimentos unilaterais, usando apenas uma única cor, um único gesto, uma única ideia, som ou sentimento. Por exemplo: Um artista pode pintar numa mesma tela, uma bela jovem e uma fera (monstro), ou pode optar somente em pintar nesta tela uma bela jovem ou pintar apenas uma fera. A ideia do paradoxal como a do igual, pode ser abordada em qualquer segmento artístico, exceto no universo teatral. No teatro, os elementos são construídos a partir de uma situação de conflito, a inquietude ideológica, o desejo de mudança social faz do teatro uma expressão altamente política.

Seu ponto de partida é a trama, uma espécie de tessitura de ideias articuladas à ação, que tem como elemento condutor a estratégia para se alcançar uma meta, e por intermédio dos ensaios experimentar a melhor maneira de imitação, ao que se predispõe mostrar numa dimensão criativa. Não existe nenhuma obra teatral interessada em expressar apenas o “bem” ou o “mal”, há no teatro a insatisfação com alguma problemática psicossocial.

Nas palavras de Ratto (1999, p. 43),

“O espetáculo teatral é, sempre foi e sempre será, a transição de problemáticas humanas que tanto podem ser características transcendentais como ficarem diminutamente analisadas no espaço de um *living-room*”.

O desejo de transformar está presente nas representações teatrais, embora, seja uma das características do teatro contemporâneo, a ação implícita na falta de ação, refletindo posturas atuais de nossa sociedade, foram outrora identificadas em outras perspectivas no teatro grego, conforme Aristóteles (2011, p. 95): “Convém lembrar que a tragédia produz seu efeito mesmo na ausência dos elementos dos atores, tal como a epopeia”. Neste sentido, aprende-se a fazer o que se deseja ser transformado. Para James Thompson (*apud* HERITAGE 2000, p. 133): “É a função da criação da arte que cria o significado, cria impacto e transformação na vida das pessoas”.

Pensar em teatro, nos remete a priori ao ato de fazer, reproduzir a vida, imitá-la, repeti-la, recriá-la em outro espaço. Esta capacidade de nos situarmos no tempo, evoluir e transcender, tira-nos de um universo unidimensional onde estamos inseridos e condicionados, para outro que nos estimula a exercitar novas sensações, ações e situações, não restringindo nosso entendimento a dimensão de mundo que nos molda para atuar delimitados em regime quase sempre de treinamento.

Segundo Freire (2011, p. 57),

Não há historicidade no gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional.

O palco oferece a quem desenvolve atividade teatral, um ambiente que favorece a multidimensionalidade, desenvolvendo no participante uma espécie de ingerência, não se satisfazendo apenas em ser um simples espectador, mas de agir e atuar neste ambiente cênico que permite ao intérprete inúmeras formas de interpretações para o mesmo personagem, ou diversas propostas cênicas para uma mesma história, através de um tablado, em uma simples demarcação no chão, ou também sem delimitação geográfica, sugerindo a ideia de espaço livre para representação.

Ratto (1999, p. 36), nos diz que,

O espaço cênico não tem limites: ele se multiplica pela dimensão do texto e de suas personagens. Ele não pode ser medido por metros quadrados ou cúbicos; ele existe – infinito – onde uma palavra de poesia ressoa.

Este palco, que também podemos chamar de espaço cênico, possibilita o conhecimento da vida numa perspectiva de fé, quem faz, faz porque acredita, o conhecimento e a fé neste contexto são complementares entre si. Quando assumimos a posição de interpretes, por exemplo, imitando a personagem típica de um padeiro, estamos assumindo um caráter de crença sobre aquilo que estamos de maneira consciente executando. Encontramos em a República (PLATÃO, 1980, p. 263): “O exercício artístico do fazer identifica uma causa de fé, o artista faz por fé, se identifica com a necessidade instintiva do viver existindo melhor”

O processo artístico do fazer é contínuo na fé. Esta atitude de fazer sob conduta de crença está intimamente relacionada a arte teatral (arte do fazer), já que quando fazemos teatro, fazemos o fazer, fazemos a vida na cena, logo estamos aperfeiçoando tanto a vida que se reproduz em modelo ficcional, quanto quem faz o fazer, ou seja, o próprio ser humano.

Ainda sobre a perspectiva de fé para a ação, é fundamental citar a ideia explorada pelo fundador do Teatro de Arte de Moscou e um dos nomes mais importantes do cenário teatral do século XX, Constantin Stanislavski (1863-1938). Ao longo de sua vida, desenvolveu um sistema ou método³⁴ que fosse eficaz para atores que procuravam uma pesquisa de criação artística e trouxesse uma ética para diversas linhas de teatro que estavam sendo produzidas naquela época. Seu treinamento traz sugestões para uma prática focada no desenvolvimento do caráter do ator, através do autoconhecimento e disciplina, fazendo que uma busca pela natureza ética do ser humano seja a sua principal vontade em lapidar sua própria sensibilidade. Uma de suas técnicas para interpretação é chamada Fé Cênica, consiste que o interprete acredite na ficção para que haja verdade no fazer, não perdendo com isso o domínio dos seus sentidos para uma interpretação que exija um maior desdobramento emocional.

A respeito disso, explica Carvalho (1987, p. 57),

Quando o ator não sentir a emoção se expressar, então deve recorrer aos meios físicos e materiais exteriores para alcançar o sentimento interior, a verdade interior a fé cênica [...].

³⁴ Alguns estudiosos em Stanislavski denominam seu trabalho de Método, como é o caso de Elizabeth Reynolds Hapgood em notas introdutórias para: *A preparação do ator* (2010, p. 14), *A construção da personagem* (2009, p. 12) e, *A criação de um papel* (2010, p. 13). Encontramos também referência como Sistema em *A preparação do ator*, por Sir John Gielgud (2010, p. 19).

Essa fé é absoluta na verdade cênica que permite ao ator a justificativa interior para cada gesto e cada palavra. O intérprete constrói, diariamente, a partir de suas próprias condições emocionais uma linha psicológica para sua personagem. A técnica motivará o ator a acreditar nas situações vividas pela sua personagem, pois sem essa crença não se desperta o interesse da plateia.

Para Stanislavski (2010, p. 169),

[...] não se pode separar a verdade da crença, nem a crença da verdade. Uma não pode existir sem a outra, e sem ambas é impossível viver o papel ou criar alguma coisa. [...] deve inspirar a crença de que na vida real seriam possíveis emoções análogas às que estão experimentadas pelo ator em cena.

Através desta transliteração de ego, fazendo (representando) outrem, passamos pela experiência altruísta da humanização, através da dinâmica de ficção artística que pode servir como facilitadora para qualquer processo de aprendizagem. Outra importante indicação sobre a função da ação ficcional para o equilíbrio racional, é a seguinte afirmação psicodramática: “Para se viver racionalmente não se pode negar a ficção, ou negar o racional e o real para se viver somente a ficção” (MORENO, 2006, p. 17).

É válido dizer que o objeto teatral na vida das pessoas auxiliam-nas nas vivências cotidianas, em especial no que se refere aos papéis sociais, que implicam em quebra de repressão, organização de pensamento, relaxamento de tensões emocionais, liberdade expressiva e socialização. No momento em que o teatro é interesse coletivo, vivenciamos um ato social com bases democráticas consistentes vinculadas a arte, e só se estabelece em dimensões igualitárias, quando é facilitador dos processos que levam o indivíduo a tornar-se protagonista de sua própria história.

Podemos nos apropriar da seguinte observação de Boal (1980, p. 27),

“O teatro chega ao seu maior grau revolucionário quando o próprio povo o pratica, quando o povo deixa de ser apenas o inspirador e o consumidor para passar a ser o produtor”.

Quanto as influências filosóficas, podemos ressaltar a importância que o teatro representa para a filosofia, desde o período antigo com Aristóteles, aos modernos franceses Voltaire, Diderot e Rousseau, até os contemporâneos com Nietzsche e seus estudos sobre a tragédia, e Sartre que escreveu diversas obras

teatrais e adaptou *As Troianas*, de Eurípedes; conjunturas do pensamento filosófico para uma “tradução” do papel que essa arte exerce sobre o homem. Designando por meio da reflexão, considerações sobre sua contribuição, e evidente participação nos processos de construção do indivíduo.

Para Mattos (*apud* CARVALHO, 2001, p. 101),

A exemplo de Voltaire, Diderot também quis pôr o teatro a serviço da Ilustração. Assim como a tarefa da filosofia era exorcizar a superstição e os preconceitos, também o teatro deveria esclarecer os homens. Sua missão mais importante: ensinar a amar a virtude e odiar o vício.

Em contra partida é importante lembrar que, embora, enfatizasse seu potencial para melhores condutas sociais, esses pensadores indicaram que o teatro não teria apenas a função de “arrumar a bagunça”, ou seja, mostrar as mazelas da população, mas de provocar impressões sobre tudo aquilo que o espectador via em cena, sugerindo novas possibilidades de pensar e produzir cultura. Sem dúvida, essas reflexões afetaram e afetam modelos de condutas propondo um novo olhar para cultura, que inevitavelmente se refletem até hoje na educação.

Há tempos discute-se sobre a função do docente na sala de aula, ou seja, é investigado uma prática educativa que leve em consideração fatores que favoreçam a assimilação do conteúdo, um tipo “ideal” de aplicabilidade deste conteúdo, visando alcançar o sucesso numa perspectiva de satisfação para o professor, para o aluno e para as motrizes que investem em educação. Essas especulações que apresentam aspectos favoráveis às condutas educativas, podem também denunciar aspectos negativos, que seria a expressão inversa de uma ação produtora, uma prática voltada para características que comprometem o conteúdo e que não geram um rendimento nos processos que implicam no desenvolvimento pessoal e profissional no indivíduo, ou seja, uma conduta opressiva focada em modelos mecânicos de ensino, muito mais interessada em cumprir metas do que explorar conteúdos, suprimindo no aluno demandas individuais de entendimento para contextualizar, explorar e reproduzir autônomo seu potencial criativo. Um modelo próximo a ideia de concepção de Educação Bancária (FREIRE, 2005, p. 67): “Na concepção bancária a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir, não se verifica nem pode verificar-se esta superação”.

Quando maximizamos o potencial da educação, associando-a não apenas com os mecanismos focados em capacitação técnica-profissional, somos

levados a entender que ensinar, conduzir, levar alguém a participar melhorando a vida, não é uma atividade com fins únicos voltados para uma estabilidade econômica, o processo de aprendizagem pode transformar o perfil de um educando, sala de aula, escola, cidade, ou até mesmo uma nação.

A educação aos poucos vem deixando de ser recurso de melhoras de condutas éticas, aprimoramento humano, de caráter pedagógico e sistemático que trabalha regras de convívio para tornar-se, na maioria das vezes, interesse de ascensão social. É comum escutarmos alguém falando para uma criança ou adolescente: Estude para ser alguém na vida, ter emprego no futuro. Esta educação está segmentando sua ação aos interesses capitalistas sem propor opções tangíveis para sua melhoria, e é elementar que se nos capacitarmos para o mercado de trabalho, teremos em teoria, reais condições de aceitação social dentro destes mesmos padrões estabelecidos. Estas “vantagens” e possibilidade de sobrevivência, faz com que procuremos as melhores condições de ensino para uma melhor perspectiva de futuro com fins exclusivamente econômicos, para nos adequarmos as demandas exigidas, sem darmos a devida atenção para humanização de pessoas.

Hoje existe uma miríade de problemas relacionados a educação, sobretudo, no que diz respeito as intervenções artísticas para auxiliar esquemas padronizados que não são desenvolvidos com foco em um bem estar coletivo. Um aspecto relevante a esta problemática, sem dúvida, é a falta de habilidade de profissionais preparados para arte-educação, gerando com isso um recrutamento desmedido de pessoas não treinadas para tal função, que além de enfrentarem as dificuldades reais existentes no processo docente, sofrem tendo que conduzir uma atividade artística, muitas vezes com péssimas condições de trabalho. Outro aspecto relevante é a falta de interesse das escolas em “patrocinar” atividades artísticas, pois nem sempre o problema está nas condições financeiras, mas na falta de conhecimento para entender que um processo artístico só poderá ser funcional quando respeita o tempo individual dos envolvidos.

Conforme Stori (2003, p. 48),

Educadores e muitos pais concordam que é importante desenvolver e estimular a criatividade nas crianças, mas toda vez que um plano de atividades que trabalham com a sensibilidade e a criatividade é elaborado para ser desenvolvido na sala de aula, quase todos discordam argumentando ser um gasto de tempo útil, quando há tanta coisa mais importante para “aprender”.

Sabemos que o complexo de características que faz esta educação eficiente, ultrapassa o ambiente de sala de aula e está relacionado com todo universo que interliga o aluno ao ambiente escolar, por exemplo: a diretoria da escola, coordenação, professores, porteiros, programas da televisão e internet. O aproveitamento e prática consciente destas funções é determinante para um resultado produtivo, conscientizam o aluno da importância de cada papel social, neste caso, praticadas no próprio ambiente escolar, despertando muito além do seu potencial intelectual, a sua capacidade em estabelecer conexões entre a teoria e uma aplicação pragmática na vida, estimulando o interesse pela pesquisa, o prazer em estudar e com isso um “despertar” para uma perspectiva vivencial.

Contemplar arte e conhecimento, sob a luz da filosofia, ampliando em consciência a ideia de que o conhecer não se restringe a educação ou as ciências de modo geral. Ele está associado a um conjunto de elementos voltados às pré-disposições do indivíduo em investigar possibilidades das mais variadas de conhecimento.

Para Rios (2010, p. 138),

O ensino de melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura do seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. Contar e cantar – nas expressões político-sociais, nas criações artísticas, nas manifestações religiosas, nas múltiplas e diversificadas investigações científicas.

Cada disciplina curricular traz em si mesma características próprias, que direcionam o professor para metodologias que podem se adaptar ao aprendizado, atrelada a uma prática docente que seja capaz de motivar e transportar o aluno aos diferentes aspectos de cada uma delas. A dificuldade real de educar não se limita apenas às lições respectivas de cada disciplina, como mapas para geografia, cálculos para matemática ou regras gramaticais para língua portuguesa; o grande desafio do educador, está em um conduzir específico que cada área de atuação exige. A responsabilidade em perceber que um tratamento sensível para cada setor de aprendizagem é fundamental, pode favorecer o desempenho do aluno, preparando-o para uma atividade profissional com outra visão de mundo.

O teatro é uma atividade artística com considerável desdobramento para educar pois exige participação coletiva. É conhecido não apenas por possibilitar espetáculos grandiosos que informam e emocionam, mas também pela sua capacidade de interatividade social tão propício a integração de pessoas, tal afirmação vem do grande número de políticas que buscam através do teatro o aperfeiçoamento humano, possibilitando uma boa convivência no ambiente em que vivem, como em movimentos sociais de bairro (projetos), ou em programas de reabilitação social que geralmente são explorados em penitenciárias e igrejas.

Ainda podemos citar outra possibilidade para o aproveitamento do teatro na educação, que é a dinamização que as dramatizações causam no ambiente escolar, valorizando a prática docente e com isso facilitando o aprendizado em disciplinas como história, literatura e idiomas; estimulando através de diálogos cênicos e situações vivenciais com bases na teoria dada, além de favorecer através do exercício dramático, subsídios que facilitam abordagens de problemáticas, como: o uso de drogas, sexualidade, intolerância e marginalidade.

Podemos citar as professoras Blois e Barros (1969, p. 5),

Embora o teatro esteja mais diretamente ligado ao desenvolvimento da linguagem, muitas vezes dará oportunidade ao estudo de outras matérias. [...] Em Aritmética, muitos aspectos do programa poderão ser atingidos, tomando-se a história como elemento incentivador.

Este modo de tratamento que a arte pode exercer, ajudando-nos a distinguir o mensurável do imponderável, faz-nos pensar a respeito de nossas limitações como também de nossas potencialidades, relacionadas ao desenvolvimento emocional e cognitivo.

Segundo Duarte Jr (1994, p. 16),

Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é, então, arte, e a forma de nossa consciência apreendermos é a experiência estética. [...] antes que o pensamento possa tornar qualquer experiência como seu objetivo, ocorre já um colocar-se em relação à situação que envolve aspectos para além da consciência simbólica.

Quanto aos modelos de ensino, não podemos garantir um caminho ideal para uma aplicabilidade eficaz. Sabemos que por mais que existam diversos caminhos de ensino à arte teatral, as vias de condução destes são fatores decisivos para se galgar um objetivo, e que podem vir a ser muito mais importantes do que qualquer método que eleja excelentes propostas. No entanto, podemos destacar o

material desenvolvido pelo brasileiro Augusto Boal que sistematiza exercícios vivenciados com o *Teatro do Oprimido*, uma somatória de diferentes propostas cênicas que remete ao trabalho de Brecht, porém adaptada a realidade latino-americana, onde utiliza jogos de salão, propondo transformar o espectador em personagem da cena, estimulando o protagonismo através da atitude cidadã.

Através destas reflexões com motivações filosóficas, podemos perceber o quanto pode ser importante o papel da atividade interdisciplinar numa situação de investigação para melhores condições na educação. Enquanto uma influência filosófica se ocupa em refletir sobre a realidade das coisas e sua natureza, ajudando-nos a identificar o todo, a atividade artística estimula a ação por tudo aquilo que deixamos de lado em tempos em que não se tem tempo para pensar ou sentir o mundo, valorizando as habilidades que temos pra expressar aquilo que pensamos, imaginamos e refletimos, como também o que não conseguimos pela razão explicar. Enquanto a reflexão filosófica fortalece a nossa capacidade reflexiva, ajudando-nos a identificar o propósito de cada coisa, o fazer teatral pode embasar uma educação com parâmetros humanistas, e que são indispensáveis a qualquer modelo de educação que eleja objetivos com critérios de desenvolvimento humano, tendo como referencial o próprio ser humano, e não apenas equipamentos que influenciam consciente ou inconsciente a industrialização de pessoas.

3.3 O ENSINO DE FILOSOFIA EM <<AÇÃO>>

Ao examinarmos o conceito de ação arendtiano, vimos que se trata de experiências inter-relacionais movidas pelas funções dos agentes por meio do discurso e ação. A ação, a Filosofia e o teatro, carecem de interações para que aconteçam, ou seja, são áreas do conhecimento, indiscutivelmente, transformadoras, e atuam em função da pluralidade ideias voltadas ao coexistir entre os seres humanos.

A ação - “vulto” especulativo em nosso trabalho - de maneira geral, acontece quando o ser aparece publicamente como sujeito se fazendo capaz de opinar e participar no espaço público, é a via-pulsão das representatividades. Contudo, esse modo de estar, “nasce” de uma subjetividade em direção à coletividade, é um meio legítimo e democrático de tomar parte, sem desconsiderar o diverso. Nossa investigação considerou esses aspectos fundamentais, tal como o

caráter pré-político da educação, para que pudéssemos propor um diálogo que nos permitisse reflexões sobre *práxis* docentes que oportunizam alunos, visando promover o filosofar no ambiente escolar.

Com relação a isso, Pinho (2014, p. 765),

Na aula de Filosofia, talvez mais do que em qualquer outra aula, a atitude do professor, isto é, a abordagem que este faz ao aluno, é fundamental para que a disciplina se torne cativante e cumpra o seu verdadeiro papel.

Ao longo do tempo têm-se pensado práticas de ensino coadunadas às demandas sociais, na tentativa de estimular a expressão dos alunos investindo em perspectivas criativas e libertadoras. Não nos faltam teorias em que o interdisciplinar caminha rumo à novas compreensões multidisciplinares. Tendemos a construção de conhecimentos complexos através de diferentes maneiras de “ler” a vida. Pretendemos trazer para o agora possibilidades de ensino-aprendizagem que invista em estados criativos e que possam favorecer, simultaneamente, *práxis* voltadas à condição plural do mundo.

Sem dúvida estamos em novas pelejas, a todo instante fitados para o efeito de ações concedidas por meio da troca mútua de experiências entre professores e alunos. Resistimos! Procurando ações que provoquem reflexões e concernam práticas capazes de transformar a sala de aula em um ambiente filosoficamente atrativo para nossos alunos. Essa apreensão surge quando percebemos que o mundo a nossa volta é imediatista, ou seja, a preocupação por atividades apressuradas acaba sendo mais importante do que a preocupação com a consequência dessas mesmas ações.

Volta e meia os alunos nos questionam sobre a função prática da Filosofia para o seu cotidiano, quase sempre esperam respostas prontas e acabadas que resolvam suas curiosidades e conflitos, é provável que reclamem uma harmonia entre o inteligível e o sensível. Incumbências que oscilem viabilizando teorias que os favoreçam compreensões entre o mundano e a não mundanidade [*worldlessness*]³⁵. Emergências relativas aos processos que envolvem teoria e prática, ou corpo e mente, isto é, daquilo que se pensa para uma fisicalidade análoga. Essas preocupações não são problemáticas filhas da contemporaneidade, começaram há

³⁵ Refiro-me aqui a ideia arendtiana que explica que tudo que não participa ou não imana do mundano, um tipo de recolhimento ou ato solitário do pensar.

muito tempo desde o período antigo grego e foram investigadas pela tradição filosófica durante toda história, por diferentes linhas de pensamento e áreas de conhecimento.

Encontramos no livro *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*, de Gonçalves, evidências sobre o assunto (2012, p 41),

Na história do pensamento filosófico, a problemática do homem e do seu mundo oscilou sempre entre dois polos: o corpo e a alma, o conhecimento sensível e o conhecimento inteligível, o mundo da matéria e o mundo do espírito, na vida ultraterrena.

Ora, se admitimos que a ação tem como característica inicial a pulsão e não o descanso, somos levados a acreditar que sua própria eminência pode auxiliar o pensamento em seus desdobramentos, para efeitos imediatos no processos de ensino-aprendizagem.

Uma das características do agir é se reconhecer, através da evidência de que todos nós somos diferentes em nossas singularidades, contudo, somos iguais no coletivo pois em âmbito biológico: nascemos, nos desenvolvemos, nos reproduzimos e morremos. Somos seres da mesma espécie unidos pelos “cordões” da diferença e da semelhança, guiados pela a ideia de igualdade por sermos diferentes uns dos outros. Nos reconhecemos na condição biológica (nascimento), e política (discurso e da ação), nos respaldamos na legitimidade de que todos somos agentes capazes de contribuir com a realidade em que estamos inseridos. Desse modo, entendemos que o social deve ser pensado através da participação de todos seus agentes, da mesma forma que as atividades em sala de aula devem ser pensadas em prol de uma coletividade incluyente, por meio de práxis interativas.

Está na busca pela real possibilidade de nos permitir re-significando o proposto no processo de construção do conhecimento, quando entendemos a profundidade nas ações dos alunos em sua participação nas aulas. À vista disso, acreditamos construir de fato algo significativo como enfrentamento a posturas “inertes” no ambiente escolar. É no exercício da reflexão filosófica que aprendemos a filosofar, sem a ingênua pretensão de estabelecermos, prontamente, anterior às experiências efetivas da ação - que só acontecem na condição de ser como tal no espaço público -, complexas composições de natureza filosófica.

Não queremos dizer com isso que os planejamentos sobre os assuntos que competem ao estudo da Filosofia não são fundamentais, muito pelo contrário, é

no conteúdo programático, tal como no domínio desse conteúdo, que o professor encontra suporte para promover o filosofar na sala de aula. Pois ensinar é um movimento de via dupla em que só aprendemos ensinando. Importante pensarmos o professor como mediador do conhecimento e também provocador de “coisas novas”, principalmente, em momentos de crise. Uma das funções do educador é justamente favorecer a experiência do conhecimento, ele está no presente como “ponte” entre aquilo que foi construído pela tradição e o que está sendo produzido no agora para o futuro, considerando seus próprios limites e de seu tempo, garimpando o substancial dos encontros.

Dentro desta perspectiva Arendt (2016, p.244), destaca que,

É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado.

Não se trata de reinventar a roda, nem tão pouco conduzir proposições filosóficas sem a razão do planejamento, mas investir objetivamente em ações criativas a partir do *feeling* de cada educador. Estimular o comprometimento dos alunos nas aulas é missão do professor! E assim facilitar proposições que viabilizem interações entre os alunos ou, até mesmo, se interessante for para o processo, com outras turmas, disciplinas, comunidades e familiares dos mesmos.

É nesse momento de interposição entre o domínio privado e o público, que a escola deve apresentar aos seus educandos práticas amistosas que os façam experimentar, moderadamente, elementos que possam ser contextualizados com a vida. Nós professores devemos ter o cuidado de interferir, encorajando nossos alunos para seus desafios e superações, sem promover o individualismo, no sentido de gerar competição entre eles. Essa atenção precisa ser constante para que a aprendizagem seja edificante para todos. Prezar pela autoridade do professor, sem que essa autoridade se torne doutrinação.

De fato, a prática necessita ser paulatina e gradual, respeitando ao máximo o tempo de aprendizagem e espaço de cada um dos envolvidos no processo. “Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele.” (ARENDR, 1954, p.239). Para o baluarte da Filosofia com crianças, Matthew Lipman, devemos investir em atitudes

compartilhadas, onde a reflexão seja o vínculo central para melhor coexistir entre as diferenças.

De acordo com Lipman (2013, p.25),

Infelizmente, a autonomia tem sido frequentemente associada a um tipo de individualismo acidentado: o pensador crítico independente como um tipo de homem cognitivo autossuficiente, protegido por um guarda-chuva de argumentos invencivelmente poderosos. Na realidade, o modelo reflexivo é completamente social e comunitário. Seu objetivo é articular as diferenças causadoras do atrito na comunidade, desenvolver argumentos em apoio às alegações concorrentes e, por meio da deliberação, alcançar uma compreensão do quadro mais amplo que permitirá um julgamento mais objetivo. (tradução nossa)³⁶

Não podemos deixar de mencionar, com bases em nossas vivências, o grande interesse dos adolescentes por atividades voltadas para o teatro, música, seminários ou feiras de conhecimentos. No entanto, é indispensável pensar novas maneiras de fazê-los junto com todos em sala, valorizando ideias novas e descobertas coletivas. Do mesmo modo que buscamos conhecimentos nos livros, devemos dar voz ao conhecimento que emerge de nossos alunos, em suas ações cotidianas, enriquecendo as reflexões filosóficas que provocamos em nossas aulas.

Quanto a isto Yves Bertrand afirma que (*apud* DOS SANTOS, 2003, p. 50),

A experiência, tal como é geralmente falada em educação, é um conceito usado com diferentes condimentos e raízes, portanto, um grande problema de desunião. Assim, o aluno é chamado a viver diferentes tipos de experiências sem está em condições de estabelecer relações entre elas. A primeira forma de conhecimento, a vida cotidiana é aquela em que o aluno está imerso. Todos os dias é levado a assumir a cotidianidade em sua diversidade de eventos, encontros, intercâmbios. (tradução nossa)³⁷

³⁶ Unfortunately, autonomy has often been associated with a kind of rugged individualism: the independent critical thinker as a self-sufficient cognitive man type, protected by an umbrella of invincibly powerful arguments. In reality, the reflective model is thoroughly social and communal. Its aim is to articulate the friction-causing differences in the community, develop arguments in support of the competing claims, and then, through deliberation, achieve an understanding of the larger picture that will permit a more objective judgment.

³⁷ La experiencia, tal como se habla habitualmente de ella en educación, es un concepto utilizado con diferentes condimentos y plantea, por lo mismo, un problema importante de desunión. Así, el estudiante es convocado a vivir diferentes tipos de experiencias sin estar en condiciones de establecer relaciones entre ellos. Forma primera del conocimiento, la cotidianidad es aquello en que está inmerso el estudiante. Todos los días se llevado a asumir la cotidianidad en su diversidad de acontecimientos, de encuentros, de intercambios.

Foi relevante buscarmos, constantemente, contrapontos para as metodologias que chegam até nós, no intuito de enriquecermos nossa prática docente refletindo sobre outros olhares. Valorizar teorias com bases em relatos de experiências advindas de nossa cultura, que embora “bebam” na fonte da tradição estrangeira, trazem reflexões mais aproximadas sobre nossa realidade. A riqueza dessas produções nacionais que funcionam como uma espécie de síntese das grandes Escolas de Pensamento, também podem ser entendidas como ações que, pelo seu próprio caráter, participam contribuindo para novas descobertas, propõem adaptações teóricas para melhor desempenho do professor de Filosofia.

Subentende-se que qualquer teoria educacional deva estar pautada em bases conscientes e vivenciadas pela docência, não apenas interpelações dadas pelo perigoso livre pensar de um modelo perfeito, ou seja, ideal de escola. Um aspecto significativo diz respeito ao envolvimento dos alunos como as atividades dentro do processo na aulas de Filosofia. Isso se torna mais efetivo, quando há divisão de tarefas entre todos os envolvidos, prevalecendo os momentos espontâneos e inferências dos mesmos durante os debates nas aulas, com a valorização das indagações sobre as explicações dos conteúdos por meio da participação mútua. A fim que cada qual possa participar aprendendo e auxiliando no aprendizado do outro.

À luz do agir arendtiano (2013, p.238),

Como a ação atua sobre seres que são capazes de realizar suas próprias ações, a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação que segue em seu curso próprio e se passam e afeta os outros.

Tais afetos, resultados de uma coexistência participativa, ressignificam a visão de mundo das crianças e adolescentes por meio da vivência escolar. É neste momento que identificamos peculiaridades do discurso e ação dentro dos espaços educacionais. Devemos ter sempre em mente a importância de condutas pedagógicas que valorizem os modos singulares de participação sem exaltar o individualismo.

Da mesma forma que reafirmamos que sem o uso do método não se oportuniza filosofia no ambiente escolar, posto que a filosofia advém do exercício racional de questionar o estabelecido, também estamos seguros das influências relativas às competências dos agentes envolvidos em uma *Comunidade de*

*Investigação*³⁸, tal capaz de fornecer subsídios que ampliem esse fazer filosófico compreendido pela assiduidade de seus participantes. Nós professores não podemos depender somente de técnicas e métodos ditos como eficazes, mas, devemos procurar a partir das indicações que surgem provocadas pelo método, estabelecer conexões e “releituras” em busca de superar o estabelecido no espaço educacional. Desprezar o criativo decorrente do diverso no cotidiano escolar, pode configurar uma prática filosófica como enfadonha e ineficaz para a construção de saberes. Não é possível ensinar Filosofia sem estimular os riscos do pensar!

Sobre isso, nos respaldamos na afirmação de Gallo (*apud* SILVEIRA. GOTO, Roberto 2007, p.18),

Em suma, ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia.

Ações, como as quais identificamos em nosso contexto, podem favorecer o direito de participação de todos os envolvidos no processo filosófico-educacional, contra poderes contrários à liberdade de expressão. Impossibilitando implicações advindas das nossas próprias compreensões de mundo. Considerando a escola como excelente espaço para a descoberta de novos saberes e ressignificação dos já dispostos.

Quanto a isto, ressaltamos Cerletti (*apud* KOHAN, 2013, p.17),

As escolas não são lugares neutros. Elas conformam o cenário – algumas vezes silencioso, outras buliçoso - de permanentes e múltiplas disputas políticas, econômicas, sociais e culturais”.

Neste sentido, a escola precisa provocar nos alunos a capacidade de “confrontar” ideias, sem entender isso como ameaça ou desrespeito. Permitir que os alunos reflitam sobre suas ações para melhores interações, entre os domínios pelos quais eles transitam: casa, rua, escola etc. Os professores carregam a responsabilidade de conduzir durante suas aulas o conteúdo programático e

³⁸ Esse termo se refere ao trabalho sobre metodologia educacional de Matthew Lipman, mais precisamente em seu livro *Filosofia na sala de aula*. Procura-se através de um processo dialógico estimular as competências dos alunos.

alternativas buscando não impor suas próprias convicções, investir e investigar caminhos para outras perspectivas e opiniões contrárias a dele. Sempre que possível deve expor suas opiniões sobre os assuntos trabalhados, porém com o cuidado de uma constante auto-avaliação para que sua prática não se configure como ferramenta de doutrinação política, mas um momento de reflexões mútuas que vai da filosofia ao filosofar entre professores e alunos.

Assim, concluímos o presente capítulo percebendo a importância de aprofundarmos reflexões sobre o conceito de ação em Arendt, e investigamos a estreita ligação entre Filosofia e a arte dramática, sobretudo, em uma contemporaneidade designada ao tecnicismo e individualismo. Seguramente, não precisamos de esforços sobre-humanos para pensarmos sobre essas problemáticas através de vieses à educação que estimulem perspectivas mais dinâmicas. Então, entendemos que é necessário agirmos conforme o que somos e procurarmos “garantir” a participação do outro na coletividade. Seguiremos para o último capítulo informando-os sobre nossas experiências na escola, os sujeitos e local de nossa pesquisa.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESCOLA, ALUNOS E METODOLOGIA

“O enredo cumpre o objetivo de divertir e a ação faz as personagens existirem como pessoas.” (MAGALDI, 1985, p.17)

Estão dispostas nesse capítulo informações gerais sobre a escola e os sujeitos de nossa pesquisa, tais como a metodologia utilizada e relato de experiência de nossas atividades interventivas. Seguimos as indicações temáticas do livro didático adotado pelo EREM-PAF³⁹, optamos por um caminho que conferisse as indicações traçadas pela a coordenação pedagógica da escola, sem suprimir nossa liberdade em propor uma investigação com o conceito de ação arendtiano. De fato, uma de nossas principais preocupações era intervir, motivando a criticidade dos alunos, sem perder de vista os conteúdos pertinentes para o ano letivo de 2018. Procuramos, dessa maneira, não comprometer o transcurso dos jovens na busca de vagas para o ensino superior que se dá, na rede pública, através do Enem⁴⁰. Esta apreensão ocorreu mediante a consciência de que estávamos nos “apropriando” de um tempo e espaço, que não foram *a priori* pensados para uma pesquisa de mestrado, mas destinado a um recorte regular de aulas d’aquela instituição.

Vale lembrar Cellard (*in* Poupart *et.al* 2008, p. 305),

A qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, por sua vez, em boa parte, das preocupações de ordem crítica tomadas pelo pesquisador. De modo mais geral, é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, da corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise.

Nossa posição foi clara com relação a necessidade de metodologias que nos auxiliassem de maneira mais efetiva na compreensão dos conteúdos. Para tanto, levamos em consideração os aspectos de abstrações presentes no filosofar e as atividades lúdicas relacionadas as ações dramáticas. Desse modo, buscamos *práxis* que nos ajudassem a não perder de vista os propósitos da pesquisa. Penso que método e conteúdo são indispensáveis no caso do ensino-aprendizagem.” (GHEDIN, 2008, p.37).

³⁹ *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chaui (2016). Material com abordagem histórica, distribuído pelo Ministério da Educação para os anos letivos 2018, 2019 e 2020.

⁴⁰ Exame Nacional do Ensino Médio – prova realizada anualmente para testar e validar tanto a qualidade do Ensino Médio quanto selecionar, através das pontuações alcançadas pelos alunos, os mais “aptos” para o acesso as universidades públicas do Brasil.

4.1 O LOCAL DA PESQUISA

Fundada em 1977, a Escola de Referência em Ensino Médio Professor Antônio Farias (EREM-PAF), está localizada na cidade de Gravatá, Pernambuco⁴¹. Atualmente, é uma instituição de grande relevância para toda a região, atendendo centenas de adolescentes de Gravatá e cidades circunvizinhas. Dispõe de uma estrutura física agradável com 2.320m² de área construída, e turmas do Ensino Médio distribuídas em 1^a, 2^a e 3^a séries. Os alunos passam o dia inteiro na escola assistindo aulas, participando de projetos e refeições coletivas, em horário integral (manhã e tarde) das 7h30 às 17h00. Atualmente, possui 25 professores em regência de aula, 580 alunos, somando total de 51 funcionários incluindo professores, pessoal da secretária, porteiros, cozinheiras (os), serviços gerais, vigilantes, bibliotecários etc.

Imagem 1: Fachada do EREM-PAF



Fonte: <https://noticias.ne10.uol.com.br>

⁴¹ Cidade da Zona da Mata Centro, situada à 84 km de sua capital Recife.

Já neste século a escola passou por grandes dificuldades. Porém, só foi possível sua reabilitação através de grandes esforços da gestão e toda comunidade. Encontramos esta e outras informações a respeito da instituição no endereço eletrônico do SIEP⁴².

Conforme repassamos,

Foi no ano de 2002 o período mais crítico do Epaf, a escola passou por problemas de estrutura física 'precária' com parte elétrica, hidráulica, paredes, infiltrações necessitou de reformas. Neste mesmo período, a professora Hialen Hesley, assumiu o desafio e foi à única candidata, a assumir com a aprovação de todos, a diretoria da escola, com mais 97% de aprovação dos pais, alunos e profissionais da área.(...) O Epaf passou por dois anos, em intensa reforma, até ser concluída as obras, em 2007.

Definido o local das intervenções, fomos à escolha da turma/série que participaria das atividades. Conforme disposição de horários e perfil do alunado, achamos prudente testarmos nossa proposta com a 1ª série "E" do Ensino Médio, turma que serviu de amostra para nossa pesquisa. Para a escolha da turma que seria testada, foi necessário analisarmos no calendário da escola aspectos como feriados, horário de aulas e disponibilidades gerais que colaborassem com nossa proposta no sentido de não "quebrar" o fluxo na continuidade das atividades.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os alunos do EREM-PAF têm entre 14 e 19 anos de idade e, de maneira geral, são oriundos da rede pública de ensino. No entanto, há também um número considerável de alunos que estudaram em escolas da rede privada de Gravatá. Aspecto que também foi levado em consideração para a realização das atividades nesta instituição, pois assim comporiam a pesquisa sujeitos de ambas realidades recém-chegados ao Ensino Médio.

Pelo que podemos perceber os alunos são, na grande maioria das vezes, adolescentes filhos de agricultores locais, motoristas e costureiras, que se empenham em garantir seu sustento, sem grandes vantagens para o acúmulo de bens. A população ainda está distribuída entre comerciantes de pequeno e médio

⁴² Sistema de Informações da Educação de Pernambuco.

Disponível: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/informes/exibeChamadaInforme.do?idInforme=9935> (visitado em 14-10-18)

porte, funcionários vinculados aos empregos gerados pela prefeitura local - muitos amparados pelo sistema de aposentadorias – e outros que investem no setor turístico da cidade⁴³. Entende-se que, à partir desses aspectos, as fases escolares destes alunos são incentivadas pela a escola, à vida intelectual é algo que tende a “terminar” com a conclusão do Ensino Médio. Já que, pela própria condição de seus antecessores, em relação às demandas e cultura local, não propícia o seguimento acadêmico. Mesmo que esse quadro tenha mudado consideravelmente, há ainda muito o que se fazer, no sentido de investir para que esses jovens encontrem possibilidades para continuar seus estudos e trabalharem em suas respectivas profissões sem extraordinários esforços.

Porém, esta dura realidade não pertence somente as cidades interioranas como Gravatá. Se nas cidades menores, não vemos grandes perspectivas de trabalho ou boas condições para ingresso dos jovens nas universidades, nas grandes cidades existem também altos índices de evasão escolar, devido a grande variedade de opções e perigos próprios desses grandes centros urbanos.

Conforme acusa última pesquisa do IBGE⁴⁴,

Dos 3,2 milhões de brasileiros com 19 anos, 2 milhões concluíram o ensino médio, o que representa 63,5% do total, segundo levantamento do movimento Todos Pela Educação, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2012 a 2018 (Pnad-C) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Do total que não concluiu o ensino médio, 62% não estão mais na escola e, desses jovens, 55% pararam de estudar no ensino fundamental.

É atenuador saber que quando esses alunos conseguem, mesmo em situação de vulnerabilidade, concluir as fases da escola básica, muito se deve a “sorte” de ter, além de professores comprometidos, uma estrutura familiar que participa na vida escolar. Esses aspectos foram de extrema importância para o nosso trabalho, pois era preciso saber onde estávamos pisando para que pudessemos provocar experimentos mais conscientes. Nesse sentido, “O experimento, portanto, se constitui num procedimento que possibilita ao pesquisador coletar os dados da realidade em seu movimento” (BELIERI, SFORNI, 2017, p.695). Neste sentido, era preciso atenção constante às possíveis variações durante todo o

⁴³ Gravatá ficou também conhecida como cidade do Agreste propícia para férias e períodos de invernos e veraneio, por dispor de um clima agradável, principalmente, durante o inverno. Há na cidade um grande número de casas para tais fins, gerando com isso um comércio imobiliário.

⁴⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Disponível: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-12/mais-de-1-milhao-de-jovens-nao-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos>

percurso. Contudo, foi válido atenuarmos para as especificidades do ensino da Filosofia como possibilidade legítima para aberturas e fluidez de nossas ações.

Imagem 2: Alunos do 1º ano “E” do EREM-PAF



Fonte: O autor (2008)

Com relação ao contato anterior com a Filosofia, notamos algumas distinções no tocante a própria ideia de disciplina⁴⁵, pois os estudantes da rede pública nunca haviam tido contato com Filosofia no Ensino Fundamental, diferentemente dos alunos da rede privada. Entendemos que deveríamos direcionar nossa prática para perspectivas democráticas, e não em competências isoladas, de modo à considerar a pluralidade de ideias e respectivas experiências interpessoais pelas quais cada um de nós vivenciamos no dia a dia.

Vale ressaltar que alguns trabalhos voltados ao ensino de Filosofia para jovens, afirmam que é justamente nesta fase da vida e independente das condições

⁴⁵ Em Pernambuco, a disciplina Filosofia só compõe o currículo da rede pública na última etapa da educação básica, Ensino Médio. Na rede privada, geralmente, a partir no Ensino Fundamental II.

sócio culturais, que os adolescentes estão mais propensos às *A atitudes filosóficas*⁴⁶, ou seja, a questionarem o mundo à sua volta.

Para Bustamante (2009, p.17):

O adolescente perturba a adaptação do adulto. O adolescente nos norteia com sua tempestade questionadora, sua postura de confronto à lei estabelecida, sua necessidade de justiça e sua aposta rebelde na liberdade.

A Escola de Referência em Ensino Médio Professor Antônio Farias, recebe todos os anos centenas de estudantes. A respeito do ano letivo de 2018 no que se refere ao panorama quantitativo e de dados de distribuição organizacional de turmas, nossa pesquisa de campo identificou tais disposições:

Quadro 01: Quantitativo de alunos EREM-PAF ano 2008.

Turmas	A	B	C	D	E
1º anos	46	43	46	42	46
2º anos	45	45	39	44	45
3º anos	44	32	32	31	-
Total de alunos	-	-	-	-	580

Fonte: Dados cedidos a nossa pesquisa pela gestão do EREM-PAF. (2018)

Sem pretendermos ditar caminhos ou verdades ao ensino de Filosofia, procuramos entender da melhor maneira o espaço em que estávamos trabalhando, estimulando sempre experiências do pensar nos jovens. Para nós educadores, cabe-nos o desafio de re-pensar possibilidades filosóficas para realidades com poucas perspectivas de mudanças!

4.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa. Os procedimentos identificam-no como teórico de cunho dialético-experimental,

⁴⁶ Expressão cunhada pela filósofa brasileira Marilena Chauí.

destinando-se aos alunos do Ensino Médio da Educação Básica. Foram trabalhados em sala de aula textos filosóficos que atenderam as necessidades pedagógicas do EREM-PAF, de maneira articulada a fim de estimular conjunturas sobre o tema, como também, obras que nos sinalizaram compreensões sobre intervenções dramáticas produzidas na contemporaneidade e que nos auxiliaram na fundamentação dessa pesquisa. As intervenções se desenvolveram em oito aulas de cinquenta minutos (cada), em um esquema de atividades que se moldou ao segundo bimestre do ano letivo de 2018.

Em busca perspectivas mais dinâmicas, seguimos com questões que funcionaram como modelo para estratégias pretensas aos estímulos de outros recortes metodológicos. Após consultarmos diversos livros relacionados ao ensino de Filosofia para adolescentes, separamos uma sucessão de perguntas muito interessantes, que nos ajudaram na condução das atividades. De modo, que nos inspiraram didaticamente dentro de perspectivas que propiciem conjunturas conscientes entre o conteúdo e sua prática.

Conforme Veloso (2012, p.32),

O importante é que você tenha em mente os seguintes critérios:

- 1) Para que vou ensinar? (objetivo)
- 2) O que vou ensinar? (conteúdo)
- 3) Para quem vou ensinar? (público-alvo)
- 4) Como vou ensinar? (método)
- 5) Como está o processo de ensino-aprendizagem? (avaliação)

Refletindo sobre as especificidades de cada área de conhecimento, procuramos uma prática voltada para melhor apresentar a Filosofia e desse modo mediar entre o conhecimento adquirido e o construído. Seguimos considerando os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, através de seus Eixos temáticos para o ensino de Filosofia e Sociologia. Nossa atenção voltou-se para o 5º eixo, pelo caráter valorativo da troca de experiência e criação coletiva.

Segue reprodução do modelo de tabela com legendas para melhor apreciação do que procuramos promover em nosso trabalho,

Quadro 2: Legenda para interpretação dos Eixos Temáticos

• A cor azul claro indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa de aprendizagem começa a ser abordada pelas práticas de ensino, ainda que de forma não sistemática; significa possibilitar aos estudantes se familiarizarem com conceitos e temas relacionados à Filosofia.
• A cor azul celeste indica o(s) ano(s) durante o(s) qual(is) uma expectativa de aprendizagem necessita ser objeto de sistematização pelas práticas de ensino; significa sedimentar com conceitos e temas relacionados à Filosofia.
• A cor azul escuro indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa de aprendizagem seja efetivada, como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização; significa aprofundar conceitos e temas consolidados e expandi-los para novas situações.

Fonte: Site – Secretaria de Educação de Pernambuco (2008, p.24-30).

Esse sistema de cores é utilizado em todos os eixos que compõem esta proposta curricular.

Quadro 3: Eixo temático 5: expectativas de aprendizagem.

EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	Anos		
		1	2	3
5 NATUREZA, ARTE E AÇÃO HUMANA	EA1 - Sensibilizar para a apreciação de uma obra de arte (em qualquer linguagem).			
	EA2 - Entender a relação entre natureza e cultura.			
	EA3 - Compreender a interação dos fenômenos como artísticos			
	EA4 - Reconhecer na arte uma forma legítima de discurso.			
	EA5 - Analisar diferentes influências artísticas em discursos mercadológicos ou não.			
	EA6 - Distinguir arte estética {arte pela arte} da arte escatológica feita para vender.			
	EA7- Perceber valores históricos e políticos nas obras de arte.			
	EA8 - Compreender arte como mediador ético.			
	EA9 - Produzir discurso em diferentes linguagens.			
	EA10 - Decodificar, refletir e criticar o seu discurso e o do outro, sob diversas formas de influência.			

Fonte: Site – Secretaria de Educação de Pernambuco (2008, p.24-30).

Atualmente, a Filosofia, como componente curricular, dispõe apenas de uma aula semanal, isto é, seria improvável alcançarmos nosso objetivo desenvolvendo o trabalho com um tempo menor que um bimestre. Portanto, deveríamos adequar nossas experiências pedagógicas às demandas de tempo, espaço e demais características relacionadas a identidade daquela realidade.

À respeito disso Chauí (2016, p. 403), nos diz que,

As práticas pedagógicas e organização dos conteúdos em sala de aula dependem fundamentalmente das concepções teóricas e metodológicas de cada professor. A experiência profissional, aliada à formação acadêmica e ao repertório cultural do docente, define um modo singular do ensino na sala de aula.

Sendo a Filosofia viés para estratégias que conferem autonomia de pensamento aos sujeitos, mesmo não sendo ciência ou arte – no sentido propriamente empírico de seus atributos –, mas fenômeno humano atrelado às ciências e artes, foi imprescindível uma atenção maior voltada aos rumos que nos permitiram investigar bases epistemológicas para refletirmos maneiras favoráveis ao desenvolvimento intelectual dos alunos. Nos apoiamos em um esquema metodológico que se adaptou às nossas circunstâncias e necessidades da escola. A proposta de oito aulas que seguia um planejamento didático-pedagógico para o Ensino Médio, tinha exatamente a quantidade de aulas que dispúnhamos para o cumprimento das nossas atividades interventivas.

O planejamento seguiu dinâmico, adaptamos o nosso conteúdo programático e necessidades específicas da pesquisa à estrutura de aulas sugerida por Veloso (2012), conforme segue,

Quadro 4: Estrutura com planejamento - II bimestre

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO PROFESSOR ANTÔNIO FARIAS NÍVEL/CURSO: ENSINO MÉDIO (MAGISTÉRIO) SÉRIE: 1º ano TURMA: E DISCIPLINA: Filosofia PROFESSOR: Edvan Tito Carneiro Guerra ANO LETIVO: 2018					
2º BIMESTRE (8 AULAS) Unidade II: TEMAS SOBRE A ORIGEM DA FILOSOFIA E OS PERÍODOS HISTÓRICOS					
JUSTIFICATIVA 1) Considerando que a Constituição Federal, cujo artigo 205 (caput) ordena que a Educação vise o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação. 2) Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo artigo 36 (inciso IV) torna obrigatória a inclusão da Filosofia em todas as séries do Ensino Médio. 3) Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais, cujo artigo 10º (alínea b, S 2º) outorga à Filosofia o papel de disciplina transdisciplinar; Este Planejamento de Ensino tem como objetivo geral: contribuir para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Filosofia na 1ª série do Ensino Médio.					
Objetivos específicos	Conteúdo	Competências/Habilidades	Desenvolvimento	Recursos	Avaliação
Compreender a origem da Filosofia.	1ª aula: A origem da filosofia e sua "ruptura" com as narrativas míticas.	Discutir sobre os interesses dos primeiros filósofos (pré-socráticos)	Estimular os alunos através de perguntas. Aula expositiva.	Lápis para quadro. Livro didático e resumo.	Explorar capítulo 3 e 4.
Compreender principais tópicos da Filosofia antiga e Medieval.	2ª aula: Filosofia Antiga e Medieval	Discutir sobre alguns conceitos do período	Explanar sobre filósofos e conceitos dos períodos Antigo e Medieval.	Lápis para quadro. Livro didático e resumo.	Explorar capítulo 5.

Compreender principais tópicos da Filosofia Moderna e Contemporânea.	3ª aula: Filosofia Moderna e Contemporânea.	Discutir sobre alguns conceitos do período	Explicar filósofos e conceitos dos períodos Moderno e Contemporâneo. Dividir a sala em 4 grupos de estudo.	Lápis e apagador para quadro. Livro didático e resumos	Atividade no livro (p.5 e 6).
Resolver questões no livro didático	4ª aula: Capítulos sobre os períodos da História da Filosofia	Pesquisando em grupo (interatividade).	Trabalho em grupo (socialização).	Livro didático e questionário (folha a parte)	Atividade elaborada: síntese de perguntas os temas.
Ensaiai para dramatização.	5ª aula: Temas das aulas: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª.	Participação coletiva, criatividade, conhecimento do tema abordado.	Explorar temas dos períodos da História da Filosofia e conceitos em cena.	Material corrigido (aula anterior); fisicalidade e verbalidade dos alunos.	Participação do aluno em seu grupo de ensaios
Apresentar: Filosofia Antiga e Medieval	6ª aula: Conteúdo bimestral	Comprometimento com o grupo, criatividade e expressão.	Apresentação das cenas.	Adereços cênicos; fisicalidade e verbalidade dos alunos.	Participação do aluno na apresentação.
Apresentar: Filosofia Moderna e Contemporânea.	7ª aula: Conteúdo bimestral	Comprometimento com o grupo, criatividade e expressão.	Apresentação das cenas.	Adereços cênicos; fisicalidade e verbalidade dos alunos.	Participação do aluno na apresentação.
Avaliar	8ª aula: Verificação de aprendizagem	Participar oralmente sobre o processo.	Discutir o impacto dos processos sobre o aprendizado.	Relatório e vídeos.	Participação em roda de bate-papo.

Fonte: Lecionando Filosofia para adolescentes (2012, p. 66-67).

Dados “esqueleto” e conteúdo das intervenções, fomos em busca de práticas que facilitassem conjunturas entre teoria e prática. E através dessa relação elevar o aproveitamento do ensino de Filosofia de maneira dinâmica e sistemática. Para isso, deveríamos provocar atitudes reflexivas que estimulassem os alunos nas discussões dos conceitos em sala, atentando aos temas da unidade em um tempo relativamente curto, não esquecendo que estávamos lidando com público de adolescentes. Neste caso, a linguagem deveria ser jovial!

Conforme encontramos em Veloso (2012, p. 31),

Uma vez reconhecida a metodologia filosófica e a maneira mais adequada de lidar com a especificidade do público adolescente, o professor de Filosofia deve, neste momento, estar se autoindagando: “e agora, como vou planejar minhas aulas de Filosofia”. Esta é uma interrogação da maioria dos nossos colegas e até pedagogos sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Já no início de nossos encontros, procuramos envolver os alunos como o máximo atividades dentro do processo de nossas intervenções. Isso só foi possível,

devido a divisão de tarefas entre todos os envolvidos, que descreveremos nas seções subsequentes destinadas ao relato de experiência; “A ação conjunta não se faz sem o estabelecimento de direitos e deveres” (RIOS, 2010, p.114). Nos prevalecemos dos momentos espontâneos e inferências dos alunos durante as discussões nas aulas. Investimos nas indagações sobre as explicações dos conteúdos e a criação das cenas teatrais elaboradas por meio de participação mútua.

Cabe esclarecer que nossa pesquisa não ambicionou encontrar filósofos na sala de aula, ou tão pouco ensinar teatro⁴⁷, obtendo exímias interpretações durante as encenações. Ou ainda, atingir o ato propriamente dito da ação na escola - espaço não ajustado para tal finalidade. No entanto, o fato de desenvolvermos nossos contextos filosóficos com a ajuda de uma expressão artística, não nos impediu de examinarmos maneiras de praticar Filosofia, relacionando-as com a concepção arendtiana sobre o agir humano. Visto que, ao simulamos situações por meio de elementos cênicos, desenvolvidos dentro de um ambiente escolar, estamos legitimando nossa prática que é apresentar o mundo para nossos alunos de maneira moderada, uma vez que a ação possui caráter de ilimitabilidade [*boundlessness*]⁴⁸, sendo capaz de se integrar a qualquer ambiente.

Em tais circunstâncias, mesmo sem a pretensão do ensino de arte, estávamos praticando arte na escola e, com isso, produzindo juízos artísticos, que também são parâmetros estéticos (gosto). Sabíamos que essas experiências iriam repercutir na vida dos adolescentes de maneira positiva, mesmo quando na função de plateia, os alunos vivenciam o ato artístico em coletividade. O exercitar da criatividade é manifesta pela necessidade de expressão do ser humano, e pode auxiliá-lo na construção de seu caráter, no trato com o outro e também no seu

⁴⁷ Importante relato de experiência de Dirce Helena Benevides, ao recorrer a Ryngaert para explicar que (*apud* TELES, 2013, p.154): “Neste sentido, mais do que nunca as instituições escolares necessitam de pesquisas que apontem sistemas metodológicos para os desenvolvimento de práticas teatrais em salas de aula sem, no entanto, pensar em modelos” para uma pedagogia do teatro, pois tais transposições só serviriam para empobrecer ou caricaturar o ensino do teatro (RYNGAERT, 2009, p. 30).

⁴⁸ Há uma valiosa observação em *A condição Humana* sobre o conceito de ilimitabilidade [*boundlessness*], onde a pensadora avalia os “vultos” da ação em ambientes delimitados. Ou seja, por possuir o caráter de pulsão de vida criativa, a ação, não se detém ou não pode ser detida em ambientes demarcados. Embora, não possa atingir sua totalidade, pode provocar transformações nestes mesmos ambientes ao “pincelar” movimentos somente vividos na esfera pública. Nas palavras de Arendt (2013, p. 238-239): “Além disso, seja qual for o seu conteúdo específico, a ação sempre estabelece relações, e tem, portanto, a tendência inerente de romper todos os limites e transpor todas as fronteiras”.

desenvolvimento pessoal e cognitivo. É na indispensabilidade do ajustamento entre o homem e o mundo que a arte acontece “a arte é feita pelos seres humanos como um modo de se adaptarem a seu mundo” (HERWITZ, 2010, p. 89).

Com relação à arte teatral, Osmar Araújo (*apud* HERITAGE, 2000. p. 56), afirma que,

[...] o teatro permite o desenvolvimento pessoal, interpessoal e da autonomia; resgata a identidade pessoal e coletiva, desenvolvendo papéis de cidadania para a vida.

O primeiro passo para uma orientação prática teatral na escola, é a escolha de um caminho para tal finalidade. Como já foi dito, dispúnhamos apenas um encontro para os ensaios (5ª aula), e articulação dos grupos para as elaborações das cenas, então optamos em seguir um modelo que fosse mais eficaz na condução dos trabalhos. Elegemos o esquema tático de Augusto Boal e seu Teatro do Oprimido⁴⁹, essa perspectiva nos pareceu mais adequada para nossa realidade, não só porque estávamos lidando com jovens de escolas públicas, mas pelo próprio caráter filosófico do método, abrindo espaços para uma construção a partir da pluralidade de ideias, onde não há super valorização de um indivíduo protagonista ou herói, mas, de situações pensadas e vividas pelo coletivo.

Há sincronicidade entre arte e Filosofia, afirma Herwitz (2010, p. 12),

A arte torna-se propriamente filosofia quando o filósofo exprime sua própria voz interior, (que é a voz do pensador) por meio de um processo de classificação/tradução. É como fornecer palavras a um homem que topa com uma grande ideia sem estar inteiramente apto a articulá-la e em cujo gênio a ideia aparece intuitivamente na forma de imagem radiante que precisa ser analiticamente decomposta. Trata-se apenas de uma mudança na forma e não em sua linha de trabalho, pois o ofício da arte foi sempre o mesmo ofício, de acordo com Hegel, assim como o do filósofo: o ofício do conhecimento, o conhecimento do eu, da identidade, da sociedade, da verdade com um V maiúsculo.

A coleta de informações e análises avaliativas foram feitas com base no desempenho nas aulas de filosofia e participação dos alunos nas intervenções teatrais. Seguimos uma avaliação processual com questionários e vídeos, conteúdo sugestões e depoimentos dos próprios alunos durante todo o processo de ensino-

⁴⁹ Método estético de ensino teatral mundialmente conhecido, teve início nos anos setenta. Explora jogos de salão através de improvisações. Como o próprio nome afirma, o foco do TO é a democratização das classes sociais por meio de uma atividade teatral desopressora. Boal “fixou” seu trabalho trabalhando com jovens em situação de vulnerabilidade nas favelas da cidade do Rio de Janeiro.

aprendizagem. Essas condutas nos permitiram rearticular nossa prática docente, adaptando novas estratégias às necessidades encontradas durante o percurso. Portanto, foram utilizados textos filosóficos, rodas de leituras, jogos teatrais, atividades indicadas no livro didático e exposição escrita e oral dos alunos.

4.4 RELATO DE EXPERIÊNCIA: DESCRIÇÃO DAS INTERVENÇÕES.

As intervenções foram iniciadas no dia 23 de abril de 2018, e se estenderam seguindo as datas 30 de abril, 07, 14, 21 e 28 de maio até 04 e 11 de junho do mesmo ano letivo. Optamos em desenvolver nossa pesquisa na 1ª série do Ensino Médio, já que não queríamos comprometer as duas outras séries (2ª e 3ª), pois poderíamos, salvo hipótese da pesquisa, afastá-los do foco do Enem. Tendo claro os objetivos relativos às necessidades de nossa proposição, caminhamos rumo as estratégias para atendê-los. As aulas seguiram dinâmicas conforme descreveremos a seguir!

4.4.1 Primeira aula: Origem da Filosofia.

O primeiro encontro com a turma aconteceu no dia 23 de abril de 2018. Na mesma semana em que começaram as atividades da II unidade em toda a escola. Iniciamos o contato nos apresentando, aproveitei o momento para expor rapidamente os propósitos de nossa pesquisa. Em seguida, comecei uma breve explanação sobre a origem da Filosofia e sua ruptura com as concepções mitológicas gregas, e principais características do pensamento filosófico do Período Antigo (início do século VI a.C.).

Para os nossos primeiros contatos, preferi uma abordagem mais tradicional (expositiva), com a intenção de ir, gradativamente, percebendo o ritmo da turma, antes mesmo de propor algo mais dinâmico, sem provocar grandes rupturas na rotina dos alunos. No início da aula pude perceber que, da mesma forma que existia um impacto positivo nas minhas explanações, havia também no comportamento de alguns alunos uma espécie de desdém, como se quisessem dizer: para quê precisamos estudar isso?

Encontramos em Gelamo, um relato de experiência similar sobre o que comumente acontece no início das atividades (2009, p. 24),

Os alunos, logo de início e de modo geral, não tinham o desejo de aprender os conteúdos “filosóficos”. Alguns, por terem passado por situações escolares não muito agradáveis com outros professores de filosofia; outros por mero descaço ou preconceito; outros ainda por influência dos primeiros. O que se fazia unânime era a questão, muitas vezes marcada pelo silêncio dos rostos apáticos: “O que isso (a filosofia) tem a ver com o curso que eu faço?”. A partir daí, a questão que passei a me colocar era: qual a importância de se ensinar Filosofia a esses alunos, a importância de eles a aprenderem, e a relação existente entre a filosofia e os campos de saber específicos em que cada um deles estava sendo formado?

Imagem 3: 1ª aula - Origem da Filosofia



Fonte: O autor (2018)

Por conta do escasso tempo da aula (50 minutos), optei pela elaboração de um breve resumo, uma folha tipo *sultife* contendo os principais tópicos do capítulo que estávamos investigando, visando norteá-los nas atividades extra-classe, com o intento de despertar interesses sobre os textos filosóficos sintetizados no resumo. “A percepção do tempo é um tópico determinante na ação do professor e que se materializará durante o transcorrer do livro e permitirá o seu uso” (GRANERO, 2011, p.17). O objetivo foi ajudá-los na administração do tempo

durante a explanação dos temas, para que pudessem acompanhar a aula visualizando de maneira mais rápida as problemáticas dispostas no livro.

Segue abaixo modelo do resumo distribuído para os alunos contendo os tópicos sobre A origem da Filosofia,

Escola de Referência Em Ensino Médio Professor Antônio

Gravatá, 23 de abril de 2018

Conteúdo programático para a II Unidade do 1º ano E

Principais campos de investigação da filosofia

Professor e pesquisador: Edvan Tito Carneiro Guerra

A origem da Filosofia – 1ª aula

Início do século VI a. C. Tales de Mileto foi o primeiro a afirmar que o filósofo através da razão pode conhecer a causa da origem, permanência e transformação de todas as coisas.

- ✓ A insatisfação com a realidade explicada através dos mitos.
- ✓ A filosofia é o questionar do estabelecido.
- ✓ Narrativa mítica – Poetas Aêdos e Rapsodos.
- ✓ Filosofia palavra inventada pelo grego Pitágoras.

Condições históricas para o surgimento da filosofia:

- a. As viagens marítimas – Não há monstros e seres encantados, ou deuses (desmitificação).
- b. A invenção do calendário - Forma do homem calcular o tempo, o que era atribuído anteriormente somente a Cronos.
- c. A invenção da moeda. Evitando o escambo e permuta. Racionalização do valor das coisas.
- d. O desenvolvimento da vida urbana – pólis (cidade-estado). Conforto e praticidades entre os povos. Desenvolvimento de técnicas de fabricação.
- e. A adoção da escrita alfabética – crescimento da capacidade de abstração. Crescimento da capacidade de abstração (hieróglifos egípcios e ideogramas dos chineses)
- f. A invenção da política. 1. Ideia de lei; 2. Constituição do espaço público; 3. Expressão pública de opiniões.

Logo após a leitura do resumo, as discussões giraram em torno do exercício da cidadania. Os alunos fizeram associações entre os movimentos políticos que fecundaram o nascimento da Filosofia, e a situação dos jovens na atual sociedade brasileira. Procurei valorizar o debate interpelando acerca dos temas,

tendo em vista que o ensino de Filosofia deve provocar atitudes reflexivas para elaboração de conceitos com enredos direcionados ao desenvolvimento crítico dos alunos, seu ensino não pode estar pautado em uma sequência de ideias para o aluno decorar.

Para o nosso primeiro contato, consideramos que as participações dos alunos sobre os temas foram realmente significativas. Tal comportamento crítico nos situou acerca das especificidades do ensino de Filosofia para jovens, contidas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008, p.28), ao indicar que,

A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetados pela volatilidade das informações. Por conseguinte, não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter ideias próprias. Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação.

Após as primeiras instalações, assumimos o compromisso de ler o capítulo e trazer subsídios sobre a leitura para aula seguinte. Sabíamos que no decurso das leituras iríamos nos deparar com grandes pensadores e com diversos conceitos complexos. A tarefa foi colocada durante a aula como complemento a ser investigado, não só pelo docente, mas, também, pelos próprios discentes. Mesmo conscientes de todas as dificuldades que encontraríamos pelo caminho, os alunos aceitaram o desafio e se propuseram a participar!

4.4.2 Segunda aula: Filosofia Antiga e Medieval

A segunda aula aconteceu no dia 30 de abril de 2018. Na ocasião, discutimos aspectos gerais do pensamento Medieval e Moderno, ressaltando os principais interesses e pensadores daquele período. Conforme havíamos combinado anteriormente, os alunos deveriam ler o capítulo para que pudessem participar mais conscientes nas discussões em sala. Satisfatoriamente, a maioria deles tinham cumprido o prometido, isso nos rendeu boas inferências no decorrer da aula.

Mais uma vez, distribuimos com os alunos resumos contendo: *A alegoria da Caverna*, de Platão, por Chauí, e um curto texto sobre o pensamento agostiniano,

para explorarmos em sala e refletirmos sobre os conceitos de razão em Platão, e fé em Santo Agostinho.

Segue abaixo modelo do resumo distribuído para os alunos contendo os tópicos sobre a Filosofia Antiga e Filosofia Medieval:

Escola de Referência Em Ensino Médio Professor Antônio Farias

Gravatá, 30 de abril de 2018

Conteúdo programático para a II Unidade do 1º ano E

Principais campos de investigação da filosofia

Professor e pesquisador: Edvan Tito Carneiro Guerra

Filosofia Antiga e Medieval - 2ª aula

1. Período Antigo (fim do século VII a.C. – fim do século IV d.C.) – A filosofia buscava compreender a origem do mundo e as causas das transformações na natureza. (ler nota em nosso livro: p. 53).

Grupo de dramatização para Filosofia Antiga – Cosmologia e a busca pelo o conhecimento: O mito da caverna de Platão (nosso livro: p.10),

Imaginemos uma caverna separada do mundo externo por um alto muro. Entre o muro e o chão da caverna há uma fresta por onde passa um fino feixe de luz exterior, deixando a caverna na obscuridade quase completa. Desde o nascimento, geração após geração, seres humanos encontram-se ali, de costas para a entrada, acorrentados sem poder mover a cabeça nem locomover-se, forçados a olhar somente a parede do fundo, vivendo sem nunca ter visto a luz exterior nem a luz do Sol, sem jamais ter efetivamente visto uns aos outros nem a si mesmos, mas apenas sombras dos outros e de si mesmos porque estão no escuro e imobilizados. Abaixo do muro, do lado de dentro da caverna, há um fogo que ilumina vagamente o interior sombrio e faz com que as coisas que passam do lado de fora sejam projetadas como sombras nas paredes do fundo da caverna. Do lado de fora, pessoas passam conversando e carregando nos ombros figuras ou imagens de homens, mulheres e animais cujas sombras também são projetadas na parede da caverna, como num teatro de fantoches. Os prisioneiros julgam que as sombras de coisas e pessoas, os sons de suas falas e a imagens que transportam nos ombros são as próprias coisas externas, e que os artefatos projetados são seres vivos que se movem e falam. Os prisioneiros se comunicam, dando nome as coisas que julgam ver (sem vê-las realmente, pois estão na obscuridade) e imaginam que o que escutam, e que não sabem que são sons vindos de fora, são as vozes das próprias sombras e não dos homens cujas imagens estão projetadas na parede; também imaginam que os sons produzidos pelos artefatos que esses homens carregam nos ombros são vozes de seres reais. Qual é, pois, a situação dessas pessoas aprisionadas? Tomam sombras por realidade, tanto as sombras por realidade, tanto as sombras das

coisas e dos homens exteriores como as sombras dos artefatos fabricados por eles. Essa confusão, porém, não tem como causa a natureza dos prisioneiros e sim as condições adversas em que se encontram. Que aconteceria se fossem libertados dessa condição de miséria? Um dos prisioneiros, inconformado com a condição em que se encontra, decide abandoná-la. Fabrica um instrumento com o qual quebra os grilhões. De início, move a cabeça, depois o corpo todo; a seguir, avança na direção do muro e o escala. Enfrentando os obstáculos de um caminho íngreme e difícil, sai da caverna. No primeiro instante, fica totalmente cego pela luminosidade do Sol, com a qual seus olhos não estão acostumados. Enche-se de dor por causa dos movimentos que seu corpo realiza pela primeira vez e pelo ofuscamento de seus olhos sob a luz externa, muito mais forte do que o fraco brilho do fogo que havia no interior da caverna. Sente-se dividido entre a incredulidade e o deslumbramento. Incredulidade porque será obrigado a decidir onde se encontra a realidade: no que vê agora ou nas sombras em que sempre viveu. Deslumbramento (literalmente: ferido pela luz) porque seus olhos não conseguem ver com nitidez as coisas iluminadas. Seu primeiro impulso é o de retornar é o de retornar à caverna para livrar-se da dor e do espanto, atraído pela escuridão, que lhe parece mais acolhedora. Além disso, precisa aprender a ver e esse aprendizado é doloroso, fazendo-o desejar a caverna onde tudo lhe é familiar e conhecido. Sentindo-se sem disposição para regressar à caverna por causa por causa da rudeza do caminho, o prisioneiro permanece no exterior. Aos poucos, habitua-se à luz e começa a ver o mundo. Encanta-se, tem a felicidade de finalmente ver as próprias coisas, descobrindo que estivera prisioneiro a vida toda e que em sua prisão vira apenas sombras. Doravante, desejará ficar longe da caverna para sempre e lutará com todas as suas forças para jamais regressar a ela. No entanto, não pode evitar lastimar a sorte dos outros prisioneiros e, por fim, toma a difícil decisão de regressar ao subterrâneo sombrio para contar aos demais o que viu e convencê-los a se libertarem também. Que lhe acontece nesse retorno? Os demais prisioneiros zombam dele, não acreditando em suas palavras e, se não conseguem silenciá-lo com suas caçadas, tentam fazê-lo espancando-o. Se mesmo assim ele teima em afirmar o que viu e os convida a sair da caverna, certamente acabam por matá-lo. Mas, quem sabe, alguns podem ouvi-lo e, contra a vontade dos demais, também decidir sair da caverna rumo à realidade.

2. Período Medieval

Grupo de dramatização para Filosofia Medieval (do século V a XV)

Principais representantes:

Escola Patrística: Santo Agostinho - Só existe um caminho para Deus.

Escola Escolástica: Santo Tomás de Aquino – Há vários caminhos.

Fé e Razão: O saber e a iluminação divina (nosso livro, p.61),

Nosso saber consta de coisas que vemos e coisas em que acreditamos; das primeiras, somos testemunhas diretas, das segundas, temos o testemunho idôneo de outros que nos fazem crer

porque, por meio de palavras e escritos, nos oferecem sinais dessas coisas que não vemos. Podemos com razão dizer que há saber quando cremos em algo com certeza e dizemos que vemos com a mente essas coisas nas quais cremos, ainda que não estejam presentes aos nossos órgãos dos sentidos [...] Realmente, a fé se vê com a mente [...] Por isso o apóstolo Pedro diz: “Aquele em quem agora crês, não o vês”; e disse o Senhor: “Bem-aventurados os que não viram e creram”. [...] Terás, assim, reconhecido a diferença entre ver com os olhos do corpo e com os olhos da mente [...] Crer se realiza com a mente e se vê com a mente e as coisas em que com essa fé cremos distam do olhar de nossos olhos. Por isso vejo a minha fé, mas não posso ver a tua, assim como tu vês a tua fé e não podes ver a minha, pois ninguém sabe o que se passa no espírito que está em cada homem até que venha o Senhor e ilumine os segredos das trevas e manifeste os pensamentos do coração para que cada um possa ver não somente os seus, mas também os alheios.

Imagem 4: 2ª aula - Filosofia Antiga e Medieval



Fonte: O autor (2018)

Após leitura coletiva, as discussões voltaram-se sobre razão e fé. Procuramos evidências no texto que valorizassem as discussões em sala, para que essas interações não se limitassem apenas ao “universo” de opiniões livres. Buscando valorizar o diálogo, moderei sobre as reflexões,

- _ Vocês acham possível articular razão e fé? (Eu).
- _ Acredito que sim, eu mesmo tento todo dia compreender. (Aluno 1).
- _ Acho difícil, não tem explicação para a fé. (Aluno 2).
- _ Só não se pode explicar a fé quando não pensamos nela, caso contrário sim, dá trabalho, mas no final faz todo sentido. Não pensar sobre nossa fé pode ser muito perigoso, fatal! (Aluno 3).
- _ Se para alguns há essa possibilidade, para outros (ainda) não. Então, como devemos agir? (Eu).
- _ Cada um deve procurar o seu caminho sem engolir o que os outros dizem! (Aluno 4).

Diante do exposto, o debate se estendeu e novas indagações foram surgindo com base nos conceitos trabalhados. Os diálogos relacionavam o pensamento “antigo” e “medieval” com a realidade dos mesmos. Pois, “tudo que é pertinente é encarnado pelo próprio movimento em ação [...]” (ARENDDT, 2012, p.346). Alguns alunos se perguntavam como a Filosofia poderia ajudar no desempenho de outras disciplinas, haja vista que os primeiros filósofos eram matemáticos e/ou físicos.

Pertinentes indagações, uma vez que a função transversal e interdisciplinar da Filosofia foi um dos critérios facilitadores para que a mesma voltasse para o Ensino Médio como disciplina obrigatória. Está na transversalidade do ensino de Filosofia o propósito de aprofundar compreensões sobre as diversas áreas de conhecimento que fecundam toda experiência educativa, isso equivale às considerações sobre o que deve ser explorado para um ensino mais efetivo da Filosofia, desse modo (GALLO, 2004): “Vejo como três as características básicas da filosofia: o pensamento conceitual; o caráter dialógico; a crítica radical⁵⁰.”.

⁵⁰ Instrutiva explanação sobre o conceito de *radical* em Saviani (in ARANHA, 2008, p.6): “Em latim, *radix*, *radicis* significa raiz e, em sentido figurado, quer dizer fundamento, base. A filosofia é, pois, radical, não no sentido corriqueiro de ser inflexível – nesse caso seria a antifilosofia! Mas, porque busca explicitar os conceitos fundamentais usados em todos os campos do pensar e do agir. Por exemplo, a filosofia das ciências examina os pressupostos do saber científico: é ela que define o que é ciência, como a ciência se distingue da filosofia e de outros tipos de saber, quais são as características dos diversos métodos científicos, qual a dimensão de verdade das teorias científicas e assim por diante. O mesmo se dá com a psicologia, ao abordar o conceito de liberdade: indagar-se se o ser é livre ou determinado já é fazer filosofia.”.

No final da aula, com todos mais integrados ao processo, rearticulamos a importância das leituras que deveriam ser retomadas para o nosso próximo encontro.

4.4.3 Terceira aula: Filosofia Moderna e Contemporânea

Nosso terceiro encontro aconteceu no dia 7 de maio de 2018. Na ocasião, abordamos aspectos gerais da atmosfera intelectual na modernidade, “ponteando” entre o renascimento até a transição para contemporaneidade. Direcionamos a aula discutindo as características do *Racionalismo Clássico*, procurando contrapontos com o *Pessimismo Teórico* explorado na Idade Média. Mesmo com um tempo muito curto, procuramos enfatizar os nomes de alguns pensadores, como: Maquiavel, Descartes, Kant, Hegel, Nietzsche e Sartre. Avançamos investindo no resumo para otimização de tempo, conforme desenvolvemos nas aulas anteriores.

Segue abaixo modelo do resumo distribuído para os alunos contendo os tópicos sobre a Filosofia Moderna e a Filosofia Contemporânea,

Escola de Referência Em Ensino Médio Professor Antônio Farias

Gravatá, 07 de maio de 2018

Conteúdo programático para a II Unidade do 1º ano E

Principais campos de investigação da Filosofia

Professor e pesquisador: Edvan Tito Carneiro Guerra

Filosofia Moderna e Contemporânea – 3ª aula

Período Moderno (do Século XVI ao XIX) – A filosofia buscava reunir e sistematizar tudo o que foi pensado nos dois períodos anteriores. A filosofia se interessava em mostrar que tudo pode ser objeto do conhecimento. Procura restaurar os ideais universais e a capacidade da razão humana conhecer. O Positivismo (Augusto Comte; O iluminismo; A teoria do Conhecimento (nosso livro, p. 65).

Grupo de dramatização para Filosofia Moderna (do século V a XV) –

A supremacia da razão: O príncipe (nosso livro, p. 66).

“Não ignoro que muitos tiveram e têm a convicção de que as coisas do mundo sejam governadas pela fortuna e por Deus, sem que os homens possam corrigi-las com sua sensatez, ou melhor, não disponham de nenhum remédio; e por isso poderiam julgar que não vale a pena suar tanto sobre as coisas, deixando-se conduzir pela sorte. Essa opinião tem sido mais acreditada em nosso tempo pelas grandes mutações nas coisas que se viram e se veem todos os dias, fora de qualquer entendimento humano. Às vezes, pensando nisso, eu mesmo em parte me inclinei a essa opinião. Entretanto, para que

nosso livre-arbítrio não se anule, penso que se pode afirmar que a fortuna decide sobre metade de nossas ações, mas deixa a nosso governo a outra metade, ou quase. Comparo-a a um desses rios devastadores que, quando se enfurecem, alagam as planícies, derrubam árvores e construções, arrastam grandes torrões de terra de um lado para outro: todos fogem diante dele, todos cedem a seu ímpeto sem poder contê-lo minimamente. E, como eles são feitos assim, só resta aos homens providenciar barreiras e diques em tempos de calmaria, de modo que, quando vierem as cheias, eles escoem por um canal ou provoquem menos estragos e destruições com seu ímpeto. Algo semelhante ocorre com a fortuna, que demonstra toda sua potência ali onde a virtude não lhe pôs anteparos; e para aí ela volta seus ímpetos, onde sabe que não se construíram barreiras nem diques para detê-la.”

Grupo de dramatização para Filosofia Contemporânea (do século V a XV) – Os limites da razão.

Período Contemporâneo (a partir do século XX) – Desconfiança do otimismo científico-tecnológico durante vários acontecimentos sobretudo com as guerras mundiais, a devastação e pobreza da África, o consumo de remédios e alimentos nocivos a saúde e principalmente os problemas éticos surgidos no campo da ciência. (ler nota p.65)

Indicação de leitura: Virtualidade (p.80). O filósofo Adam Schaff (1913-2006) se refere à "revolução da microeletônica", notando que já não nos damos conta de sua expansão (...).

Imagem 5: 3ª aula – Filosofias Moderna e Contemporânea



Fonte: O autor (2018)

Após rápida abordagem dos temas no resumo com as indicações de leitura para casa, os alunos fizeram algumas observações sobre o Iluminismo e a Segunda Guerra Mundial. Prosseguimos como o planejamento para divisão da sala em grupos, com o seguinte objetivo: fazer com que cada grupo investigue um dos períodos da História da Filosofia, e possa transpor para os demais grupos informações, através do diálogo (discurso) e situações dramáticas (ações), suas próprias compreensões acerca das problemáticas relativas de aos temas. Com isso, estávamos procurando respaldar nossos alunos para as composições das cenas, que exigiram o mínimo de conhecimento sobre os temas para as improvisações.

Nos últimos minutos da aula, os alunos se dividiram em quadro grupos. “O princípio (início) da ação conjunta estabelece ao princípios (preceitos) que inspiram os efeitos e acontecimentos da ação futura.” (LAFER, 1979, p.77). Ao informá-los sobre as etapas de ensaios para as dramatizações, notamos uma certa tensão, todos se entreolharam por alguns instantes! Longo depois, alguns alunos questionaram: como iremos realizar isso? Alguns disseram que não tinham jeito para o teatro, outros sugeriram que seria melhor uma avaliação formal (prova escrita) ao invés das apresentações cênicas. Porém, a maioria gostaram muito da ideia e se dispuseram a colaborar.

A experiência de divisão de tarefas, visando a próxima etapa das intervenções, facilitou o trabalho de socialização e construção de saberes, além de nos proporcionar melhores condições para trabalharmos com bases conceituais os problemas abordados. Neste momento, o senso crítico dos alunos foi aguçado e cada aluno procurou agregar-se a seu grupo de estudos.

4.4.4 Quarta aula: Pesquisando no livro didático

Nossa quarta aula aconteceu no dia 14 de maio de 2018. Através de sugestões dos próprios alunos, optamos em realizar nosso encontro na tenda de leituras da escola. Prosseguimos as atividades procurando explorar dúvidas das leituras recomendadas para casa, respondendo simultaneamente as questões que fomos anotando durante nossas discursões em sala. O conhecimento adquirido na resolução desses questionários, em um exercício de subdivisão da sala em 4 grupos de estudos com 12 alunos (cada), serviram, *a posteriori*, para a elaboração de nossa avaliação e melhor desempenho das encenações!

Imagem 6: 4ª aula – Pesquisando no livro didático



Fonte: O autor (2018)

Buscando melhor direcionar os alunos e incentivá-los para pesquisas mais apuradas sobre as temáticas do bimestre. Apresentamos para os alunos uma síntese de perguntas contidas nos capítulos destinados ao nosso bimestre do livro didático, que foram elaboradas como o objetivo de melhorar a compreensão sobre o conteúdo e provocar nos alunos respostas integradas entre os participantes de cada grupo.

A sequência de questões sobre os assuntos da unidade foi a seguinte,

1. Qual a diferença entre Mito e Filosofia?

2. Como podemos caracterizar a Filosofia Antiga?
3. Quem foi Sócrates e o que é maiêutica?
4. Existe diferença entre o pensamento de Platão e Aristóteles?
5. Quais são os grandes temas da Filosofia Medieval?
6. Qual a diferença entre a Escola Escolástica e Patrística?
7. Qual a natureza da Filosofia desenvolvida no Período Moderno?
8. O que foi Iluminismo e quais seus principais representantes?
9. O desenvolvimento das ciências e das técnicas no século XIX causou otimismo na maioria dos filósofos da época?
10. Cite algumas características do Período Contemporâneo.

Ainda, para melhor organização e controle das atividades desenvolvidas a partir da formação dos grupos, colhemos as assinaturas dos participantes, modo que nos ajudou a identificarmos em qual equipe cada um deles estava inserido.

Segue disposição do modelo entregue para cada grupo,

Escola de Referência Em Ensino Médio Professor Antônio Farias

Gravatá, 14 de maio de 2018.

Conteúdo programático para a II Unidade do 1º ano E

Principais campos de investigação da Filosofia

Professor e pesquisador: Edvan Tito Carneiro Guerra

Identificação dos alunos em seus grupos de estudo – 4ª aula

Grupo de pesquisa e dramatização Filosofia Antiga ()

Grupo de pesquisa e dramatização Filosofia Medieval ()

Grupo de pesquisa e dramatização Filosofia Moderna ()

Grupo de pesquisa e dramatização Filosofia Contemporânea ()

Assinatura dos alunos componentes do grupo:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____

Ao término da aula, recolhemos os materiais com as respostas. Esse material foi muito útil para percebermos o nível de envolvimento dos alunos, tanto com o seu grupo quanto com os assuntos abordados nas aulas anteriores, e também, termos em mãos algo mais palpável para a distribuição de notas, procedimento obrigatório que seria cobrado pela a escola ao término do bimestre.

Após percorrermos os caminhos mais teóricos com aulas mais expositivas, avançamos para nosso próximo encontro, dessa vez inserindo ao nosso experimentos as atividades artístico-teatrais.

4.4.5 Quinta aula: Ensaios para dramatizações

A quinta etapa da intervenção aconteceu no dia 21 de maio de 2018. Já com os alunos mais entrosados em seus grupos temáticos, uma nova ação foi introduzida ao processo, a atividade teatral. Redistribuímos os questionários da aula anterior com as correções e observações, esses serviram de apoio durante os ensaios. Mais uma vez, consideramos as indicações dos alunos, optamos em realizar os ensaios no auditório da escola, isto é, no espaço destinado às apresentações⁵¹. Os grupos foram convidados a articularem seu entendimento sobre o que foi discutido nas aulas anteriores por meio de uma situação-problema: como podemos apresentar uma cena com base nos assuntos trabalhados nas aulas?

⁵¹ Muito embora, em nosso caso, essa etapa tenha acontecido no auditório da escola. Acreditamos não haver prejuízos quando realizada em sala de aula, tendo em vista que não estávamos interessados em “grandes” performances artísticas, mas no envolvimento dos alunos com os temas abordados e sua participação no coletivo através do discurso e ação.

Imagem 7: 5ª aula – Ensaios: criação das cenas.



Fonte: O autor (2018)

Essa foi, sem dúvida, uma ótima oportunidade para que os alunos pudessem participar compondo suas próprias cenas, imprimindo seu próprio jeito de agir em coletividade. Um caminho evidente, pois a escola de hoje tende cada vez mais relacionar o domínio privado e público, estreitando essas divisões por meio das constantes adaptações sócio-culturais, facilitando aberturas para novas possibilidades. Neste sentido, a relação interpessoal só é possível - no espaço em comum [*in-between*] - através da co-existência entre os seres humanos.

Conforme expõe Arendt (2013, p.228),

A maior parte da ação e do discurso diz respeito a esse espaço-entre [*in-between*], que varia de grupo para grupo de pessoas, de sorte que a maior parte das palavras e atos refere-se a alguma realidade objetiva mundana além de ser um desvelamento do agente que atua e fala. Como esse desvelamento do sujeito é parte integrante do todo, até mesmo da mais “objetiva” interação, o espaço-entre físico e mundano, juntamente com os seus interesses, é recoberto e, por assim dizer, sobrelevado por outro espaço-entre inteiramente uns com os outros.

De certo estas eram circunstâncias favoráveis para desenvolvermos com os grupos temáticos as teorias teatrais eleitas para nossa proposta, como por exemplo: jogos de salão desenvolvidos por Augusto Boal, o *Se mágico* de Constantin Stanislavski e, elementos relacionados ao discurso, de Bertold Brecht, tal como sua concepção sobre de quebra da *quarta parede*⁵².

Adaptamos às nossas necessidades estratégias do TO (BOAL, 1980, p.88), conforme exemplo abaixo,

Um grupo de atores conta uma história, cada uma por sua vez, enquanto no palco outro grupo de atores “ilustra” essa história, utilizando os seus corpos. Para facilitar nas primeiras vezes os atores devem mostrar imagens estáticas, imóveis. Posteriormente, devem mostrar uma cena móvel.

Neste momento, cada grupo escolheu um canto do auditório para preparar suas cenas, minha função era ir “visitando” os grupos, procurando orientá-los sobre os enredos e ajudando-os sobre as eventuais dúvidas que iam surgindo com relação ao contexto teórico. Em um certo momento, houve a necessidade de silenciar e observar os mesmos em diálogos e reflexões nos desenvolvimentos das composições dramáticas.

Notamos que os grupos trouxeram para os ensaios um clima descontraído e participativo. Condutas que nos permitiram trabalhar alguns elementos das teorias teatrais mencionadas sem grandes dificuldades, tais recursos artísticos exigiram o mínimo de conhecimento sobre a condução de atividades teatrais em ambientes educacionais, visto que há pedagogias específicas que estão endereçadas às práticas teatrais na escola. Foi investigado nos ensaios, maneiras criativas de apresentar para os demais grupos uma versão autêntica e inédita sobre os assuntos abordados.

Vale observarmos com Mendonça (*apud* Telles 2013, p.130)⁵³,

É dessa fricção entre o aluno-atuante e a materialidade oferecida no processo improvisacional que surge um percurso criativo mais orgânico. A exploração ativa de um texto ou fragmentos deste, por meio de jogos de apropriação, pode permitir a descoberta de conotações inesperadas, possibilitando que o aluno “se impregne

⁵² É um conceito em teatro que explica a ideia de uma “barreira” imaginária que separa o personagem da plateia, fazendo com que a ação do ator interaja diretamente com o público, rompendo essa “parede”.

⁵³ Artigo: *Montagem em sala de aula: princípios norteadores de um processo*, de Celida Salume Mendonça.

sensorialmente do texto, mediante a exploração da materialidade do significativo, antes de passar à improvisação teatral propriamente dita” (Pupo, 2005, p.68). A experimentação parte de fragmentos de textos que sugerem certa elaboração ficcional em sua seleção – o novo texto se constitui na teatralidade que é paulatinamente produzida.

O processo de criação das cenas se deu de maneira participativa e voluntária. Alguns alunos ficaram, inicialmente, retraídos e aos poucos foram interagindo em seus respectivos grupos. Outros alunos, optaram em participar assumindo outras funções, por exemplo, organizando o figurino, confeccionando cenário e adereços, ou até mesmo assumindo a posição de “diretor (a)”.

Um dos pontos significativos nessa etapa de “arranjos”, foi que não houve demasiada preocupação com necessidade de uma performance acabada, visando um *grand final*. Acreditamos que essa atmosfera inadvertida só foi possível pelo fato de direcionarmos as apresentações apenas para os alunos do 1º ano “E”, deixando-os mais “tranquilos” dentro do processo de ensino-aprendizagem. Não procuramos impor qualquer tipo de poderes ao teatro como centro de nossa “missão”, mas, mesmo durante os ensaios o foco era entender os conteúdos filosóficos para que pudessemos refletir e agir sobre eles, nos tornando mais críticos, responsáveis e participativos.

4.4.6 Sexta aula: Dramatizações

Às dez horas da manhã do dia 28 de maio de 2018, tivemos início ao nosso primeiro dia das apresentações. Elas aconteceram no auditório do EREM-PAF, e foram distribuídas em dois momentos: a 1ª aula (28 de maio), destinada às dramatizações da Filosofia Antiga e Filosofia Medieval e, a 2ª aula (4 de junho), aos grupos de alunos que representaram as Filosofia Moderna e Contemporânea.

O primeiro grupo preferiu começar sua apresentação com as luzes do auditório apagado. Com pequenas lanternas nas mãos, davam a ideia de escuridão de uma caverna. As luzes retornaram com o acontecimento da saída do “filósofo” de comunidade (caverna). Após regressar ao interior da caverna, se deram os diálogos sobre a realidade no mundo externo e dificuldade de viver na escuridão, ou seja, na penumbra do conhecimento. Todos estavam muito concentrados, aspecto de grande

relevância, pois a primeira apresentação certamente teria um impacto sobre as subsequentes.

Imagem 8: Dramatização Filosofia Antiga.



Fonte: O autor (2018)

O elenco investiu em uma estética muito interessante, exploraram recursos corporais para “desenhar” os movimentos da história, explorando muito bem o tempo e espaço que despunham. Usaram poucos adereços! Estavam engajados e impactados com a leitura do *Mito da Caverna*, de Platão; isso foi determinante para transpor para os demais alunos (plateia), boas informações sobre uma das metáforas filosóficas mais difundidas em todo mundo.

Isso nos faz lembrar as observações de Hannah Arendt e vantagens do uso da metáfora como recurso facilitador à compreensão da vida. Para tanto, Ana Beatriz Gomes, em sua dissertação de mestrado relaciona elementos do teatro de Heinner Müller com a Filosofia Arendt, reafirma a importância da ação metafórica conforme veremos a seguir (2012, p.9),

A metáfora seria um processo de configuração encontrado pelo espírito que o permite relacionar as suas atividades interiores com as atividades que ocorrem na aparência exterior, ambas representando a sua vida ao mesmo tempo, mas em espaços matérias distintos, um tangível a outro intangível, e que, por isso, requerem auxílio do artifício metafórico para serem referenciadas em conjunto.

Essa cena nos proporcionou bons momentos de reflexão. Ela gerou uma série de perguntas e indagações sobre o ideia de verdade, principalmente, com relação as dificuldades para se alcançar o conhecimento. Os alunos fizeram associações criativas entre o domínio privado e o espaço público, imaginaram situações onde certamente iriam se deparar com situações nunca antes vividas, e como seria viver sem o amparo do lar.

Com relação a isso, identificamos em Ghedin (2008, p.49),

O filosofar implica também o processo de criação, imaginação e sonho na construção do mundo concreto efetuado pela *práxis*, a qual exige, por sua vez, um exercício constante de ação-reflexão-ação-reflexão, tendo em vista um agir sempre renovado. Possibilita, com isso, outro mundo, outra compreensão de nosso estar no mundo diante da existência, imagem-em-ação que constrói o mundo real-concreto.

A segunda cena ocorreu depois dos primeiros 25 minutos iniciais de nossa aula, e contou passagens do Período Medieval. Alguns alunos exploraram na figuração da cena algumas personalidades mais conhecidas como: Orígenes, Basílio Magno, Gregório de Nissa, Tertuliano, João Escoto Erígena, Anselmo da Cantuária, Avicena, Boa ventura, Duns Scoto, Averróis. Para tanto, investiram no diálogo entre Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino. Enquanto Santo Agostinho tentava explicar a memória como característica inata no ser humano, e a liberdade de interesses, tal como a capacidade de identificação de cada um de nós, Santo Tomás de Aquino defendia a fé guiada pela razão como demonstração de verdades à fé.

A poética (*poiésis*) explorada em *práxis* interativas, sobretudo no campo do agir, desenvolve no humano a capacidade de perceber a realidade por meio do sensível, no entanto, sabemos que tanto a ideia de realidade quanto de sensível vai além da simples materialidade das coisas, articula-se com a capacidade que temos para pensar. Essa sensibilidade também é Filosofia no tocante a organização do próprio pensamento, isto é, a consciência. Mesmo em uma moral coletiva, a ação não deixa de ser uma função individual e, *a priori*, requer a pulsão do pensar e querer para que aconteça através do “jogo” de palavras e atos. Conforme escreve

Arendt (2013, p.247): “A ação, portanto, não apenas mantém a mais íntima relação com a parte pública do mundo comum a todos nós, mas é a única atividade que a constitui.”

Imagem 9: Dramatização Filosofia Medieval.



Fonte: O autor (2018)

Dessa forma, podemos entender que a imprevisibilidade das ações dadas às experiências é uma “faca de dois gumes”, não só impulsiona o agente à realização de uma ação, mas é capaz de retrai-lo por ser capaz de “produzir” amoralidades. Por isso, os seres humanos quando se sentem moralmente “coagidos” procuram o recurso da fabricação na tentativa de anular ações que podem ser mal concebidas pelas regras morais. No entanto, sem o potencial criativo da ação, não há quaisquer perspectivas de transformações a nada ou a ninguém. A ação é condição *sine qua non* que insufla vigor nos seres humanos.

Segundo interpretação arendtiana (2013, p.274),

O exaspero diante a tripla frustração da ação – a imprevisibilidade dos resultados, a irreversibilidade do processo e o anonimato dos autores – é quase tão antigo quanto a história escrita. Tanto os homens de

ação quanto os pensadores sempre foram tentados a procurar um substituto para ação, na esperança de que o domínio assuntos humanos pudesse escapar da acidentalidade e da irresponsabilidade moral inerente pluralidade dos agentes.

Após a apresentação, explorando o motim da Idade Média (fé e razão), discutimos sobre algumas questões relativas a nossa 2ª aula. Os alunos perguntaram a respeito dos outros filósofos que não compunham a hegemonia da Igreja, tais como árabes e judeus. Ainda, houveram observações sobre pensadores que, possivelmente, não foram catalogados pela história, se perguntaram sobre o papel da mulher na sociedade medieval.

Para o nosso contexto, reconhecemos que o professor de Filosofia pode e deve se valer de recursos artísticos para aulas mais dinâmicas. Acreditamos que as atividades filosóficas não estão somente endereçadas ao estudo sistemático de textos, mas, destinam-se as possibilidades que nos motivam refletir sobre nossa realidade.

Dito isso, faço minhas as palavras de Matos (2013, p.13),

A Reflexão filosófica pensada como arte embrenha-se nas tramas da vida cotidiana e o professor, desde a realidade interpeladora e escondida, lança mão de todo um instrumento sistematizado do saber filosófico para indagar justamente a seus alunos os mais “simples” temas da vida.

A imaginação foi o grande presente desse primeiro dia de apresentações, ao reproduzir elementos da vida na forma artística os alunos vivenciaram de maneira análoga, situações até então experimentadas pelas leituras dos textos filosóficos. O aluno-atuante refaz à sua maneira e conta uma história, agora também, sua história. “A ação só se revela plenamente para o contador da história [*storyteller*] (...)” (ARENDR, 2013, p.240). “Extraíram” de nossas reflexões em sala, peculiares compreensões sobre os temas que discutimos durante as aulas.

4.4.7 Sétima aula: Dramatizações

No dia 04 de junho de 2018, as apresentações dramáticas ficaram por conta dos grupos da Filosofia Moderna e Contemporânea. Como no 1º dia das esquetes, dividimos o nosso tempo de aula em 3 momentos, 2/3 para as dramatizações, e 1/3 para nossas discussões sobre as performances.

O grupo da Filosofia Moderna, trouxe para a cena um programa de televisão (*Talk Show*), tema que redeu inúmeras contribuições, principalmente, no que diz respeito aos “contra-pontos” entre Maquiavel, Descartes e Kant. Eles nos deram uma rápida visão sobre a atmosfera intelectual da Filosofia na modernidade, tal como sua participação na era tecnológica e metodológica. A apresentação dramática foi realmente satisfatória, uma boa aula!

Imagem 10 – Dramatização Filosofia Moderna



Fonte: O autor (2018)

A curiosidade desse grupo foi que eles se desdobraram de maneira sistemática e explicaram com riqueza de detalhes as ideias centrais de cada pensador. O primeiro a ser entrevistado no programa de televisão foi Maquiavel, o aluno-atuante que o representou abordou a conturbada fase política entre o renascimento e a modernidade, expôs algumas ideias de *O Príncipe*, obra chave de nossas discussões em sala. O segundo foi Descartes, o aluno-atuante vestiu-se em um jaleco para nos remeter a ideia de ciência, falou sobre o *Idealismo problemático* e as pesquisas do filósofo para comprovar a existência de Deus. Por último, alguns alunos se revezaram para explicar o *Idealismo transcendental*, de Kant, e suas

ideias sobre a consciência como condutora de um objeto. Os demais componentes dessa apresentação formaram a plateia do programa de televisão e formulavam perguntas durante a performance aos imitadores dos “personagens centrais”. Essas perguntas foram combinadas previamente para que agissem como “gancho” para a explicação de alguns conceitos.

Remeto a Gallo (2004, p.2),

Ao meu ver, uma aula de filosofia que não lide com conceitos, não pode ser uma aula de filosofia; mas tão pouco uma aula de filosofia que trate os conceitos como peças de museu, como algo já dado, tem algo de filosófica. Se a filosofia consiste na atividade de criar conceitos, a aula de filosofia é aquela que pratica essa atividade.

O último grupo a se apresentar destinou-se a Filosofia Contemporânea. Seguindo nossa proposta inicial, os mesmos tiveram autonomia para composição de suas cenas; exploraram a ideia de finitude, de guetos, grupos musicais, e não-supremacia da razão. Assim, o trabalho foi “fixado” a partir daquilo que os mesmo mais gostavam de fazer: ouvir ou tocar um instrumento.

Imagem 11: Dramatização Filosofia Contemporânea



Fonte: O autor (2018)

Alguns utilizaram tintas nos rostos, violões, atabaques e efeitos de “congelamento” das cenas, acreditavam que eram de grande importância para que seus colegas de sala pudessem apreender a ideia central da mensagem que queriam passar. Notamos que no decorrer da apresentação, as atividades que tínhamos realizado com os alunos (discussões em sala, exercícios e ensaios para composição das cenas), tiveram um respaldo na forma com que eles improvisaram na contextualização dos temas em cena. O ser humano, animal racional e simbólico, trabalha sensivelmente através de sua capacidade criadora poéticas no espaço por meio do agir. É agindo que conseguimos compreender melhor a vida (ARENDDT, 2013, p.289): “Só podemos conceber a natureza e a história como sistemas de processos porque somos capazes de agir, de iniciar nossos próprios processos.”.

A encenação mostrou a disputa de bandas musicais de diferentes estilos, por espaço para suas apresentações, chegando ao consenso que todos tinham as mesmas razões para estarem reivindicando um espaço em comum, no entanto, para própria “sobrevivência” eles teriam que se harmonizarem, caso o contrário as discussões anulariam a música. Ou seja, só o conhecimento não é capaz de explicar a realidade, a busca pela verdade não se esgota através de um valor racional..

Para Santiago (*apud* Matos, 2014, p.116),

O diálogo manifesta nossa abertura para o mundo e para o outro, para a compreensão do sentido que se estabelece na relação com o diferente. Dessa forma, o encontro com a Filosofia assume uma dimensão educativa na medida em que assume a abertura ao outro e o estabelecido de uma relação ética entre os envolvidos como princípio.

Ao meu ver, o verdadeiro desafio de nossas atividades foram se mostrando com relação ao processos mentais entre a abstração dos conceitos e a materialização dos mesmos por meio da disposição física dos alunos nas encenações, em processos à personificação da palavra. Isso exigiu uma certa harmonia entre aquilo que se pensa sobre algo e aquilo que se pode mostrar a respeito desse pensamento. Essa ação, movida pela identificação entre esses dois “polos”, incitou criatividade no aluno-ator para julgar uma situação, antes, durante e depois da ação dramática. A capacidade humana de julgamento por meio da absorção de uma situação-problema, necessita de um conjunto de ações ordenadas que envolviam a todos. A conduta do professor ao mediar as etapas, o grupo que se

apresentava, e a plateia que sinalizaria com aprovação ou reprovação do disposto em cena.

Cabe ressaltar Arendt (2016, p.528),

É nesse ponto que o ator e o espectador passam a estar unidos; a máxima daquele que age e a máxima, o “padrão”, segundo a qual o espectador julga o espetáculo do mundo tornam-se uma só. O imperativo categórico para a ação poderia enunciar o seguinte: aja sempre segundo a máxima que permita que esta unidade original possa ser realizada em uma lei geral.

A alegria estava explícita nos grupos, caras, bocas e movimentos foram colocadas no palco com descontração. Estávamos todos muito satisfeitos com a culminância das cenas, seguramente, foi o cumprimento de uma das mais intensas etapas de nossa “missão”.

4.4.8 Oitava aula: Avaliações

Nosso último encontro aconteceu em 11 de junho de 2018, e foi dedicado às avaliações. Conforme acordado com a equipe pedagógica do EREM-PAF, os critérios de avaliação, relativos a burocracia de notas, seguiram dessa maneira: a) Participação nas aulas (2,0); b) Atividades do livro e leituras requeridas para casa. (2,0); c) Participação no grupo de estudos/ensaios (2,0); d) Dramatização dos temas estudados na unidade (4,0).

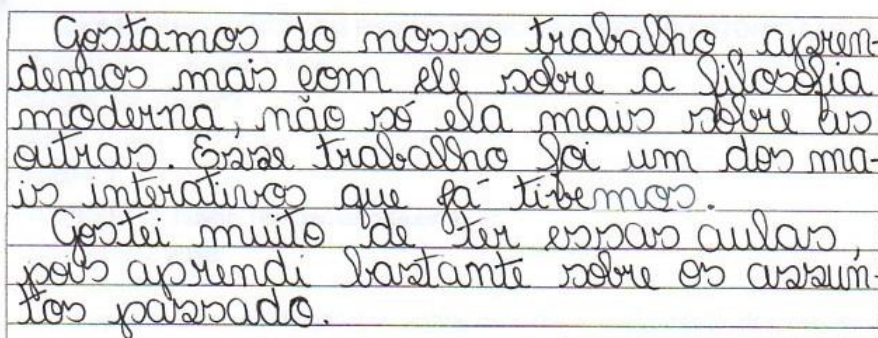
A respeito da distribuição de tempo, separamos os primeiros 20 minutos de aula para um roda de debates sobre a vivência dos conteúdos, procuramos ouvir as opiniões dos alunos sobre todo o processo. Levamos em consideração não apenas a participação dos alunos nas dramatizações, mas o envolvimento dos mesmos durante todas as etapas interventivas, inclusive o impacto que as apresentações tiveram nos alunos que estavam na plateia. Dedicamos mais 20 minutos para o preenchimento do diagnóstico avaliativo⁵⁴, contendo questões relativas à minha prática e opiniões gerais sobre o aproveitamento da disciplina.

Segue alguns dos relatos dos alunos descritos no item 4 do nosso formulário de avaliação (anexo I),

⁵⁴ Disponível no ANEXO I.

Figura 05: Relato avaliativo escrito aluno (a) 01. Onde ele (a) escreve: “Gostamos do nosso trabalho, aprendemos mais com ele sobre a filosofia moderna, não só ela mais sobre as outras. Esse trabalho foi um dos mais interativos que já tivemos. Gostei muito de ter essas aulas, pois aprendi bastante sobre os assuntos passado.”

4 – OBSERVAÇÕES, CRÍTICAS, COMENTÁRIOS E SUGESTÕES.

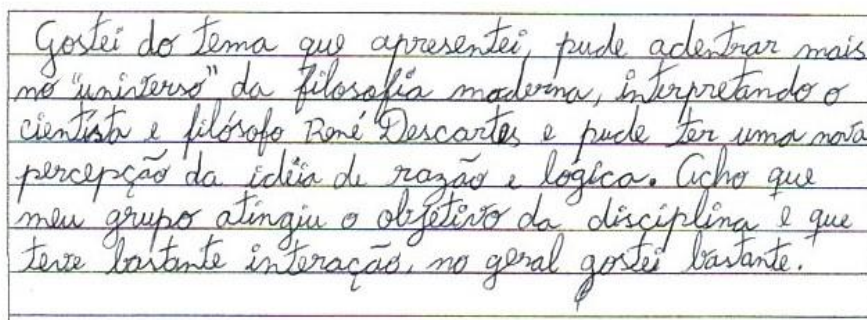


Gostamos do nosso trabalho, aprendemos mais com ele sobre a filosofia moderna, não só ela mais sobre as outras. Esse trabalho foi um dos mais interativos que já tivemos. Gostei muito de ter essas aulas, pois aprendi bastante sobre os assuntos passado.

Fonte: O autor (2018)

Figura 06: Relato avaliativo escrito aluno (a) 02. Onde ele (a) escreve: “Gostei do tema que apresentei, pude adentrar mais no “universo” da filosofia moderna, interpretando o cientista e filósofo René Descartes e pude ter uma nova percepção da ideia de razão e lógica. Acho que meu grupo atingiu o objetivo da disciplina e que teve bastante interação, no geral gostei bastante.”

4 – OBSERVAÇÕES, CRÍTICAS, COMENTÁRIOS E SUGESTÕES.

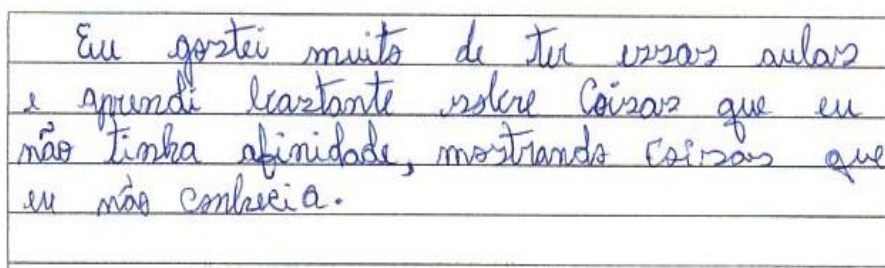


Gostei do tema que apresentei, pude adentrar mais no “universo” da filosofia moderna, interpretando o cientista e filósofo René Descartes e pude ter uma nova percepção da ideia de razão e lógica. Acho que meu grupo atingiu o objetivo da disciplina e que teve bastante interação, no geral gostei bastante.

Fonte: O autor (2018)

Figura 07: Relato avaliativo escrito aluno (a) 03. Onde ele (a) escreve: “Eu gostei muito de ter essas aulas e aprendi bastante sobre coisas que eu não tinha afinidade, mostrando coisas que eu não conhecia.”

4 – OBSERVAÇÕES, CRÍTICAS, COMENTÁRIOS E SUGESTÕES.



Eu gostei muito de ter essas aulas e aprendi bastante sobre coisas que eu não tinha afinidade, mostrando coisas que eu não conhecia.

Fonte: O autor (2018)

Figura 08: Relato avaliativo escrito aluno (a) 04. Onde ele (a) escreve: “O professor é muito bom, pois ele descontraí com o aluno, e a explicação é muito clara.”

4 - OBSERVAÇÕES, CRÍTICAS, COMENTÁRIOS E SUGESTÕES.

O professor é muito bom, pois ele descontraí com o aluno, e a explicação é muito clara.

Fonte: O autor (2018)

Figura 09: Relato avaliativo escrito aluno (a) 05. Onde ele (a) escreve: “Comecei a ter interesse pela filosofia e me perguntei mais sobre o porquê das coisas.”

4 - OBSERVAÇÕES, CRÍTICAS, COMENTÁRIOS E SUGESTÕES.

comecei a ter mais interesse pela filosofia e me perguntei mais sobre o porquê das coisas.

Fonte: O autor (2018)

Só poderíamos esperar um registro que fosse o mais honesto possível, não tendo a pretensão de fornecer narrativas complexas, pois o trabalho foi sendo constantemente adaptado às situações que iam surgindo.

Ressaltamos Cellart (*in* Poupart *et. al*, 2008, p. 295),

No plano metodológico, a análise documental apresenta também algumas vantagens significativas. Como o enfatizou Kelly (*apud* CAUTHER, 1984: 296-6297), trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.

Imagem 12: Avaliações



Fonte: O autor (2018)

Sobre os espaços na pesquisa destinados para os aspectos imprevistos durante o processo, destacaremos aqueles que mais foram relevantes para nossa investigação: 1. Dos 46 alunos do 1º ano “E”, apenas uma aluna se recusou a participar das dinâmicas teatrais, foi adapta de modo a não ser prejudicada realizando uma prova convencional (escrita). 2. Na apresentação do grupo sobre Filosofia moderna um dos alunos que representaria o filósofo Emmanoel Kant, não compareceu devido ao óbito de seu parente, mais uma vez optamos pela a avaliação convencional (escrita), considerando a participação do mesmo nas etapa anteriores. 3. Ficou claro, tanto em nossa disciplina ou em outras disciplinas, que também dispunham de uma aula semanal, os ritmos acelerados nas explanações, implicaram no tempo para se discutir os assuntos abordados em sala como precisão.

Durante a etapa avaliativa os alunos demonstraram suas impressões e opiniões sobre o processo, refletiram pontos comuns e discrepâncias através de uma discursão conjunta. O material colhido das esquetes (fotografias), questionários

(relatórios) e alguns registros áudio-visuais revelam o empenho e satisfação dos alunos em participarem das ações interventivas. Para os alunos o compartilhamento de experiências foi mais uma oportunidade para reflexões sobre cada uma das etapas vivenciadas durante os dois meses que estivemos juntos. Ao refletirmos sobre nossas ações estamos estimulando perspectivas que se fazem através dum coletivo propenso às singularidades, permitindo-as direito e voz em um mundo “globalizado” que, comumente, propaga disposições tão avessas a essas que foram apresentadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos demandas na educação em que a repetição pela repetição é, na maioria das vezes, a força que conduz professores para um ensinar desprovido de humanidade - configurações manipuladoras que nos submetem a comportamentos mecânicos. Este estudo problematizou a importância do outro como agente criativo nas aulas de Filosofia, entendendo a escola como lugar propício e capaz de apresentar elementos durante a etapa de interposição pela qual os alunos são submetidos, a fim de dispor melhores condições para seu aparecimento no espaço público. Pois para alcançarmos qualquer propósito de liberdade para a sociedade, é preciso atitudes democráticas em que a igualdade é a unidade que acolhe o diverso, para tanto, é fundamentalmente necessário que a escola cumpra um de seus mais significativos papéis: socializar respeitando as diferenças.

Não acreditamos em teorias à educação que galgam o desenvolvimento de seus educandos fundamentando-se no unilateral, em que alunos e professores participam enquanto “outro isolado”, em situações que anulam o próprio ser em favor de um progresso geralmente associado a produção (trabalho), atendendo aos interesses sistemáticos e demandas globalizadas. Temos a intenção de contribuir a favor de possibilidades mais dinâmicas para as aulas de Filosofia no ensino médio, através de condutas docentes que reflitam à luz do conceito de ação arendtiano.

Vale observar que não reconhecemos em nossa perspectiva teorias sistemáticas que subtemem a ação como *Teoria do Agente*⁵⁵, ou um pragmatismo derivado de abordagens progressistas que fatalmente nos levam ao tecnicismo pedagógico⁵⁶, que embora tenham elementos que se aproximem da nossa proposta no que diz respeito ao agir do sujeito, divergem no tocante aos afetos pelos quais este sujeito age. Reconhecemos nesse estudo uma ação que se vincula com a participação do sujeito a favor da criatividade como contribuição para o meio em que ele está inserido. Nos aproximamos das concepções práticas advindas da *práxis* e *poiésis* de Aristóteles, que sob o olhar de Hannah Arendt estão associadas às participações interpessoais no coletivo. Em nosso contexto identificamos nossos

⁵⁵ Ver, (Abbagnano, 2012, p.10): b) Teoria do Agente (T. Taylor; Chis Holm, Freedom and Action, 1976): as causas do agir são o agente em si mesmo, que se propõe a obter um fim da ação, e não eventos ou estados particulares que nele ocorram.

⁵⁶ Trata-se de práticas educacionais rígidas e extremamente controladoras, influenciadas pelo *Behaviorismo Radical*, que subordinam professores e alunos à função de meros repetidores de conhecimento.

alunos como agentes capazes de agir e de favorecer um ambiente mais interessante à reflexão filosófica na escola.

Quando examinamos as indicações do pensamento filosófico acerca das artes, em especial o teatro, percebemos que a construção do sujeito acontece no coletivo, desempenhando papéis sociais relacionados ao discurso e ação, e também na relação consigo mesmo. Ao julgarmos a escola como um dos ambientes propícios à aprendizagem, somos levados ao entendimento de que atividades que valorizam posturas filosóficas na escola, assistidas por recursos artísticos são favoráveis ao desenvolvimento humano, são possíveis!

Em verdade, está no filosofar a própria condição de se re-pensar possibilidades dentro ou fora das instituições educacionais, acreditamos que ensinar Filosofia é promover reflexões e ações a partir daquilo que nos é dado. Procuramos valorizar na experiência do pensar - não somente nos aspectos históricos que delinearam momentos cruciais do pensamento ocidental - motivos para explorar conceitos que possam nos levar ao nosso próprio filosofar. Por isso, sabemos que “A aprendizagem de conceitos filosóficos é o meio para instrumentalizar os alunos para realizar a crítica consistente da realidade.” (BELIERE, SFORNI, 207, p.703). Desse modo, entendemos que são possíveis implantações de ações para o ensino de Filosofia na educação básica através da interdisciplinaridade, condição capaz de envolver estudos que envolvam perspectivas epistemologias e lúdicas, resultando em um processo prazeroso de aprendizado mútuo para professores e alunos.

Concluo que as reflexões contidas neste estudo sinalizam convergências entre ensino de Filosofia, o teatro e o conceito de ação arendtiano, isto é, integralizam entre áreas do saber que se ocupam do humano. O ensino Filosofia e o teatro se agregam por meio de ações políticas e dramáticas, e é no solo da educação (escola) onde acontecem “prévias” e “ensaios” à cidadania. Dessa forma, Filosofia e teatro possuem um caráter profundamente político e, portanto transformador; quando utilizadas para ensinar, inevitavelmente, produzem efeitos políticos mesmo dentro de espaços semipúblicos. É a partir do conceito de ação, pois tudo para acontecer precisa da pulsão do agir, e somente é possível na escola pelo fato de a ação ser ilimitada e imprevisível.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia; tradução da 1. ed. brasileira e revisada por Alfredo Bosi; revisão da tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2012.

AGOSTINHO. Confissões. São Paulo, SP: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.

AQUINO, de Tomás. O ente e a essência. Tradução de Carlos Arthur do Nascimento; apresentação de Francisco Benjamim de Souza Neto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Descobrimo a filosofia. São Paulo, SP: Grupo Santillana, 2008.

ARENDT, Hannah. A condição humana. Tradução: Roberto Raposo. Revisão técnica: Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2013.

_____. Origens do Totalitarismo. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2012.

_____. Entre o passado e o futuro. Tradução: Mauro W. Barbosa, 1ª reimpressão da 8.ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2016.

_____. The crisis in education. *Disponível em:* <http://learningspaces.org/files/ArendtCrisisInEdTable.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2017.

_____. Reflection on little rock. *Disponível em:* <https://www.dissentmagazine.org/article/reflections-on-little-rock> Acesso em: 17 fev. 2019.

_____. A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ Civilização Brasileira, 2016.

_____. Eichman em Jerusalém. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo, SP: Companhia da letras, 1999.

_____. Homens em tempos sombrios. Tradução: Denise Bottmann; posfácio Celso Lafer. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2008.

ARISTÓTELES. Poética. Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. 1.ed. São Paulo, SP: Edipro, 2011.

_____. Poética. São Paulo, SP: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.

_____. Ética a Nicômaco. 6. ed. São Paulo, SP: Martin Claret, 2012.

ARISTÓFANES. Lisístrata. Tradução de Millôr Fernandes. 2. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

BELIERI, Cleder Mariano. SFORNI, Marta Sueli de faria. Ações docentes no ensino de Filosofia no Ensino Médio. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2998> Acesso em: 20. Fev. 2019.

BERTHOLD, Margot. História mundial do teatro. Tradução de Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg. Sérgio Coelho c Clóvis Garcia. 1.ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2011.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Liber Livro editora. Brasília – DF, 2008.

BLOIS, Marlene Montezi; BARROS, Maria Alice Santos Ferreira de. Histórias para Fantoches. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ao Livro Técnico S. A., 1969.

BOAL, Augusto. 200 jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1980.

BUSTAMANTE, Ani. Filosofando na escola: como transformar o potencial crítico dos alunos em pensamento filosófico. Tradução de Ricardo Rosenbush. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, Ênio. O que é ator. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1987.

CARVALHO, Sérgio de (Org.). O teatro e a cidade: lições de história do teatro. São Paulo, SP: Secretaria Municipal da Cultura, 2001.

CHAUI, Marilena. Iniciação à filosofia: volume único, ensino médio. 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 2016.

DOS SANTOS, Laura Ferreira... [et al.] Educación y filosofía: enfoques contemporâneos/ Tradución de: Bernardo Capdevielle y Mônica Estela. 1. ed. Buenos Aires: Eudeba, 2003.

DUARTE JR, João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

GALLO, Sílvio. A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. (2004)
Disponível em: <http://periodicos.unb.br/ojs248/index.php/resafe/issue/view/615> *Acesso em:*
17 fev. 2018.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade : o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? – São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

GHEDIN, Evandro. Ensino de Filosofia no Ensino Médio. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

GLEIZER, André Marcos. Espinosa & a afetividade humana. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar editora, 2005.

GOMES, Ana Beatriz Pestana. Um Teatro Filosófico e uma Filosofia Teatral Heiner Müller e Hannah Arendt. 2012.118f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

GRANERO, Vic Vieira. Como usar o teatro na sala de aula. São Paulo, SP: Contexto, 2011.

GONÇAVES, Maria Augusta Salin. Sentir, pensar e Agir: Corporeidade e educação. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SILVEIRA, J. T. Renê. GOTO, Roberto (Org.). [et al.] Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas. São Paulo, SP: Loyola, 207.

GUERRA, Edvan Tito Carneiro. Impressões acerca do pensamento filosófico como contribuição para uma orientação teatral na educação. *Disponível em:* <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/4117/2999> Acesso em: 17 fev. 2019.

GUERRA, Edvan Tito Carneiro. Do ensino de filosofia ao filosofar: reflexões sobre o conceito de ação em Hannah Arendt. *Disponível em:* <https://periodicos.ufrn.br/saberes/issue/view/828> Acesso em: 17 fev. 2019.

HEGEL, Georg Wilhem Friedich. Curso de Estética: o belo na arte. Tradução: Álvaro Ribeiro. 2. ed. - São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009.

HERITAGE, Paulo (Org.). Mudança de cena: o uso do teatro no desenvolvimento social. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: The British Council, 2000.

HERWITZ, Daniel. Estética: conceitos-chave em filosofia. Tradução: Felipe Rangel Elizalde; revisão técnica: Delamar José Volpato Dutra. 1. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Disponível em:* <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-12/mais-de-1-milhao-de-jovens-nao-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos> Acesso em: 19 dez. 2018.

KOHAN, Walter. Ensino de filosofia – perspectivas. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LAFER, Celso. Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder. 1. ed. - Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

LEVI, Covis. Teatro Brasileiro: um panorama do século XX. Rio de Janeiro: FUNARTE, São Paulo, SP: Atração Produções Ilimitadas, 1997.

LIPMAN, Matthew. Thinking in education. *Disponível em:* <https://www.cambridge.org/core/books/thinking-in-education/C96667BA6F51079D8AA8D3983C57581C> Acesso em: 17 fev. 2018.

LIPMAN, Matthew. Filosofia na sala de aula

MAGALDI, Sábato. Iniciação ao teatro. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1995.

MARTINS, Joaquim Batista. Conceito de beleza. 1. ed. São Paulo: Fresan, 1994.

MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes. Filosofia: Caminhos do Ensinar e aprender. Recife, PE: ed. Universitária da UFPE, 2013.

_____. Ensino de Filosofia: questões fundamentais. Recife, PE: ed. Universitária da UFPE, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco Parâmetros - Ensino Médio. *Disponível em:* http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/4171/fil_soc_parametros_em2013.pdf Acesso em : 25 ago. 2018.

- MORENO, J. L. Psicodrama. 10. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2006.
- MONDADORI, Arnaldo. Il Teatro Repertorio Dalle Origini A Oggi. 1. ed. Ottobre, Arnaldo Mondadori Editore, Milano, 1982.
- PERRONE-MOISÉS, Cláudia. Um pensamento atual. Revista Cult, São Paulo, Edição Especial –: Nº 9, Ano 21, p. 08-13, jan. 2018.
- PLATÃO. A República. 23. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 1980.
- PIOVESAN, Américo (Org.). A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos in Filosofia e ensino em debate. RS Ed. Unijuí, 2002.
- PINHO, Romana Isabel Brázio Valente. O Ensino da Filosofia no Brasil: Considerações Históricas e Político-Legislativas. *Disponível em:* <http://www.faced.ufu.br/node/408> Acesso em: 06 nov. 2018.
- POUPART, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 1. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- RATTO, Gianni. Antitratado de cenografia: variações sobre o mesmo tema. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Senac, 1999.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: por um docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo, SP: Cortês, 2010.
- RODRIGUES, Zita Ana Lago Rodrigues. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. (2012). *Disponível em:* <http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a06.pdf> Acesso em: 17 fev. 2019.
- SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SIEP – Sistema de Informações de Pernambuco. *Disponível em:* <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/informes/exibeChamadaInforme.do?idInforme=9935> Acesso em: 14 out. 2018.
- SPF - Sociedade Portuguesa de Filosofia. Disponível em: <http://www.spfil.pt/> Acesso em: 02 abr. 2019.
- STANISLAVSKI, Constantin. A preparação do ator. Tradução de Pontes Paula Lima. 27. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2010.
- _____. A construção da personagem. Tradução de Pontes Paula Lima. 18. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2009.
- _____. A criação de um papel. Prefácio Robert Lewis; Tradução de Pontes Paula Lima. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2010.
- STORI, Norberto (Org.). O despertar da sensibilidade na educação. 1. ed. São Paulo, SP: Instituto Presbiteriano Mackenzie: Cultura Acadêmica Editora, 2003.

TELLES, Narciso (Org.). *Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

USP – Universidade de São Paulo – Questionário de Avaliação – 2011 *Disponível em:* <http://moodle.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=46285>
Acesso em: 17 nov. 2018.

VELOSO, Renato. *Lecionando Filosofia para Adolescentes: práticas pedagógicas para o Ensino Médio*. 1. ed. Petrópolis, TJ: Vozes, 2012.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1998.

APÊNDICE A - CD COM ENTREVISTA DOS ALUNOS

Anexado ao montante!

APÊNDICE B – MODELOS PARA AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM**AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM
EM DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MODELOS: ALUNOS (RESPONSÁVEIS) E GESTÃO**

Eu _____
RG/CPF: _____ responsável pelo aluno (a)
_____, número de
matrícula: _____ da Escola de Referência em Ensino Médio Professor
Antônio Farias, autorizo a utilização da imagem do menor de idade para produções
relacionadas a pesquisa de mestrado intitulado “O ENSINO DE FILOSOFIA E O
TEATRO: Convergências a partir do conceito de ação de Hannah Arendt” do
mestrando Edvan Tito Carneiro Guerra do
programa de pós-graduação em Filosofia pela UFPE - Universidade Federal de
Pernambuco.

Gravatá, ____ de _____ 2018.

Assinatura do responsável

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, Hialene Esley de Sena Cavalcanti, nacionalidade _____, estado civil _____, portado da cédula de identidade RG nº _____, inscrito no CPF/MF sob o nº _____, residente no município de Gravatá, Pernambuco. Autorizo o uso das imagens dos alunos da ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MÉDIO PROFESSOR ANTÔNIO FARIAS, e todo e qualquer material entre fotos e documentos, para serem utilizadas com fins educativos pela pesquisa de dissertação de mestrado da UFPE – Universidade Federal de Pernambuco, nas aulas de Filosofia ministradas pelo o professor e mestrando Edvan Tito Carneiro Guerra no ano de 2018. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens acima mencionadas em todo território nacional e no exterior. Seguindo tais critérios:

A) Para fins de divulgação do trabalho realizado na Escola através de informativos, encartes, folders, jornais internos e/ou semelhantes, redes sociais, livros, dissertações e teses.

B) Estou ciente de que as imagens serão usadas apenas para fins pedagógicos e resguardadas às limitações legais e jurídicas.

Gravatá, 01 de outubro de 2018.

Hialene Esley de Sena Cavalcanti

Diretora

ANEXO A – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO

Escola de Referência Em Ensino Médio Professor Antônio Farias

Gravatá, 07 de maio de 2018

Avaliação para a II Unidade do 1º ano “E”

Professor e pesquisador: Edvan Tito Carneiro Guerra

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO (adaptado) – 2º bimestre de 2018

DISCIPLINA FILOSOFIA

Para realizar um diagnóstico dos nossos encontros e dos resultados obtidos na disciplina, estou solicitando a todos os alunos que respondam este questionário, com total liberdade para colocar sua visão, suas críticas e sugestões. Usem os seguintes códigos:

NA – não se aplica; N – não; S – sim e P - parcialmente.

1 - AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

1	Os objetivos da disciplina foram colocados claramente no início da disciplina?	
2	Os objetivos da disciplina foram alcançados?	
3	O conteúdo apresentado está relacionado com os objetivos colocados?	
4	Foi apresentado um planejamento do curso?	
5	O conteúdo proposto foi cumprido?	
6	Foi colocada alguma necessidade de pré-requisitos?	
7	As técnicas utilizadas durante as aulas ajudaram no entendimento dos conteúdos?	
8	As atividades de aula e fora de aula foram consistentes?	
9	Os métodos de avaliação conseguiram detectar se houve aprendizado?	
10	Os métodos de avaliação são consistentes com os objetivos propostos?	
11	Os métodos de avaliação são consistentes com os conteúdos apresentados?	
12	Houve realimentação após as avaliações para corrigir erros?	

13	O material de apoio era de fácil acesso?	
14	O material de apoio era de boa qualidade?	

2 – AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

1	A relação professor aluno era boa e favorecia o processo de ensino-aprendizagem?	
2	O professor era acessível fora da aula?	
3	O professor demonstra domínio do conteúdo da disciplina?	
4	O professor era claro e objetivo em suas explicações?	
5	O professor criou um ambiente de discussão, participação durante as aulas?	
6	O professor utilizava bem o tempo em sala de aula?	

3 – AUTO-AVALIAÇÃO DO ALUNO

1	Você participou de mais de 70% das aulas?	
2	Você se dedicou a disciplina mais de 3 horas por semana fora da sala de aula?	
3	Você participou intensamente dos trabalhos em classe e fora de classe?	
4	Você detectou a falta de algum pré-requisito nesta disciplina?	
5	Você detectou alguma dificuldade durante o andamento da disciplina?	
6	Suas expectativas da disciplina foram atendidas?	

4 – OBSERVAÇÕES, CRÍTICAS, COMENTÁRIOS E SUGESTÕES.
