



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

FÁBIO PEREIRA MENDES

**A FRUIÇÃO ESTÉTICA DOS JOGOS TEATRAIS NO
FILOSOFAR**

SÃO CARLOS

2018



**A FRUIÇÃO ESTÉTICA DOS JOGOS TEATRAIS NO
FILOSOFAR**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

FÁBIO PEREIRA MENDES

**A FRUIÇÃO ESTÉTICA DOS JOGOS TEATRAIS NO
FILOSOFAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos – UFSCar, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Professora Doutora Adriana Mattar Maamari.

São Carlos

2018

Mendes, Fábio Pereira

A fruição estética dos jogos teatrais no filosofar / Fábio Pereira Mendes. –
- 2018.

187 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Adriana Mattar Maamari

Banca examinadora: Adriana Mattar Maamari, Paula Ramos de Oliveira,
Denise Silva Vilela

Bibliografia

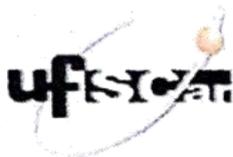
1. Filosofia e Teatro. 2. Estética em Nietzsche e Freud. 3. Jogos teatrais no ensino de
Filosofia. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos.

III. Título

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Fábio Pereira Mendes, realizada em 30/08/2018:

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'A. Maamari', written over a horizontal line.

Prof. Dra. Adriana Mattar Maamari
UFSCar

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'P. Ramos de Oliveira', written over a horizontal line.

Prof. Dra. Paula Ramos de Oliveira
UNESP

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Denise Silva Vilela', written over a horizontal line.

Prof. Dra. Denise Silva Vilela
UFSCar

Dedico este trabalho aos meus amados pais José Roberto (*in memoriam*) e Maria Celeste, aos meus irmãos Eliete, Beto, Paulo Henrique e Rosangela, aos meus sobrinhos Stella, Bruno e Júlia por serem o meu potencial de desenvolvimento a um coração caloroso em relação a valores humanos básicos e, ainda, por me incentivarem alegre e esperançosamente a trilhar esse caminho na busca do belo conhecimento ofertado neste curso.

AGRADECIMENTOS

Ao final desta caminhada de descobertas e de aprendizados, agradeço, primeiramente, a Deus que é a fonte luminosa do Amor, do Gozo, do Saber, da Paz e do Belo.

Aos meus amados pais, José Roberto (*in memoriam*) e Maria Celeste que sempre me incentivaram a buscar o tesouro do aprendizado, e pela chama do Amor incondicional que eles alimentaram em meu coração, mesmo nas horas mais difíceis.

Aos meus irmãos, José Roberto, Eliete, Rosângela e Paulo Henrique, por todo o incentivo e auxílio dados para que eu pudesse enfrentar todo o processo.

Aos meus queridos sobrinhos, Stella, Bruno e Júlia, que sempre estiveram ao meu lado na torcida afetuosa para que eu prosseguisse nestes estudos.

Aos colegas professores cursistas pela amizade, pela solidariedade e pelo companheirismo no espaço-tempo de aprendizagem desse curso.

À amiga Denise, por estar sempre comigo nesse caminho.

À Direção, à Coordenação, aos professores das disciplinas e à Equipe Técnica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, pelos sábios ensinamentos e pelos cuidados sempre ágeis e úteis.

Aos membros da banca de qualificação – Prof. Dr. Celso Favaretto e Prof. Dra. Maria Helena Pires Martins – pelas valiosas contribuições. Agradeço também à professora doutora Paula Ramos de Oliveira e à professora doutora Denise Silva Vilela as quais generosamente aceitaram o convite para participarem da banca de defesa e, igualmente, trouxeram seus preciosos saberes.

Em especial, à professora doutora Adriana Mattar Maamari, orientadora de minha dissertação, com quem pude contar ao longo desta pesquisa, pelos ensinamentos, pela confiança, pelo estímulo e pela amizade profunda e sempre inestimável. Sem Adriana Mattar, esta dissertação nunca teria sido escrita.

Resumo

Nesta dissertação, abordaremos como a Arte teatral e o Teatro-Educação podem ser um procedimento de ensino favorecedor à reflexão filosófica em sala de aula e à produção de conhecimentos na disciplina de Filosofia na escola pública estadual, ou seja, como a fruição estética dos jogos teatrais e do teatro pode ser um caminho viável e potencializador para o filosofar em sala de aula com os jovens estudantes do Ensino Médio. Embora possuam territórios distintos, o Teatro se apresenta como uma expressão cênica para a apreciação estética, e a Filosofia como uma reflexão crítica sobre o homem e o mundo como um todo, temos como objetivo relacionar algumas aproximações entre o Teatro e a Filosofia através da reflexão estética do pensamento trágico de Friedrich Nietzsche e da psicanálise de Sigmund Freud, bem como de seus comentadores. Buscamos, ainda, analisar a possibilidade da utilização da Educação-Dramática e do Sistema de Jogos Teatrais no Ensino de Filosofia por meio de algumas categorias da estética teatral no contexto educacional, a partir dos estudos de Richard Courtney, Richard Schechner, Viola Spolin, Ingrid Koudela, entre outros, na reflexão sobre a viabilidade dos procedimentos de ensino do teatro com a proposta da iniciação filosófica dos alunos do Ensino Médio da escola pública da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O tema da dissertação, voltado ao valor da fruição estética dos jogos teatrais no filosofar em sala de aula, é desenvolvido também como uma crítica e como uma possível alternativa, dentre as muitas, de transgressão ao modelo neoliberal do Ensino de Filosofia por competências e habilidades prescrito no material didático de apoio ao Currículo de Filosofia da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Caderno do Professor e Caderno do Aluno – Volumes 1 e 2 da disciplina de Filosofia) e, ainda, busca subsidiar o Professor de Filosofia, leigo na arte teatral, em relação a alguns livros de metodologias do ensino de teatro em sala de aula que se encontram disponíveis nas bibliotecas das escolas da Rede de Ensino Estadual.

Palavras-chave: Filosofia e Teatro. Jogos Teatrais. Ensino de Filosofia. Estética teatral. Nietzsche e Freud.

Abstract

In this study we will examine how theater art and theater education can be a teaching procedure conducive to philosophical reflection in the classroom and to the production of knowledge in the discipline of Philosophy in the state public school, that is, as the aesthetic enjoyment of theatrical games and theater can be a viable and empowering way to philosophize in the classroom with young High School students. Although they possess distinct territories, the theater presenting itself as a scenic expression for aesthetic appreciation and Philosophy as a critical reflection on man and the world as a whole, we aim to relate some approximations between Theater and Philosophy through the aesthetic reflection of Friedrich Nietzsche's tragic thinking and the psychoanalysis of Sigmund Freud as well as his commentators. We also sought to analyze the possibility of the use of dramatic education and the Theatrical Games System in teaching Philosophy, through some categories of theatrical aesthetics in the educational context, from the studies of Richard Courtney, Richard Schechner, Viola Spolin, Ingrid Koudela among others, in the reflection on the viability of theater teaching procedures with the proposal of the philosophical initiation of High School students of the public school of the State of São Paulo Education Secretariat. The theme of this study focused on the value of the aesthetic enjoyment of theatrical games in philosophizing in the classroom is also developed as a criticism and as a possible alternative among many, of transgression to the neoliberal model of Philosophy Teaching by competences and habilities prescribed in the didactic material in support of the Philosophy Curriculum of the São Paulo State Secretariat of Education (Teacher's Notebook and Student Notebook - Volumes 1 and 2 of the Philosophy Course) and also seeks to subsidize the Professor of Philosophy, a layman in Theater Art, in relation to some books of methodologies of the teaching of theater in the classroom which are available in school's libraries of the State Teaching Network.

Keywords: Philosophy and Theater. Theatrical Games. Teaching Philosophy. Theatrical aesthetics. Nietzsche and Freud.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 O SENTIDO DA EDUCAÇÃO DRAMÁTICA E SEU MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO ENTRE A ARTE E A VIDA	21
1.1 Primeiras palavras.....	21
1.2 O Método Dramático.....	27
1.3 O Teatro Criativo.....	35
1.4 O Teatro Escolar.....	43
1.5 As Bases Filosóficas do Teatro para a Educação.....	52
1.5.1 Nietzsche: A Arte Teatral na potência da criação artística.....	56
1.5.2 O corpo cênico e o corpo pensador em Nietzsche.....	71
1.5.3 A estética psicanalítica: a Tragédia Grega também é uma expressão cênica de afetos.....	89
1.5.4 A Arte Teatral e sua vontade educacional.....	96
CAPÍTULO 2 A ANÁLISE DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA PÚBLICA E A PROPOSTA DOS JOGOS TEATRAIS NA INTRODUÇÃO DA FILOSOFIA	100
2.1 O ensino de Filosofia e a massificação da cultura na formação apressada do Ensino Médio da escola pública de São Paulo.....	101
2.2 Os conteúdos de Filosofia do Ensino Médio e as sequências didáticas do Caderno do Professor e do Aluno.....	116
2.3 A Filosofia e o programa do “Filósofo artista”.....	141
2.4 O valor da Educação Dramática na multiplicidade de caminhos do filósofo-educador.....	146

2.5 A proposta do filosofar em sala de aula no diálogo como fazer teatral.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS.....	182

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação busca evidenciar a possibilidade da utilização da Educação Dramática como um procedimento de ensino favorecedor ao processo do filosofar em sala de aula no curso do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação, a partir de metodologias e de projetos educacionais de jogos teatrais na sala de aula de pesquisadores, como Richard Courtney (2003), Peter Slade (1978), Viola Spolin (1992, 2004, 2012), Maria C. Novelly (2001), Ingrid Dormien Koudela (2002), Ricardo Japiassu (2006), Flávio Desgranges (2010, 2017), Vic Vieira Granero (2011) entre outros. De imediato, podemos pensar que tais atividades teatrais só podem ser desenvolvidas por educadores que trabalham com teatro, mas selecionamos autores e analisamos procedimentos educativos de jogos teatrais que, em sua maioria, podem ser utilizados por professores em geral que desejam introduzir atividades de teatro em sua sala de aula. Além disso, abordaremos as teorias estéticas daqueles que enfatizam a importância do Teatro no processo de desenvolvimento e de formação do ser humano como, por exemplo, o filósofo Friedrich Nietzsche (1844-1900) que concebe a própria existência como um fenômeno estético e o filosofar como uma ação dionisíaca criadora; o médico-psicanalista Sigmund Freud (1856-1939) que analisa a importância do jogo artístico na transgressão das normas estabelecidas e da purificação dos afetos; o pesquisador Richard Schechner (1920-), que, com um largo espectro de teorias clássicas e contemporâneas, discute o “Ritual”, o “Jogo” e o “Teatro” na dimensão antropológica da Arte da Cena; o filósofo, sociólogo e professor de estética Henri-Pierre Jeudy (1945-) que aborda a vertigem das imagens corporais nas visões de nossas metamorfoses; dentre outros pensadores.

Nesta dissertação, é intencionada a proposta de um projeto fundamentado em uma pesquisa bibliográfica de teorias estético-filosóficas, artísticas e psicanalíticas, em um estudo de caráter teórico e cooperativo sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio e sobre a grande contribuição da Arte Teatral como força mobilizadora e materializadora das energias humanas na aprendizagem. Para tanto, será realizada uma pesquisa teórica sobre os métodos de teatro-educação de fácil apreensão para

o ensino do teatro que podem servir para uma prática inovadora do professor de Filosofia em sala de aula, por meio, também, de uma reflexão mais verticalizada sobre o valor do teatro para a vida humana na paisagem conceitual de Schechner (2010, 2012), Nietzsche (2008, 2014, 2015, 2017), Freud (1969, 1996, 2012, 2015), Jeudy (2002), Cohen (2013); bem como a análise de indicadores de competências e habilidades que estão expressos nos manuais didáticos das disciplinas de Filosofia da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e do Ministério da Educação, tais como os documentos do Currículo Oficial da Rede Estadual de Educação de São Paulo, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), entre outros.

Na intenção de estabelecer parâmetros para o entendimento do valor dos jogos teatrais em sala de aula, tal como é concebido pelos especialistas no âmbito da Educação Dramática - Richard Courtney (2003), Peter Slade (1978), Viola Spolin (1992, 2004, 2012), Ingrid Dormien Koudela (2002), Richard Schechner (2010, 2012), Flávio Desgranges (2010, 2017), Maria C. Novelly (2001), Ricardo Japiassu (2006), Vic Vieira Granero (2011) - no sentido de conduzir os alunos/atuantes a desenvolverem habilidades teatrais favorecedoras do pensamento criativo e da criticidade no filosofar em sala de aula, foram identificados dois pensamentos que se aproximam no tocante ao valor do jogo lúdico, artístico e teatral para a atividade reflexiva do ser humano de dominar o caos da vontade e de criar uma nova forma de vida legitimadora da existência. Tal ideia se expressa pelo caminho percorrido por Nietzsche (2017) na análise da tragédia grega como um fenômeno estético entre os gregos antigos que evidencia o homem jogando com a realidade, em sua imitação da embriaguez de *Dioniso*, no seu poder de cura frente ao mundo dilacerante e cruel; bem como o estudo psicanalítico de Freud (2015) acerca do poeta trágico na exposição de um acontecimento diante da expectativa do espectador em seus processos afetivo-psicológicos no desempenho ativo da purificação de tais afetos repressivos. Centrado nestes dois pensadores que analisam a importância da Arte Teatral para a vida no paradigma estético da crítica e da transgressão às normas morais da cultura de Estado uniformizada e repressiva, pautadas em princípios vãos e preconceituosos, e, igualmente, no paradigma estético da criação de novas formas libertadoras de existir, é que a proposta didática dos procedimentos de fácil apreensão do ensino de teatro utilizados para o fortalecimento do estudo na

disciplina de Filosofia foi pensada no curso do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino paulista. Prioriza-se um espaço de aprendizagem filosófica que se desdobra na concepção de um cenário em que a vida e a arte estão interligadas, em que a existência humana e o mundo estão expressos como fenômenos estéticos.

O pensamento de Nietzsche (2014) concebe o filósofo tal como um artista, isto é, como alguém que investe todo o seu pensar na tarefa de descobrir e inventar novas formas de vida, convidando, com isso, o ser humano a participar de uma forma renovada na ordem do mundo, a construir a sua própria singularidade, a experimentar a sua própria metamorfose na criação de si mesmo. Por outro lado, Freud (2015) também interpreta o princípio da criação artística do ator no palco como o da transgressão e o da metamorfose, ou seja, como um fenômeno estético e psíquico que possibilita a este o desafogar dos próprios afetos, transmutando os sofrimentos produzidos pelas instituições sociais em fontes reativadas de prazer e de gozo na experiência inventiva e criativa do jogo cênico trágico. Observando essas interpretações estéticas da tragédia grega, percebe-se que a arte teatral é uma expressão de múltiplas possibilidades, inclusive em sala de aula, explorando os limites do corpo e da mente humana, em momentos que podem revirar nossos pensamentos e percepções da existência humana e do mundo. Neste sentido, ao utilizarmos os procedimentos de ensino dos jogos teatrais a favor da Filosofia em sala de aula no processo ensino-aprendizagem do curso do Ensino Médio, tal caminho didático proposto se dá pelo fato de que o teatro, em si mesmo, se caracteriza como uma forma fundamental de aprendizagem, fazendo-nos confrontar os problemas da vida e introduzir em nossas mentes as alterações necessárias para enfrentá-los, conforme os estudos obtidos por Richard Courtney (2003), Viola Spolin (1992, 2004, 2012) e Ingrid Koudela (2002), daí porque o fenômeno da Arte da Cena pode ampliar o próprio horizonte do ensino de Filosofia, deixando mais flexível o conceito do que é ou não o filosofar.

A reflexão sobre a importância do teatro trágico, desde Aristóteles, e bastante presente nos textos estéticos sobre o caráter didático fundamental da expressão cênica para a cidade, tem sido trazida para redimensionar o próprio pensar, como será mostrado ao longo deste estudo. Assim, a importância de estudar os textos estéticos de Freud (2015) e de Nietzsche (2017) é o fato de que estes pensadores

revolucionaram a linguagem da expressão cênica, quebraram as barreiras entre a Arte e o Pensamento e criaram possibilidades para uma atitude humana básica para criar os significados da existência.

A filosofia de Friedrich Nietzsche (2014) retoma o entendimento do papel do filósofo como um alguém da responsabilidade mais ampla, ou seja, que se preocupa com a evolução total da humanidade, como aquele que não é tão somente um homem de pensamento, mas também da ação histórica, política e cultural, daí a sua missão no mundo de ser um filósofo criador de novos valores que auxiliarão a espécie humana a atingir um estágio mais autêntico e elevado. Ora, ao filósofo e professor de Filosofia da escola pública massificada é necessário que, no fazer de sua docência, exista o sentimento ético, político e estético de que realmente o mundo pode ser reinventado, o desejo de um rompimento com os valores morais instituídos pelo ressentimento e a criação de novas formas de vida, principalmente no âmbito da escola.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), ao tratarem sobre o sentido do aprendizado na área das Ciências Humanas, enfatizam a importância das disciplinas dessa área – História, Geografia, Sociologia e Filosofia – serem desenvolvidas à luz do *princípio da estética da sensibilidade*, que é próprio do homem inovador e da criação artística, a fim de que os professores possam em sala de aula superar a padronização e, ao mesmo tempo, estimular a criatividade e o espírito inventivo dos alunos no *aprender a conhecer* e no *aprender a fazer* que foram propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO. No entanto, iremos analisar que até mesmo o sentido da expressão “estética de sensibilidade” parece comprometida com a lógica do capital. Por este motivo, o espaço e o tempo sensíveis do Teatro Educacional no Ensino de Filosofia - propiciado pelo professor e filósofo nessa situação de aprendizagem inovadora ao filosofar, mas que já é explicitado na tradição da reflexão filosófica - pode configurar-se como um processo de ensino crítico e reflexivo de uma potência de vida libertária para os estudantes envolvidos.

A fruição estética do jogo teatral, como um procedimento de ensino na disciplina curricular de Filosofia, pode também possibilitar uma experiência do corpo que é o espaço do pensamento do aluno/atuante em uma experiência de reflexão

filosófica cheia de intensidade de vida. Configura-se, deste modo, um lugar de aprendizado no trânsito entre ideias e sentimentos, um lugar de articulação de conhecimentos filosóficos que possam atravessar os gestos, a imaginação, a História e a memória destes estudantes, em um prazer de olhar os diferentes discursos representados em seus processos históricos e sociais.

Importa lembrar, nesta apresentação, que nossa cultura tecnicista e instrumental, em meio à modernidade, costuma separar a esfera do corpo e do pensamento, a natureza da razão e da emoção, os domínios da vida e dos conhecimentos curriculares em caixas separadas que mais se opõem do que interagem, não favorecendo o desenvolvimento de uma educação integral para as humanidades. Nesta visão tradicional de um mundo fragmentado e especializado, os aspectos afetivos ou emocionais não se relacionam de modo interdependente com os aspectos físicos, cognitivos ou sociais, mas, ao contrário, estão apartados em caixas isoladas, claustrofóbicas e tristes. Também Freud, ao refletir sobre a aplicação da *Psicanálise à Educação*, em sua *Conferência XXXIV*, publicada nos anos de 1932-1936, asseverou que “uma simples reflexão nos diz que até agora a educação cumpriu muito mal sua tarefa e causou às crianças grandes prejuízos (p. 147)”. Neste viés, também o estudo da Filosofia pode ser desenvolvido nas escolas públicas na desconsideração de que, em sua essência, este é um campo do saber interdisciplinar, na aridez, tão somente, do texto filosófico que se, não estiver bem amparado por procedimentos de leitura, na fruição de recursos textuais diversos, pode permanecer distante e incompreensível para os jovens alunos do Ensino Médio. Daí porque o filosofar em sala de aula deve considerar o pensamento e o corpo, a razão e a emoção, os múltiplos saberes e contextos, o currículo prescrito e as demandas dos alunos a fim de que o Ensino de Filosofia no Ensino Médio possa cumprir sua função social de mostrar que a emoção ou afetividade tem a ver com capacidade de filosofar, com buscar a verdade, com aprender a ser reflexivo e crítico nos modos de se relacionar consigo e com os outros.

Este trabalho de pesquisa baseia-se no pressuposto de que é possível utilizar os procedimentos de ensino de jogos teatrais como auxílio na introdução da Filosofia ao aluno do Ensino Médio, a partir do aspecto de imbricamento entre a Arte e a Vida. Assim, buscaremos evidências dessa premissa fundamental pelo seguinte

caminho: na busca dos esclarecimentos acerca dos principais conceitos e metodologias de ensino do Teatro-Educação nos programas e currículos escolares, no amparo de muitos pensadores e de uma grande variedade de doutrinas estéticas, como é o caso dos estudos de Richard Courtney (2003), Peter Slade (1978), Richard Schechner (2010, 2012), Viola Spolin (1992, 2004, 2012), Ingrid Dormien Koudela (2002), Henri-Pierre Jeudy (2002), Friedrich Nietzsche (2008, 2014, 2015, 2017), Sigmund Freud (1969, 1996, 2012, 2015) etc. no redimensionamento de tais teorias às situações de aprendizagem no ensino de Filosofia.

INTRODUÇÃO

O desafio do filosofar em sala de aula é constante inclusive para o professor de Filosofia da escola pública da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, pois este, diante do material didático de apoio ao Currículo de Filosofia da Secretaria de Educação que pouco tem auxiliado o trabalho do docente em seu cotidiano escolar, como bem demonstram os indicadores de rendimento escolar interno e externo do Ensino Médio do Estado de São Paulo, tem que desenvolver novos procedimentos de ensino para que a aula de Filosofia seja significativa e valorosa para a vida dos jovens estudantes da escola pública. Nesse sentido, desde o ano de 2008, quando a disciplina de Filosofia se tornou obrigatória na parte comum do currículo do Ensino Médio no Brasil, fez-se necessário repensar os procedimentos de ensino do professor de Filosofia no cotidiano escolar, as limitações deste profissional da Educação em sua própria formação acadêmica, as defasagens do estudante oriundo da progressão continuada na escola pública. E, quando menos esperamos, um novo revés representado pelas atuais mudanças na proposta do novo Ensino Médio em que a Filosofia passa a ser novamente optativa, pelo que tudo indica na implantação desse novo modelo.

Nesta dissertação, teremos foco na possibilidade dos jogos teatrais e do Teatro na escola ser um procedimento de ensino favorecedor ao estudo da Filosofia no curso do Ensino Médio. Tal possibilidade está alicerçada na concordância de que o texto filosófico é a base para todo e qualquer contexto do filosofar em sala de aula, mas na consideração também de que o curso de Filosofia no Ensino Médio exige certas especificidades, bem como a maneira como o professor de Filosofia deve trabalhar estes textos. Igualmente, neste estudo, salientamos que a prática dos jogos teatrais no ensino de Filosofia deve ser desenvolvida na atenção de que a leitura é essencial para a reflexão filosófica na escola. Além disso, o aspecto filosófico do texto é imprescindível na leitura filosófica. Portanto, podemos ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos não filosóficos filosoficamente, daí o cuidado que o professor de Filosofia deve ter ao fazer uso das metodologias de jogos teatrais em

sala de aula e do devido preparo em relação às técnicas teatrais ao aventurar-se em utilizá-las em proveito das aulas de Filosofia. Neste sentido, defendemos a ideia de que o Teatro-Educação seria a possibilidade de um procedimento de ensino favorecedor à superação de um modelo tradicional de Ensino de Filosofia em sala de aula. No desejo de superar esta prática tão comum - a do professor conteudista e a do aluno passivo - é que nos propomos a pesquisar veredas, possibilidades metodológicas da Arte Teatral para tornar as aulas de Filosofia tanto mais interessantes, quanto mais instigantes na busca em promover o filosofar no chão da escola pública paulista. Portanto, vemos no Teatro essa possibilidade, pois o trabalho teatral é uma prática que possui a magia do encantamento, da criação, da produção textual, da representação, da expressão corporal, da alteridade, da imaginação, do jogo e do pensamento.

Esta dissertação de mestrado será estruturada em dois capítulos, procurando localizar-se em uma dimensão constituída por dois momentos: o primeiro compreendido como a busca do sentido de algumas formas dramáticas da educação (o Método Dramático, o Teatro Criativo, a Linguagem Criativa, o Teatro Escolar no olhar dos especialistas da arte e dos pensadores da Filosofia da Arte na problemática do Jogo, do Teatro e do Pensamento); o segundo momento constituído pela investigação dos materiais de apoio ao desenvolvimento do Currículo de Filosofia do Estado e a possibilidade da Educação Dramática ser também favorecedora ao aprofundamento da reflexão de textos filosóficos e, ainda, na realização de um estudo teórico-investigativo dos materiais didáticos sobre jogos teatrais em sala de aula, disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo às escolas públicas que podem ser utilizados na disciplina de Filosofia no Ensino Médio.

O capítulo 1, intitulado “O sentido da Educação Dramática e o seu movimento de aproximação entre a arte e a vida”, partirá das conceituações de Richard Schechner (2010, 2012), Richard Courtney (2003), Peter Slade (1978), Viola Spolin (1992, 2004, 2012), Ingrid Dormien Koudela (2002), Flávio Desgranges (2010, 2017), Vic Vieira Granero (2011), entre outros autores sobre o estudo do Teatro na Educação como um meio efetivo de aprendizagem, tanto para o conteúdo das matérias do currículo escolar quanto para a própria vida; bem como o valor atribuído

ao Teatro no pensar de Friedrich Nietzsche (2017) e de Sigmund Freud (2015). Tal primeiro momento não terá o intuito de apresentar uma história detalhada do Teatro, mas, sim, o de trazer reflexões que foram consideradas importantes para se pensar a linguagem da expressão cênica trágica como um fenômeno estético de potência vital para os antigos gregos. Para tanto, foram escolhidos pensadores que apresentam diferentes pontos de vista sobre o fenômeno teatral.

O Capítulo 2, denominado “Análise do Ensino de Filosofia na escola pública e a proposta dos jogos teatrais na introdução da Filosofia”, terá por objetivo analisar as competências e habilidades que estão previstas nos documentos do Currículo Oficial de Filosofia do Estado de São Paulo (2012), dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), do Caderno do Professor de Filosofia (2009) e do Livro Didático da Filosofia (2009) e do Caderno do Professor de Arte (2009). O objetivo dessa análise documental será avaliar os possíveis impactos dos procedimentos de ensino dos jogos teatrais em sala de aula que podem ser aplicados durante as aulas de Filosofia no Ensino Médio, na argumentação se a representação teatral é favorecedora (ou não) ao processo do filosofar em sala de aula.

Para encerrar, serão feitas as “Considerações finais” que irão procurar evidenciar a importância do fazer teatral enquanto exercícios práticos que podem ser aplicados durante as aulas de Filosofia. Nela, iremos analisar a constituição do teatro como uma forma fundamental de aprendizagem que pode ser incorporada à forma e aos conteúdos do currículo escolar de Filosofia, na compreensão da estreita relação existente entre a arte e a vida, bem como na ênfase de um ensino de Filosofia não só favorecedor do homem de pensamento, mas também de ação contestadora e libertadora, na esperança de que os indivíduos no ensino de Filosofia, professores de Filosofia e estudantes da escola pública se preocupem com a evolução da humanidade, tenham como meta a condução do seu “aprender a filosofar” em direção à edificação de sua própria humanização.

CAPÍTULO 1

O SENTIDO DA EDUCAÇÃO DRAMÁTICA E O SEU MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO ENTRE A ARTE E A VIDA

Um espaço, um homem que ocupa este espaço, outro homem que o observa. Entre ambos, a consciência de uma cumplicidade, que os instantes seguintes poderão atenuar: o primeiro sozinho ou acompanhado, mostra um personagem e um comportamento deste personagem numa determinada situação, através da imobilidade e do silêncio, enquanto que o segundo, sozinho ou acompanhado, sabe que tem diante de si uma reprodução, falsa ou fiel, improvisada ou previamente ensaiada, de acontecimentos que imitam ou reconstituem imagens de fantasia ou da realidade. O primeiro, ou os primeiros, são movidos por um impulso criativo que incorpora emoção e razão num ato de desenfreada ou controlada entrega, celebrando um ritual quase místico de epidérmica necessidade, ou exercendo a rigorosa tarefa de uma profissão complexa e densa. Enquanto o segundo, ou os segundos, assistem passiva ou ativamente, entorpecidos por uma magia que os envolve numa cerimônia que faz da própria realidade para o mergulho num universo de encantamento ou mentira ou ilusão, ou, ao contrário, aprofundam o conhecimento lúcido e crítico da própria realidade que os cerca, engravidando-os de um prazer capaz de torná-los mais conscientes e mais vigorosos enquanto homens racionais, dotados da possibilidade de agir e dominar as forças da natureza e da sociedade, transformando as relações entre os homens na necessária urgência de construir democracia e liberdade.

(PEIXOTO, 1981, p. 9-10)

1.1 Primeiras palavras

A vida cotidiana é repleta de momentos teatrais, pois, no dia a dia, estamos sempre realizando ações no tempo e no espaço para nós mesmos ou para os outros com o propósito de expressar os nossos desejos, sentimentos, emoções, opiniões,

pensamentos e valores. São as celebrações de uma vida repleta de máscaras, de rituais, de encontros, de desencontros, de conflitos, de mediações, de trocas de ideias, de sonhos, de uma fala do corpo, de ações racionais ou emocionais no palco complexo e denso da nossa existência humana.

As expressões teatrais, enquanto manifestações das forças do coração da natureza humana e da vida em sociedade, enquanto representações da arte, da cultura e do conhecimento, são ações próprias dos seres humanos na reinvenção do dia a dia e no exercício criativo dos múltiplos papéis sociais; todos estes provenientes de informações e de crenças recebidas da família, da escola, da igreja, do trabalho, das forças armadas, do estado, da internet. Os instantes cênicos, portanto, podem ser os mais diversos, desde as demonstrações de emoções e de ritualizações na vida cotidiana até as apresentações espetaculares de peças teatrais encenadas em um palco por diferentes grupos.

Na perspectiva entre a Arte e a Antropologia, o professor da *Tisch School of the Arts* e diretor teatral norte-americano, Richard Schechner (2012), em suas pesquisas e estudos acadêmicos no desenvolvimento da ideia de *Teatro Ambiental*, na qual propõe a instauração de um território lúdico que pode ser apropriado tanto por artistas quanto pelo público, traz um grande esclarecimento sobre a *Arte Teatral* enquanto um termo inclusivo. Ao analisar o fenômeno *Teatro* como um ponto num *continuum*, no leque e na rede da teoria da performance cênica, comenta a seguir:

Teatro é somente um ponto num *continuum* que vai desde as ritualizações dos animais (incluindo humanos) às performances na vida cotidiana – celebrações, demonstrações de emoções, cenas familiares, papéis profissionais e outros, por meio do jogo, esportes, teatro, dança, cerimônias, ritos – e às apresentações espetaculares.

A rede é o mesmo sistema, visto de forma mais dinâmica. Em vez de espalhados ao longo de um *continuum*, cada ponto interage com outros. Por acaso que ponho meu próprio trabalho prático de teatro – teatro ambientalista – no centro: esta posição é arbitrária. Um etologista poderia colocar a si mesmo no centro de uma rede que incluía itens que não apareçam em meu esquema – genética e teoria evolucionista, por exemplo. Também coloquei eventos históricos lado a lado com ideias especulativas e performances artísticas. Meu método é similar ao dos aborígenes, que consideram os sonhos como uma realidade tão poderosa e importante quanto os acontecimentos vividos quando acordados. Ou será o oposto? Sei que esta análise poderia ser feita separando-se os diferentes planos da realidade, mas algumas vezes – especialmente no teatro – é necessário viver como se ‘como se’ = é. (SCHECHNER, 2012, p. 18)

Richard Schechner, em sua teoria em torno do Teatro Ambientalista - ao analisar os distintos tipos de momentos teatrais no dia a dia - nos esclarece que a expressão cênica inclui os atuais sistemas da vida social e da estética que alimentam não só os diferentes planos da realidade, mas também as regras da estrutura dramática (Onde?/Quem?/O quê?) e as técnicas teatrais das ações corporais na criação da realidade que emana da cena em focos que expressam crises, separações e conflitos, nos sistemas de transformações performativas e dramáticas de tempo e espaço, fazendo os específicos “onde e quando”, no particular “aqui e agora” do fazer-criar pertencente ao jogo teatral, no famoso “como se = é”. Neste sentido, esta explicação do autor nos elucidam que *Teatro* é jogo e ilusão, na ênfase de que a vida é também jogo e ilusão.

Nessa compreensão, percebemos que a *Arte Teatral* é uma ilusão da ilusão, mas, como tal, deve ser considerada mais “cheia de verdade”, mais “real” do que qualquer outra experiência banal e comum da vida. O *Teatro*, na concepção de Schchener, está firmemente radicado na experiência “viva” do ser humano. A matéria-prima do *Teatro* são os acontecimentos, em particular, os trágicos, a matéria-prima dos personagens são as pessoas, em especial o que se considera seus impulsos mais primitivos. A vida é “teatralizada”, mas a representação teatral não pode ser definida e apresentada esteticamente sem os desvios dos processos usuais da vida. A vida na ilusão do *Teatro* não é inibida, é “representada” intensamente no jogo teatral e esta é uma das razões por que, quando vamos ao teatro, não suportamos mais do que uma hora de vida no palco de cada vez. Na ilusão dos personagens no palco, podemos nos conceber como seres humanos capazes de nos enxergarmos “face a face”. Assim, na poderosa ilusão da Arte Teatral, se acredita o dom de conhecer os homens, de penetrar em seus pensamentos mais íntimos, em seus sentimentos mais profundos. Já na existência banal do cotidiano, não nos podemos ver, pois podemos unicamente ver aqueles com quem escolhemos ser identificados no dia a dia.

Também, no cotidiano escolar, os alunos e os professores vivenciam instantes de um momento teatral, pois a sala de aula pode servir como uma poderosa metáfora de um momento cênico espetacular no qual o professor seria o ator e os alunos a plateia. Contudo, não queremos, com isso, reduzir a relação ensino-aprendizagem a uma metáfora teatral, mas, sim, ressaltar como a ideia de

Teatro apresenta uma rica gama de possibilidades e pode ser ampliada para outros domínios, além do estético-artístico. Ao dar o sinal, no início de cada aula, é possível pensar este acontecimento na escola como uma espécie de espetáculo cênico, levando-nos a repensar a ação humana na dimensão de conceitos como realidade, fantasia, representação, identidade, alteridade, cena, entre outros. Acreditamos que disso se pode concluir que, quando o professor ensina e quando o aluno aprende na sala de aula, ambos estão em uma forma especial e particular de atuação. Isto é, o ritual da sala de aula, no exercício dos papéis sociais do professor e do aluno, em que cada uma destas atuações, prevê um vestuário, um gesto, uma ação, uma linguagem que lhe são peculiares, é um evento que ali, na escola, está sendo encenado.

A sala de aula é um autêntico espaço cênico, pois lá os alunos olham, ou participam de costas, para um espetáculo vivo que é a atuação do professor em sua forma peculiar de representar o seu papel social de ensinar. Em cada aula, em cada disciplina, o professor performa teatralmente o papel de “ser professor” na variação de cada circunstância, de cada tipo de relação com seus estudantes, apresentando o seu conhecimento por múltiplos textos. Com isso, queremos dizer que o *Teatro* é uma arte que se aproxima da vida, pois o jogo teatral parte do exame da vida cotidiana, edifica um conhecimento crítico a partir da realidade que nos cerca. Por este motivo, a Arte Teatral deve ocupar um espaço privilegiado no cotidiano da escola que já se configura em momentos teatrais. Sobre o valor do *Teatro* para a Educação, Schechner (2010) vai nos ensinar que

Mas por que seria o teatro necessário? Não podiam os indivíduos aprenderem diretamente com a vida? A vida está em torno de nós, nós a vivemos a cada momento. Mas esse é o problema – a vida demanda ação. Quando alguma coisa acontece, precisamos tentar arrumar as coisas, tirar alguma vantagem da nova situação, tentar evitar o perigo, e por aí em diante. Se eu vejo um acidente na rua eu muito provavelmente irei de pronto ajudar ou chamar alguém para ajudar. Eu não posso simplesmente assistir ao sofrimento real e alheio. O teatro, porém, oferece-me esta oportunidade, este privilégio de apenas assistir e, não obstante, aprender realmente com uma variedade de ações. O teatro fornece uma espécie de meditação ativa (p. 24-25).

Pelos ensinamentos do autor, percebemos que o *Teatro* é uma bela oportunidade de observarmos os comportamentos e acontecimentos humanos e

refletirmos acerca de suas consequências. Além disso, a Arte Teatral nos convida sempre à ação, à reflexão, à busca de respostas, à intervenção.

Richard Courtney (1927-1997) dedicou-se com profundidade ao estudo do Teatro na Educação como um meio efetivo de aprendizagem tanto para o conteúdo das matérias do currículo escolar quanto para a própria vida. O autor inglês pesquisou algumas abordagens dramáticas (Método dramático, Teatro criativo, Teatro escolar, Movimento criativo e Linguagem criativa) tendo em vista a realidade das escolas da Inglaterra nos anos de 1970.

Nesse sentido, Courtney (2003), ao olhar para o teatro na escola, focalizou cinco categorias para a utilização da estética teatral no contexto educacional, as quais intitulou de “Formas de Abordagem Dramática na Educação”. Para tanto, este estudioso considerou a configuração dessa arte na escola da década de 1970, período em que também lançou a sua obra *Jogo, Teatro & Pensamento: as bases intelectuais do Teatro na Educação* (2003). Neste sentido, a realidade educacional à qual o autor se dedicou para apontar tais categorias foi o modelo de ensino vigente na Inglaterra desse período, na consideração dos seguintes níveis escolares: cinco a sete anos de idade (nível pré-primário); sete a onze anos (nível primário); mais de onze anos (nível secundário). Nessa sistematização, ele compreendeu as seguintes formas de abordagem dramática na educação: *Método dramático (Play Way)* que é o teatro transformado em metodologia para o ensino de diversos conteúdos, de diversas disciplinas; *Teatro criativo* que diz respeito à atividade teatral com suas características intrínsecas e seus procedimentos específicos; *Movimento criativo* que evidencia uma relação intensa entre Teatro e dança, considerando a possibilidades dessas atividades conjugadas evoluírem para o teatro criativo; *Linguagem criativa* que é a associação entre a imaginação dramática e a redação criativa, tendo em vista a produção literária, por meio da elaboração de poemas, narrativas e textos dramáticos *Teatro escolar* que, como o próprio nome indica, trata-se da montagem de espetáculos teatrais pela escola e a apresentação de tais peças à comunidade escolar.

Assim, ao apresentar e analisar tais formas de abordagem da Arte Dramática na Educação, Courtney (2003) explicita de que modo cada uma delas estará relacionando o Teatro com a formação integral do ser humano na Educação. Desse

modo, o autor irá estabelecer um mapeamento sobre a atividade dramática na escola e, embora atrelado a uma época e a um espaço educacionais específicos, veremos que seus estudos e reflexões podem servir de base para avaliarmos outras realidades. Neste capítulo, a sistematização de Courtney (2003) é o ponto de partida para o entendimento da possibilidade da atividade dramática ser favorecedora à educação e, conseqüentemente, ao ensino de Filosofia. Porém, dentro deste estudo da Educação Teatral e seu favorecimento para a aprendizagem e, mais especificamente, para o filosofar em sala de aula, iremos nos deter tão somente ao *Método dramático (Play Way)*, ao *Teatro Criativo* e ao *Teatro Escolar* apresentados pelo autor mencionado. E, ainda, estaremos associando tais ideias do autor inglês aos estudos e às pesquisas de outros autores relacionados a esta concepção metodológica de Teatro-Educação, tais como Caldwell Cook (1917), Elliot Eisner (1972), Jorge Nagle apud Koudela (2002), Peter Slade (1978), Viola Spolin (1992, 2004, 2012), Ingrid Koudela (2002), Maria C. Novelly (2001), Ricardo Japiassu (2006), Vic Vieira Granero (2011) e Flávio Desgranges (2010, 2017), os quais têm se empenhado também em analisar a arte teatral no contexto escolar.

Nesta apresentação inicial de algumas formas de abordagem da representação teatral na educação, iremos recorrer, também, em seguida, às férteis indagações estéticas que o pensamento filosófico e psicanalítico faz do fenômeno teatral, em especial da tragédia grega que, enquanto um “fazer artístico teatral”, ganha sua maior potência de expressão. Na obra *O nascimento da tragédia* (1871), Nietzsche ocupou-se do tema da *Tragédia Grega* investigando a importância que o deus Dioniso teve na visão do mundo helênico, portanto este é o primeiro momento de seu projeto na “transvaloração” de todos os valores. Da perspectiva da “transvaloração” da moral ocidental, iremos pensar os dois impulsos artísticos do teatro trágico (o apolíneo e o dionisíaco). Este primeiro capítulo mostrará que, no estudo da origem do teatro grego, o filósofo extemporâneo irá apropriar-se da “filosofia da vontade” de seu mestre Arthur Schopenhauer, a pensar o surgimento da tragédia antiga a partir de fundamentos metafísicos a que, mais tarde, Nietzsche irá opor-se radicalmente. O “filósofo errante” irá defender a proximidade de seu pensamento trágico com a visão de mundo presente na tragicidade da musicalidade do compositor Richard Wagner, este que, igualmente, será um opositor para o pensador. Além do estudo de Nietzsche sobre a tragédia, analisaremos também a

forma teatral exemplar da Arte Trágica na psicanálise de Sigmund Freud, isto é, como o teatro passa a ser um veículo em direção ao centro do conflito vivido pelo homem e, desta maneira, o afeto é posto em cena. A tragédia antiga vista sobre a ótica de Freud é portadora de uma enunciação singular que diz respeito à pulsão, um domínio estético de conhecimento dos instintos inconscientes do homem. A análise estética que faremos sobre o teatro não irá abranger todas as formas de pensamento da Teoria Teatral, mas, em vez disso, aproximará os conceitos elaborados pelos especialistas da metodologia do ensino do teatro anteriormente citados com o pensamento filosófico de Friedrich Nietzsche (1844-1900) e com os estudos psicanalíticos de Sigmund Freud (1856-1939), na construção de uma aproximação entre o Teatro e a Filosofia, entre o criar e o filosofar, entre o artista e a filósofo, entre a Arte e a Vida.

1.2 O Método Dramático

“[...] jogamos dramaticamente em nossa imaginação – a tal ponto, inclusive, que podemos nem mesmo perceber que o fazemos.

Logo, o processo dramático é um dos mais vitais dos seres humanos. Sem ele, seríamos meramente uma massa de reflexos motores, com poucas qualidades humanas.”

(COURTNEY, 2003, p. 4)

Na primeira parte, intitulada *Jogo, Teatro e Filosofia Educacional*, do livro *Jogo, Teatro & Pensamento: as bases intelectuais do Teatro na Educação* (2003), Richard Courtney analisa o *Método dramático (Play Way)* por meio do trabalho pioneiro de Caldwell Cook (1885-1939), um pesquisador teatral que afirmava que “atuar é o caminho mais seguro para o aprendizado” (p. 44). Assim, Courtney (2003), por meio da metodologia de Cook (1917), exposta na obra *The Play Way* (1917), servindo-se da exemplificação do estudo da disciplina de *História* no contexto escolar, analisa que o livro-texto utilizado pelo professor e pelo aluno em sala de aula pode muito bem funcionar como um estímulo aos estudantes na arte da representação em prol da aprendizagem deste componente curricular, pois o “faz-

de-conta” da educação dramática permite que os estudantes melhor compreendam e, portanto, apreendam os fatos históricos. Para Courtney (2003), o método de Caldwell Cook (1917) fundamenta-se em três princípios, os quais o autor transcreve diretamente da obra já citada deste último autor:

1. Proficiência e aprendizado não advêm da disposição de ler ou escutar, mas da ação, do fazer e da experiência.
2. O bom trabalho é mais frequentemente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que da compulsão e aplicação forçada.
3. O meio natural de estudo, para a juventude, é o jogo (p. 45).

Pelo exposto, é possível verificar que, para Cook (1917), o desenvolvimento do fazer e da experiência no jogo teatral - resultantes de um esforço espontâneo, de um livre interesse e da propensão do estudante ao jogo, quando articulados com qualquer conteúdo do ensino - podem ser aprendidos mais facilmente por meio dessa intervenção educativa experimental através do movimento expressivo dramático. Nesse caso, o método de ensinar através dos “jogos teatrais” em sala de aula é o elemento básico desta abordagem dramática na educação. Portanto, Courtney (2003) analisa que, para Cook (1917), qualquer conteúdo curricular pode ser aprendido de forma natural, espontânea e eficaz por meio da atuação no jogo do “faz-de-conta” da arte dramática. Ou seja, o *Método dramático* é extremamente eficiente quando pensamos em experiências para novas metodologias de ensino em contraposição à educação formal e tradicional.

No Brasil, o *Método dramático* encontra enorme conformidade com as pesquisas sobre jogos teatrais realizadas pela escritora, tradutora e professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) Ingrid Dormien Koudela (1948-). Esta estudiosa da didática do teatro e principal desenvolvedora do sistema de jogos teatrais e do pensamento de Viola Spolin no Brasil, a partir dos estudos da arte na educação de Elliot Eisner (1933-2014), extraídos da obra *Education Artistic Vision* (1972), traz a categoria *contextualista* deste estudioso que justifica a necessidade das áreas artísticas, inclusive o Teatro, em seu caráter formativo no atendimento às necessidades particulares dos estudantes ou da sociedade na formulação, até mesmo, dos objetivos educacionais.

Assim, também para Koudela (2002), o método do jogo dramático será um poderoso instrumento de aspectos psicológicos e sociais das áreas artísticas nos programas de ensino da ação docente e, igualmente, o princípio da atuação será uma ferramenta importante para a livre expressão da imaginação criativa dos estudantes, o que se torna essencial ao ato do aprendizado na compreensão dos conteúdos curriculares. Sobre esta questão, analisando as pesquisas de Elliot Eisner e Jorge Nagle, a autora irá dizer:

Elliot Eisner distingue duas categorias de justificativas para o ensino da arte que têm determinado sua função educacional. A abordagem mais difundida na história da arte-educação é designada pelo autor como “contextualista”, que enfatiza as consequências instrumentais da arte na educação e utiliza as necessidades particulares dos estudantes ou da sociedade para formular seus objetivos. Dentro da orientação contextualista, alguns programas ressaltam as necessidades psicológicas das crianças na articulação de seus objetivos e outros, as necessidades sociais.

[...]

A educação, respeitando o desenvolvimento natural, é centrada na criança. Como consequência, contrapõe-se ao aspecto lógico dos programas de ensino o aspecto psicológico. A inclusão do trabalho livre, da atividade lúdica, a adoção dos princípios da educação pela ação abriram a possibilidade de aproveitamento das áreas artísticas no currículo escolar. Afirma Jorge Nagle que as ideias da Escola Nova trouxeram a possibilidade de reformulação dos programas escolares, nova instrumentação para tornar mais eficaz o trabalho docente, a experimentação com novos órgãos e novas práticas de ensino, e principalmente a diversificação das atividades escolares, o que possibilitou a introdução na escola das atividades relacionadas com educação física, jogos educacionais, trabalhos manuais, música e canto, cinema e teatro (KOUDELA, 2002, p. 17-19).

Neste sentido, percebe-se, pelos excertos apresentados, que o *Método Dramático* associa-se aos estudos descritos por Ingrid Dormien Koudela já que esta estudiosa vislumbra também a aplicação dos princípios da “educação pela ação” na ênfase da eficaz articulação entre o *jogo teatral* e outras áreas artísticas no currículo escolar. Logo, para Koudela (2002), o Teatro-Educação é extremamente favorecedor ao aprendizado escolar na medida em que a prática teatral - em sua função de privilegiar as necessidades psicológicas e sociais dos estudantes - possibilita traçar novos objetivos aos programas de ensino, tornando mais eficiente a ação intelectual docente na superação das dificuldades detectadas junto aos alunos.

Nesse sentido, o Teatro poderá ser um método empregado para o ensino de diversos conteúdos e disciplinas do currículo escolar, já que a atuação cênica privilegia as necessidades psíquicas e interativas dos estudantes ao estabelecer os objetivos para a aprendizagem dos conteúdos da escola através de representações teatrais na livre experimentação e na ludicidade crítica, ampliando o domínio dos conhecimentos e dos saberes dos alunos e incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem.

A famosa especialista norte-americana Viola Spolin (1906-1994), em sua obra *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor* (2012), cuja tradutora foi Ingrid Dormien Koudela, diz:

Os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. Muitos dos jogos contêm notas relacionando-os com uma variedade de áreas de estudo (ver Apêndice 2 e Índice B no Apêndice 4).

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo (SPOLIN, 2012, p. 29).

Portanto, Spolin (2012), em sua busca em tornar evidente a utilidade e a aplicabilidade do teatro para todos os alunos - ao fundamentar seu método de *jogos teatrais em sala de aula* na experiência com as habilidades dos alunos em diversas disciplinas do currículo escolar no esforço espontâneo, no livre interesse, no jogo e na consideração didática do teatro a seus princípios e a seus valores - assevera que tal método de teatralidade pode levar o aluno a “vivenciar” assuntos e conteúdos do currículo escolar no desenvolvimento, principalmente, da competência de leitura e escrita, por meio desta ação artística na égide da imaginação criativa e da problematização.

Desse modo, Spolin (2012), embora voltada para o Ensino do Teatro sob uma perspectiva pedagógica “essencialista” ou “estética”, não exclui a possibilidade de seu uso instrumental na aprendizagem de várias disciplinas. Em relação ao *sistema de jogos teatrais* da autora que tem sido utilizado com eficácia na educação escolar,

o estudioso Ricardo Ottoni Vaz Japiassu, em sua obra *Metodologia do ensino de Teatro* (2006), nos esclarece que

A abordagem anglo-saxônica do drama destaca exclusivamente os aspectos instrumentais da educação dramática, ao passo que o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, sem prejuízo de sua eventual utilização instrumental, permite sobretudo reivindicar o espaço de teatro como conteúdo relevante em si na formação do educando. O trabalho pedagógico com sua metodologia de ensino do teatro permite que os alunos experimentem o fazer teatral (quando jogam), desenvolvam a apreciação e compreensão estéticas da linguagem cênica (quando assistem a outros jogarem) e contextualizarem historicamente seus enunciados estéticos (durante a avaliação coletiva quando também se autoavaliam).

A proposta spoliniana de ensino do teatro tem sido investigada exaustivamente no Brasil pelo grupo de pesquisadores em teatro e educação da Universidade de São Paulo, sob liderança das professoras Ingrid D. Koudela e Maria Lúcia de S. B. Pupo (Pupo 1991, 1997). Além delas, ancoradas no sistema spoliniano, desenvolvem pesquisas sobre práticas teatrais de natureza lúdica na educação escolar as professoras Ana Lúcia F. Cavalieri (1997) e Sandra Chacra (1991, 1998), entre outros (JAPIASSU, 2006, p. 42-43)

Pela análise de Ricardo Japiassu (2006), é possível verificar que a abordagem anglo-saxônica do *drama* tradicionalmente está calcada na orientação *contextualista*, pois tende a enfatizar as consequências instrumentais do jogo dramático na educação. Igualmente, o *sistema de jogos teatrais* de Spolin (2012), ainda que direcionado pela abordagem *essencialista* da Arte - já que o valor primeiro dos *jogos teatrais* reside na contribuição única que traz para a experiência individual e para a compreensão do homem - abre a possibilidade para o essencial aproveitamento da atividade artística livre e lúdica no currículo escolar. Isto é, o seu sistema de *jogos teatrais em sala de aula* destinado aos professores em geral traz a possibilidade de uma nova instrumentação que tem uma contribuição valiosa para a educação. Neste sentido, a utilização instrumental de jogos teatrais por Spolin (2012) trabalha com as potencialidades do Teatro no desenvolvimento intelectual, social e afetivo para crianças, adolescentes e jovens.

A metodologia dos *Jogos Teatrais* de Spolin (2012) tem como eixos o “foco”, a “instrução” e a “avaliação”. No caso, o eixo do “foco” é aquele que coloca o jogo em movimento. Já o eixo da “instrução” é aquele que apresenta as palavras que devem

guiar o jogador ao movimento. Por fim, o eixo da “avaliação” é aquele que nasce do foco, tal qual a “instrução” e, por isso, a “avaliação” está relacionada a uma situação problema que precisa ser solucionada e trabalhada no foco do jogo. Portanto, na análise de tais eixos no seu *sistema de jogos teatrais*, a pesquisadora demonstrará que o teatro constitui um instrumento indispensável na educação de crianças e jovens. Sobre isso, importa ressaltar que esta metodologia, na escola, tem o objetivo de estimular a participação dos estudantes no teatro e também na apreensão dos conteúdos curriculares em sala de aula com mais interesse, entusiasmo, espontaneidade e criatividade, pois sabemos que estes elementos são fundamentais para uma aprendizagem renovada. Como é afirmado por Arthur Morey, no prefácio da obra *Jogos Teatrais em sala de aula*, de Spolin (2012):

[...] Os jogos tornarão os alunos mais conhecedores de si mesmos. Jogando, os alunos não irão adquirir apenas habilidades de performance, mas aprenderão também as regras básicas para contar histórias, apreciação de literatura e construção de personagens. Por meio do jogo, eles irão desenvolver imaginação e intuição, e descobrir como se projetar em situações não familiares. Ao serem expostos às suas possibilidades criativas e artísticas irão aprender a concentrar suas energias, a compartilhar aquilo que conhecem. Os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida (SPOLIN, 2012, p. 27).

E de fato, na minha prática docente em Filosofia no Ensino Médio, em mais de 25 anos de envolvimento nas escolas públicas, observo que os alunos que apresentam dificuldades na compreensão e na apropriação dos complexos conceitos nos temas da Filosofia, quando têm a oportunidade de serem estimulados a participar de tais aulas por meio de atividades artísticas e, principalmente, de jogos teatrais, apropriam-se intuitivamente de tais conceitos abstratos antes mesmo que possam convertê-los em palavras, conseguindo experimentar corporalmente os temas estudados na representação teatral. Nessa prática, percebo que o sistema de jogos dramáticos é um processo aplicável também à disciplina de Filosofia por possibilitar aos estudantes envolvidos nessa metodologia dramática um espaço possível para a interação e comunicação mais inventiva, mais espontânea, prazerosa e crítica em sala de aula. Por outro lado, penso também que o professor de Filosofia da Rede Pública Estadual tem criatividade e autonomia para adaptar os jogos teatrais conforme a necessidade de seus alunos no desenvolvimento do

currículo escolar. Assim, nessa pesquisa teórica espera-se que o *Método Dramático* possa contribuir para a experimentação de novas formas de expressão e espontaneidade dos alunos em seu filosofar na sala de aula, tornando, dessa forma, a aprendizagem na disciplina de Filosofia mais estimulante, prazerosa e significativa.

Nas bibliotecas das escolas públicas da Rede de Ensino Estadual de São Paulo podem ser encontrados alguns manuais de jogos dramáticos considerados “chave” para que o professor - leigo na Arte Teatral – possa conhecer e se aprofundar nas técnicas teatrais e realizá-las em sala de aula, tais como o livro *Jogos Teatrais: exercícios para grupos e sala de aula* (2001), de Maria C. Novelly, uma publicação que faz parte do Programa de Melhoria do Ensino Médio do Governo do Estado de São Paulo e do Programa Escola de Cara Nova da Secretaria de Estado da Educação. Como podemos vislumbrar nos exercícios dramáticos propostos por esta estudiosa para diferentes disciplinas do currículo escolar:

Adaptando atividades para discussões e aprendizado

Talvez o seu programa tenha por objetivo aprender ou discutir assuntos em sala de aula. Muitas atividades deste livro podem ser adaptadas com poucas alterações para se animar a discussão ou reforçar o aprendizado em grupos juvenis de vários tipos, aulas de idiomas e ou de estudos sociais. O índice para as atividades traz uma listagem concisa de opções mais óbvias. Esta sessão volta sua atenção para as necessidades particulares do professor de estudos sociais, do professor de português (ou língua estrangeira) e ou do animador cultural.

Estudos sociais

As aulas de história ou geografia podem adaptar a pantomima de grupo “Atravessando” (p. 50) com uma atividade divertida, de fim de período:

- “Caminhe como se estivesse invadindo as praias no dia D!”
- “Caminhe pelos Everglades!”
- “Caminhem como fugitivos escapando para o norte!”
- “Caminhe através da Antártida!”

As respostas podem ser estereotipadas, porém reforçadas e bem pensadas. As cenas de entrevistas (p. 87) de figuras famosas são modos excelentes de apresentar material biográfico. Enfatize que o entrevistador deve se concentrar nos fatos ou feitos memoráveis e interessantes e não somente em uma série de datas. Em vez de produzir “Comerciais para produtos que não existem” (p. 117-119), produza comerciais para produtos de uma certa região ou país, tais como produtos do Brasil ou do meio-oeste dos Estados Unidos. As invenções e descobertas históricas são também bons assuntos para comerciais:

- Galileu demonstra o telescópio.
- Homens primitivos mostram as vantagens do fogo.
- Um viajante satisfeito do século XIX delira de entusiasmo com uma máquina a vapor (NOVELLY, 2001, p. 37-38).

Portanto, o professor de Filosofia, por exemplo, que queira e se sinta à vontade em incorporar a arte dramática em seu programa de ensino encontrará em obras como esta, presentes em bibliotecas das unidades escolares da Rede Pública de São Paulo, atividades teatrais para despertar o interesse, a criatividade, a espontaneidade e estimular o desenvolvimento de habilidades técnicas do Teatro e de seu próprio componente curricular.

Também no livro *Como Usar o Teatro na Sala de Aula* (2011), de Vic Vieira Granero (2011), doutora pelo Departamento da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), mostra como o *jogo teatral* pode ser utilizado em sala de aula incorporando diferentes áreas que englobam o currículo escolar na perspectiva do *Método Dramático*, de Richard Courtney, como, por exemplo, o exercício prático a seguir que pode ser utilizado muito bem na Matemática ou no Desenho Geométrico:

Jogo teatral

- Na primeira parte da aula, pede-se aos alunos que quadriculem o pátio do colégio ou o chão da sala de aula, com giz ou carvão, ou barbante preso em fita crepe. Os quadrados devem ter 1 m por 1 m, como se fosse um tabuleiro de xadrez, totalizando 9 quadrados.
- A segunda parte do jogo teatral é o momento em que são chamados nove alunos para preencher os quadrados, e o aluno que estiver no centro, a quem daremos o número 9, comandará a cena, enquanto os outros se posicionam nos demais quadrados. O aluno da “casa” central faz o papel de maestro ou protagonista, chamando os outros alunos/atores de acordo com os quadrados numerados ao redor. O aluno convocado deve recitar uma poesia, fazer um comentário ou dizer uma frase de sua autoria, ao mesmo tempo em que vai criando uma estátua. Depois que todos realizarem o pedido do número 9, começa outra sequência, com outro aluno trocando de lugar com o aluno central. Esse é um exercício envolvendo matemática, atenção, memorização de textos e de postura corporal, vivências criativas, observação de regras, pesquisa material (GRANERO, 2011, p. 36).

Ou seja, Granero (2011), na exposição do “passo a passo” deste jogo dramático, nos elucida que tanto na Matemática quanto na Geometria, ao estudar

ponto, linha e plano, o professor pode propor um trabalho teatralizado de fácil execução e preparação, como a do “Chão Quadriculado”. No caso, a pesquisadora nos esclarece, ainda, que esta técnica exemplificada é originária dos jogos da pesquisa teatral do movimento artístico da *Bauhaus* (1919-1933).

Dessa primeira categoria da abordagem dramática na educação, verificamos que a atividade teatral pode ser utilizada para fins pedagógicos, pois, como bem demonstra Richard Courtney, o *Método Dramático* teve espaço garantido nos programas de educação inglesa e também foi difundido nos países da América. Nesta posição, a atriz, professora e diretora de teatro norte-americana Viola Spolin objetiva igualmente a utilidade do sistema de Jogos Teatrais não apenas para especialistas em Teatro, mas também para outros professores demonstrando, em suas pesquisas nas escolas americanas do final da década de 60 e da década de 70, a extraordinária função pedagógica do teatro como um poderoso instrumento de aprendizagem no currículo escolar. Por outro lado, aqui, no Brasil, a pesquisadora de jogos teatrais Ingrid Koudela também postulou a possibilidade da Arte e do Teatro servirem como método, o que, além de sugerir a presença dos princípios da educação pela ação nos programas de ensino brasileiro, reforçou também a propriedade didática de ambos.

1.3 O Teatro Criativo

O pensamento se forma a partir de conceitos, e os seres humanos utilizam os conceitos de duas principais maneiras: para o pensamento criativo e aprendizagem de memória. Ambos os processos utilizam o jogo dramático, abertamente, se somos crianças, e dissimuladamente, se somos adulto.

(COURTNEY, 2003, p. 239)

Em sua obra *Jogo, Teatro & Pensamento: as bases intelectuais do Teatro na Educação* (2003), Richard Courtney registra outra categoria da abordagem dramática na educação que intitula como *Teatro Criativo*. Segundo o autor, o conceito teatral está vinculado à abordagem experimental que o pedagogo e

teatrólogo inglês Peter Slade (1912-2004) desenvolveu nos vinte anos anteriores à publicação da obra *Child Drama* (1954) na qual defendeu a tese de que existia uma forma de arte que ele identificava como “jogo dramático infantil”, do mesmo modo que existe a Arte Infantil que, dada a sua relevância no desenvolvimento das emoções humanas, tal atividade dramática deveria ser utilizada como um método de aprendizagem na escola. Isto é, o “jogo dramático infantil” deveria constar no currículo escolar como uma disciplina independente ao lado da música, da literatura e de outras matérias do ensino. Nessa reflexão sobre a relevância do “jogo dramático infantil”, para Courtney (2003), Slade (1978) advoga a existência de uma Arte Infantil em seu direito próprio, desvinculada dos métodos de ensino de matérias e conteúdos, uma atividade que, em detrimento das inúmeras possibilidades enquanto expressão de valores e sentimentos que a situação dramática possui, o Teatro deveria ter seu espaço garantido no ambiente escolar. O autor Richard Courtney, na análise dos estudos de Peter Slade, ainda nos esclarece que

Slade distingue entre duas formas de jogo, ambas dramáticas: jogo pessoal e projetado. No jogo pessoal, todo o indivíduo integra-se no movimento e caracterização; há uma tendência para o ruído e esforço físico, e a criança está atuando no sentido real – desenvolvendo-se no que se refere a jogar de bola, luta e dança, natação e representação. No jogo projetado, a mente é mais usada que o corpo, e a criança “projeta” uma situação dramática imaginária, exterior aos objetos, com grande concentração; é uma tendência que concerne à quietude e à imobilidade – desenvolvendo-se para a arte e execução de música, ler e escrever, observação e paciência.

Dentre os muitos valores que o teatro possui, este é emocional, e Slade está firmemente convencido de que o jogo dramático provê a criança de “uma grande válvula de escape” – uma catarse emocional:

Ele oferece contínuas oportunidades para eliminar o dano dentro de uma estrutura legal... [342]

Promovendo uma liberação emocional, o jogo também oferece oportunidade para um controle emocional e, assim, favorece uma autodisciplina interna. O “jogo dramático infantil” se caracteriza por um “fluxo de linguagem”: discurso espontâneo que é estimulado pela improvisação e enriquecido pela interpretação. O jogo dramático natural das crianças se desenvolve em termos de espaço: a criança menor brinca no círculo; ao redor dos 8 anos de idade, num espaço em forma de ferradura, e, somente na adolescência, ela atua em uma das extremidades (às vezes no palco). Dessa forma, os valores “teatrais” são de importância secundária e apenas apresentados às crianças quando estas forem grandes o suficiente para absorvê-los. Na medida em que a criança vai se tornando mais velha, ela gradualmente necessita de uma plateia. Assim, há um tipo de jogo para cada criança em idade determinada, e a educação deve

propiciar-lhe um desenvolvimento da experiência dramática (COURTNEY, 2003, p. 46-47).

Isso significa que o jogo dramático pode ser uma expressão artística libertária das emoções. Na experiência dramática, a criança e o adolescente têm a possibilidade de reviver sentimentos, emoções e situações sem barreiras temporais ou espaciais, de projetar na mente fatos de verdade ocorridos ou apenas existentes no imaginário. Com efeito, é pela vivência criativa da representação teatral que a criança poderá autodisciplinar-se no desenvolvimento de suas capacidades de expressão (relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção) as quais são próprias dos seres humanos, mas que precisam ser estimuladas em atividades lúdicas e culturais também no espaço escolar.

Nesta abordagem, o elemento que é intrínseco a esta categoria é a improvisação, daí o nome *Teatro Criativo*. Portanto, no desenvolvimento deste trabalho criativo de representação teatral, a proposta aos participantes é a criação de suas próprias histórias e personificações na medida em que algumas questões e temas vão surgindo das necessidades dos próprios indivíduos envolvidos nessa abordagem dramática educacional. Neste sentido, o método de improvisação do “teatro criativo” proporciona uma espécie de catarse emocional na relação que se estabelece entre o jogo teatral e o inconsciente, entre a ação dramática e a imitação. Desta forma, o estudioso Peter Slade (1978) salienta que, dentre os diversos valores que o Teatro possui, existe o emocional em razão de que o jogo dramático possibilita às crianças ou aos adolescentes a liberação das emoções, o que é salutar tanto ao controle emocional quanto à disciplina interna nessa comunicação criativa das percepções, sensações e sentimentos.

Igualmente, Viola Spolin (1992), diretora teatral e pedagoga, nos esclarece que a improvisação teatral - que é o elemento intrínseco essencial do *Teatro Criativo*, como foi explicitado por Peter Slade (1978) no parágrafo anterior - é uma atividade na qual o texto e a representação são criados espontaneamente no decorrer da cena e, na maioria dos casos, sem o ensaio teatral prévio. Sobre a improvisação, ela ainda irá nos dizer que “[...] todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar.” (SPOLIN, 1992, p. 3).

A categoria do *Teatro Criativo* dialoga também com a noção de *jogos teatrais* da pesquisadora Ingrid Dormien Koudela, pois esta metodologia de jogo dramático espontâneo e criativo propõe, essencialmente aos indivíduos envolvidos neste processo, um ensaio para a vida, ou seja, o cultivo de diversas atividades lúdicas e dramáticas com a finalidade de liberar as emoções e, ao mesmo tempo, desenvolver a autodisciplina necessária a uma formação humana sadia e positiva. Portanto, o *Teatro Criativo* está vinculado também à pesquisa da professora Ingrid Koudela (2002) sobre os *jogos teatrais*, aqui no Brasil, à medida que esta estudiosa estabelece igualmente para a Arte a linha *essencialista*. No caso, esta abordagem, formulada por Elliot Eisner (1972) em sua teoria referente ao ensino da Arte, é o estudo na qual se apoia a estudiosa, na defesa de que toda atividade artística possui uma contribuição única para dar à experiência humana e, propriamente, à cultura humana. Por este motivo, a autora, em sua obra *Jogos Teatrais (2002)*, nos esclarecerá que para, os essencialistas, “[...] a arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar, nem de métodos de ensino estranhos à sua natureza intrínseca” (p. 18).

Tendo em vista a relação existente entre o *Teatro Criativo* e a abordagem *essencialista*, urge dizer que tais considerações constituem, na verdade, um pensamento, um posicionamento frente ao fazer teatral. Portanto, os princípios que norteiam a categoria do *Teatro Criativo* podem ser observados em distintos momentos da arte teatral no ambiente escolar: a abordagem do *Teatro Criativo* permeando a existência de uma oficina isolada ou vinculada a outras disciplinas, como Língua Portuguesa, História, Geografia, Filosofia etc.; a abordagem do *Teatro Criativo* como conteúdo integrante de uma disciplina do currículo escolar como é o caso da Arte; ou, finalmente, a abordagem do *Teatro Criativo* como uma disciplina da parte diversificada que faz parte da grade curricular nas escolas.

Na tradução que realizou para a obra *Jogos Teatrais na sala de aula (2012)*, de Viola Spolin, Ingrid Koudela, em sua introdução na apresentação desse importante trabalho, sob o título *A escola alegre*, nos dá o seguinte esclarecimento:

Na minha pesquisa, publicada com o título de *Jogos Teatrais (Koudela, 1984)* ressalto a passagem do jogo dramático ou brincadeira de faz-de-conta para o jogo teatral que representa a transformação do egocentrismo em jogo socializado. O desenvolvimento progressivo da atitude de colaboração leva à autonomia da consciência, realizando a

revolução copernicana (Piaget) que se processa no indivíduo, ao passar da relação de dependência para a autonomia.

[...]

Os jogos teatrais são frequentemente usados tanto no contexto da educação como no treinamento de atores. Há, portanto, uma utilização múltipla, dependendo do contexto de seu emprego e da abordagem crítica aplicada durante as avaliações.

A mesma revolução que ocorre com a criança em seu desenvolvimento pode ser acompanhada no crescimento do atuante em cena. Traduzimos a transformação da subjetividade em objetividade no trabalho do atuante quando ele compreende a diferença entre história e ação dramática. Ao fiscalizar (mostrar) o objeto (emoção ou personagem), ele abandona quadros de referência estáticos e se relaciona com os acontecimentos, em função da percepção objetiva do ambiente e das relações no jogo. O ajustamento da realidade a suposições pessoais é superado a partir do momento em que o jogador abandona a sua história de vida (psicodrama) e interioriza a função do foco, deixando de fazer imposições artificiais a si mesmo e permitindo que as ações surjam da relação com o parceiro (SPOLIN, 2012, p. 22-23).

Essa é a ideia de Koudela (2002) na abordagem *essencialista* que faz dos *jogos teatrais* para a vivência do que ela denomina de “Escola Alegre”. Ou seja, o aprendizado estético por meio do trabalho teatral através do *jogo cênico* vai além do aprendizado do teatro “formal”, pois os *jogos teatrais* tornam os alunos mais conhecedores de si mesmos e mais responsáveis por seus parceiros, transformando objetos comuns em situações extraordinárias. Assim, é por meio dos jogos teatrais no contexto da educação que eles irão desenvolver a imaginação, a percepção, o controle da emoção e a autonomia da consciência, em um aprendizado lúdico e lúcido na descoberta de como se projetar em situações familiares e não familiares. Desta forma, verificamos que os jogos teatrais, na análise *essencialista* de Koudela (2002) tal como o *Teatro Criativo*, representam, no âmbito educacional, a possibilidade dos alunos estarem expostos a experiências criativas e artísticas que são úteis em todos os aspectos do processo ensino-aprendizagem e da própria vida.

Em relação ao *Teatro Criativo* na escola, importa ressaltar que o professor de Filosofia e os outros professores das demais disciplinas, nos acervos das bibliotecas das escolas públicas estaduais de São Paulo, como é o caso das unidades escolares em que atuo como professor na Diretoria de Ensino - região de Pindamonhangaba -, têm acesso a materiais de Teatro-Educação próximos a esta

categoria teatral como, por exemplo, do “Kit 2012” dos projetos “Prevenção Também se Ensina” e “Comunidade Presente” que contêm sugestões de atividades, pautadas no eixo central dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e inseridas nos temas transversais, com metodologia participativa que possibilita a abordagem das temáticas pelos educadores de todas as disciplinas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na busca da melhoria da qualidade de vida, da convivência solidária e respeitosa no ambiente escolar.

Desse modo, em materiais pedagógicos de intervenção como estes, estão presentes propostas de atividades teatrais que exercitam a imaginação e as emoções dos participantes e que podem ser desenvolvidas em sala de aula por todo e qualquer professor, inclusive pelo professor de Filosofia, como é o caso da atividade *Educação entre pares – Teatro-fórum* (p. 116), do subtítulo *Ferramentas 5 – Álcool, tabaco e outras drogas* (p. 103), do capítulo *Caixa de ferramentas*, da obra *Projetos Comunidade Presente e Prevenção também se ensina: sugestões de atividades preventivas para HTPC e sala de aula* (2012), da Fundação para o Desenvolvimento da Educação. No caso, a ferramenta 5- *Educação entre pares – Teatro-fórum* propõe a seguinte situação de aprendizagem teatral, interativa e criativa:

Passo a passo

- Pergunte aos participantes quem gostaria de participar da criação de uma cena de teatro.
- Quando os voluntários se apresentam, informe que a proposta é que eles criem uma história que trate do uso de medicamentos para emagrecer por uma menina e o uso de anabolizantes por um menino. Explique que, nessa cena, será preciso que inventem situações em que as pessoas do entorno – amigos, professores, profissionais da saúde, grupo familiar – só critiquem o uso dessas substâncias e que o final seja infeliz. Essa cena será apresentada para o resto do grupo e eles entrarão no lugar dos personagens para falar das consequências do uso dessas drogas e o que o casal poderia fazer em vez de tomar esses medicamentos. Um dos participantes deverá fazer o papel de curinga, ou seja, irá narrar a cena e perguntar se alguém de fora do grupo quer entrar no lugar de um personagem para dar outro rumo à história.
- No dia da apresentação, o grupo do teatro começa a apresentação lendo o roteiro. As demais pessoas da sala deverão prestar muita atenção ao enredo.
- Quando terminarem a leitura, explique que, agora, o grupo de teatro representará a cena. Depois de apresentada a cena, explique que ela será apresentada repetidamente até que o grupo, como um todo, encontre um final satisfatório para ela. Informe que para chegar

neste final será preciso mexer nas falas de alguns personagens. Assim, em alguns momentos, o **curinga** irá perguntar se alguém do grupo acha que deve entrar no lugar de algum personagem para modificar a situação. Por exemplo: se alguém achar que o professor está mal informado, deve entrar no lugar dele para dar a informação correta.

- Quando o final da história for aprovado por todos, abra para a discussão a partir das seguintes perguntas:

1. O que você sentiu quando a cena foi apresentada pela primeira vez?
2. Por que os personagens principais da cena utilizam anabolizantes e remédios para emagrecer?
3. Vocês acham que homens e mulheres sofrem influência dos ideais de beleza feminino e masculino que aparecem nas novelas e filmes? Como?
4. O que seria preciso fazer para que as pessoas cuidassem do corpo sem apelar para medicamentos que trazem problemas para a saúde?
5. O que acharam das modificações que foram feitas ao final da cena? (SÃO PAULO: FDE, 2012, p. 116-117).

No “passo a passo” do *Teatro-fórum* deste livro que é sugerido para o educador realizar com seus pares em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou com seus alunos em sua sala de aula, percebemos que a proposta desta atividade constitui-se em uma orientação teatral cuja técnica é conhecida como *Teatro do Oprimido*, pois nela é buscado o rompimento dos rituais tradicionais do teatro que reduzem o público ao imobilismo, à passividade. Ou seja, a ideia é o estabelecimento de um diálogo criativo e crítico entre palco e plateia, em que os espectadores são chamados a atuarem ativamente no palco para a transformação da cena. Portanto, esta é a proposta educativa e criativa da constituição de uma linguagem teatral em sua essência, já que a encenação de tais temas transversais são recriações dos estudantes/atores de uma realidade, de uma situação de conflito e que é projetada a partir de um roteiro e articulada por meio da técnica do *Teatro-fórum* no diálogo ativo entre a ação cênica no palco e a recepção do público da sala de aula. No caso, este tipo de experimentação cênica criativa precisa ser bem intercalada e mediada pelo professor e pelos alunos, com reflexões acerca da significação das imagens e situações dos temas transversais levadas à cena pelos participantes dessa Ferramenta 5 – *Educação entre pares – Teatro-fórum*, que é sugerida na obra *Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina* (2012).

Assim, percebemos que o exercício teatral do *Teatro-fórum* proposto para ser utilizado em sala de aula com os professores nas reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e com os alunos em sala de aula, do livro *Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se ensina* (2012), com a sugestão do exercício dramático de uma cena curta, de dez a quinze minutos, acima citada, é uma sequência criativa de proposições participativas que o professor pode oferecer aos estudantes na escola, preparando os educandos a se sentirem estimulados e, por fim, a intervirem diretamente nas cenas apresentadas. Ou seja, a proposta educativa do *Teatro-fórum* pretende, dessa maneira, ajudar os alunos/espectadores a se transformarem também em protagonistas da ação dramática, a fim de que utilizem em suas vidas as ações que ensaiaram na cena.

Sobre esta questão voltada à experiência teatral do “espectador autoativado” no profícuo e criativo diálogo entre palco e plateia, Desgranges (2017), conhecedor da pedagogia do teatro, na obra *O ato do espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas* (2017), ao tratar sobre as escritas cênicas direcionadas à arte do espectador, do grupo de pesquisa do Instável Núcleo de Estudos de Recepção Teatral (iNerTE), no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da USP, nos esclarece que

A Espectadora é uma personagem que desliza entre várias outras, é múltipla e polifônica, se expressa de forma delirante, sua fala surge de forma caótica, seu discurso passeia por entre sua vida e algumas obras de arte já vistas, entre brechas possíveis do passado, fissuras do presente e vislumbres do futuro. Cindida entre colocar-se efetivamente ou não como espectadora, entre assumir ou não a disponibilidades e o esforço de enfrentamento proposto pela arte teatral, a Espectadora percebe-se diante de si mesma. Suas várias vozes não se harmonizam em uma fala única, há uma tensão permanente entre as distintas posições assumidas. Não se trata, no entanto, de uma colagem de várias personagens, mas de uma tensão e um deslizamento entre distintos territórios de subjetividade, em que ela, atenta aos próprios processos, estranha a si mesma em face do acontecimento (DESGRANGES, 2017, p. 18).

O autor, na reflexão sobre a personagem “Espectadora”, na dramaturgia criada pelo grupo de estudos que toma o espectador como tema central a ser investigado - demonstra que a Arte Teatral é um processo de construção de múltiplas falas e, principalmente, de quebra de barreiras entre as posições de quem vê e de quem faz teatro. Ou seja, no jogo estético instaurado entre o espectador e o

espetáculo assistido há uma espécie de espaço lúdico onde as coisas e as pessoas se inscrevem ao mesmo tempo na realidade e na ficção, no nível do real e da ilusão, propondo nessa interação artística, sensível e intelectual um processo criativo favorável a uma atitude analítica e interrogativa tanto para quem faz a arte teatral quanto para quem assiste à encenação.

A vontade educacional desta segunda categoria denominada *Teatro Criativo* - em que o elemento comum nesta abordagem é a improvisação - é um movimento na escola e, em especial, no Ensino Médio das escolas públicas que pode prover o estudante de uma grande liberação emocional no jogo de um movimento e fala criativos, na novidade e na vivacidade dos sentimentos, ações, elocuições verbais, expressões e manifestações verbais e corporais do seu dia a dia.

1.4 O Teatro Escolar

As pessoas inspiradas podem andar pelo palco, falar animadamente. Os olhos brilham, as ideias jorram, e o corpo libera suas tensões. Se muitas pessoas estiverem inspiradas simultaneamente, o próprio ar ao redor delas parecerá brilhar e dançar de excitação.

A inspiração no teatro aparece em forma de energia. Isto não significa saltar desenfreadamente pelo palco (embora às vezes ajude). É a intensidade do foco do diretor naquilo que os jogadores estão fazendo, mais o uso de instruções habilidosas, que estimula os atores a expandirem-se, a alcançarem o que está mais além.”

(SPOLIN, 2004, p. 27)

Outra categoria abordada por Courtney (2003) é o *Teatro Escolar* que, a partir do século XX, cresceu em popularidade tanto na Europa quanto na América. A compreensão da necessidade desse movimento artístico e pedagógico difundiu-se na tendência de montagens teatrais mais frequentes, ao longo do ano letivo, nas diferentes modalidades de ensino e nas apropriações dos diferentes tempos e espaços das instituições escolares públicas e privadas.

No que se refere a tais aspectos desta tendência atual, importa salientar que outrora o *Teatro Escolar* estava reduzido no passado tão somente à ação dramática educativa voltada à Educação Infantil em datas comemorativas ou para montagens teatrais no encerramento do ano letivo; ou ainda para a encenação de textos clássicos em unidades escolares renomadas. Courtney (2003) analisa alguns avanços do *Teatro Escolar* que são evidenciados na década de 70 na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos, na época de sua pesquisa:

[...] Agora, há uma tendência crescente em favor de mais de uma peça por ano, apresentada ao público e, frequentemente, as representações são realizadas independentes em cada unidade da escola e segundo diferentes graus de escolaridade. A princípio, era prerrogativa das escolas privadas e das escolas públicas de melhor nível, que normalmente encenavam os clássicos. Contudo, com a ampliação da educação inglesa, o movimento difundiu-se e todos os tipos de peças passaram a ser representados – dos clássicos, em sua língua original, a Shakespeare, e das peças modernas às peças improvisadas. Todos os tipos de representação são usados: aproveitando não apenas o proscênio ou palco formal, mas arenas e formas abertas de espaços assim como muitas de suas variantes (COURTNEY, 2003, p. 52).

Assim, a consciência que atualmente se tem sobre a validade do *Teatro Escolar* no processo ensino-aprendizagem, resultante das teorias psicológicas na análise do teatro espontâneo como uma forma fundamental de aprendizagem e do jogo teatral nos programas e currículos escolares, é de que o trabalho teatral na escola é extremamente favorecedor ao trabalho em sala de aula, pois vai além do aprendizado teatral propriamente dito, sendo útil em diferentes aspectos da aprendizagem e da vida, devendo, por isso, correr paralelamente durante todo o ano letivo e não mais como formas esporádicas da aprendizagem para ilustrar supostas datas comemorativas.

Assim como os estudantes são formados na construção dos saberes das disciplinas do currículo escolar é importante também o desenvolvimento da formação humana por meio da atividade dramática na escola como uma forma de possibilitar aos alunos o desenvolvimento das habilidades e atitudes dos elementos constituintes do teatro, dos jogos criativos, do espírito cooperativo, da imaginação dramática, da espontaneidade, da improvisação no palco, da emoção com o público etc. como parte do programada educação dramática na realização do “teatro formal”

no ambiente escolar. Nessa perspectiva, os alunos têm a oportunidade de experimentar nas representações no palco várias situações, de se colocar no lugar dos outros e encontrar as possíveis soluções para os problemas psíquicos e sociais encontrados no jogo teatral e no cotidiano.

A partir do *Teatro Escolar*, o professor deve levar em consideração o contexto social e cultural do estudante, levando-o a refletir sobre si mesmo como sujeito criador de novas formas de vida. Em relação a esta questão, Courtney (2003) observa que o trabalho teatral nas escolas tornou-se tão valoroso e expressivo que tal movimento artístico extrapolou até os próprios muros da escola, sem, contudo, perder seu viés pedagógico na certificação de que a linguagem teatral não é algo pronto e acabado, mas em constante mudança, propiciando aos estudantes envolvidos no processo da educação dramática a construírem e ampliarem sua visão de mundo de modo a dar conta da vida na contemporaneidade. Sobre estes movimentos experimentais vinculados a programas de educação dramática e teatros comunitários associados às universidades que já têm seus inícios nas primeiras décadas do século XX na Grã-Bretanha, na Europa Oriental e na América do Norte, o autor nos elucida que

Fora da escola, três tipos de trabalho teatral se desenvolveram: o teatro juvenil, o teatro infantil e o teatro da comunidade. Após experimentos iniciais em muitos países, um certo número de teatros juvenis iniciaram suas atividades em Yorkshire, após o término da Segunda Guerra, e grupos voluntários de jovens reuniram-se, sob a orientação de monitores treinados, para apresentarem peças ao público. Há agora o National Youth Theatre, sob a direção de Michael Croft, e muitos dos grandes conglomerados urbanos estão propiciando facilidades similares: o Enfield Youth Theatre, por exemplo, existe paralelamente a um programa de educação dramática, organizado pela autoridade educacional local. Os teatros infantis são companhias representando especificamente para uma plateia de crianças; a maioria é composta por atores profissionais mas alguns se compõem de crianças representando para crianças. Na Grã-Bretanha, esse movimento começou em Londres, com Sir Bem Greet, em 1918, enquanto Berta Waddell funda a famosa companhia Scots, em 1927. Léon Chanceler iniciou movimento similar na França, e houve muitos experimentos nos Estados Unidos, Canadá, Nova Zelândia, Rússia, Suécia e outros lugares [67]. Os teatros comunitários servem as áreas locais e são comuns na Rússia e Europa Oriental, enquanto que nos Estados Unidos estão frequentemente associados às Universidades. No Reino Unido tem havido um lento, porém estável crescimento de tais teatros desde 1955, principalmente nos grandes centros: talvez, o mais amplo

desses projetos seja o de John English, para City of Birmingham (COURTNEY, 2003, p. 52-53).

Como se pode perceber por essa exposição, existem diferentes tipos de trabalho teatral de caráter pedagógico que podem ser experimentados com crianças, adolescentes, jovens e até em comunidades. No entanto, em todos estes casos, a aplicação do teatro depende do cuidado e do bom senso do educador, o qual precisa estar, antes de tudo, preparado intelectual e pedagogicamente para as técnicas do *Teatro Escolar*, inclusive, no momento da avaliação que é tarefa bastante complexa, já que os critérios são sempre muito subjetivos. Nos estudos de Courtney (2003) é evidenciado o fato de que, nestes programas experimentais de educação dramática, os profissionais envolvidos foram capazes de desenvolver estas práticas pedagógicas positivas com espetáculos teatrais dentro e fora da escola porque eles tinham bem definido em suas concepções quais os princípios que regem a prática teatral. Ou seja, tais educadores, em seus programas de atividades dramáticas, eram capazes de responder às seguintes indagações: O que é uma peça de teatro? Como é a linguagem desse tipo de texto? Qual a função do teatro na escola? Que elementos compõem esse tipo de técnica? Como avaliar esse tipo de prática?

Na escola pública do Estado de São Paulo, os professores em geral têm acesso a informações importantes sobre os princípios básicos da prática teatral. Na pesquisa desta questão, por exemplo, encontramos, no interior de São Paulo, títulos muito interessantes voltados à prática do Teatro Escolar para o professor que é leigo no assunto. A obra *Jogos Teatrais: exercícios para grupos e sala de aula* (2001), de Maria C. Novelly, que pertence ao acervo da biblioteca da E. E. Prof. José Wadie Milad, da Diretoria de Ensino – Região de Pindamonhangaba traz, em seus capítulos 1º e 2º, o títulos 1. *Termos e metas para atores* e 2. *Planejando o seu programa* (p. 13-41), dividido em subtítulos *Termos de palco* (p.14) / *Metas de encenação* (p. 16) / *Tempo* (p. 22) / *Espaço* (p. 24) / *Materiais* (p. 25) / *Trabalho em grupo* (p. 27) / *Apresentação de cena* (p. 29) / *O primeiro dia* (p. 32) / *Para o professor de sala de aula* (p. 35) / *Para líderes de atividades recreativas e animadores culturais* (p. 35) / *Adaptando atividades para discussões e aprendizado* (p. 37) que traz instruções básicas importantes para a programação das montagens teatrais em sala de aula.

Há muitas maneiras de se trabalhar o *Teatro Escolar*, já que a produção de peças é uma das formas que o trabalho teatral, em âmbito educacional, pode assumir. Courtney (2003), ao tratar dessa categoria na abordagem dramática na educação, considera que o espetáculo teatral no ambiente da escola deve ter como objetivo levar os estudantes a desenvolverem habilidades essenciais para o melhor desempenho escolar, tais como a imaginação dramática; a criatividade; a espontaneidade; a aceitação de regras; o autoconhecimento; o senso crítico; o raciocínio lógico; a intuição; o conhecimento do grupo e do ambiente. Nesse sentido, o *Teatro Escolar* é, sobretudo, um meio enriquecedor para a aprendizagem. Como se pode perceber dentro desta análise, este tipo de trabalho teatral difere do teatro formal visto em outros espaços, pois não tem, obrigatoriamente, o papel de promover o espetáculo, nem tão pouco formar artistas.

Nos acervos bibliotecários das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, no Vale do Paraíba, como o da E. E. Dr. João Pedro Cardoso, na Diretoria de Ensino – Região de Pindamonhangaba, é possível encontrar a reedição da revista *Teatro da Juventude: 500 anos de dramaturgia brasileira*, criada em 1965 pela mestra da literatura e do teatro infantil Tatiana Belinky (1919-2013). Tal material é um recurso fundamental na difusão da dramaturgia brasileira em seus diversos volumes, pois cada um destes exemplares nos traz a dramaturgia de uma década, ou o que de mais importante ela revelou. Na revista *Teatro da Juventude: 500 anos de dramaturgia brasileira – Ano 6 – número 37*, de setembro de 2001, uma publicação da Secretaria de Estado da Cultura do Governo de São Paulo, há uma mostra das tendências da dramaturgia surgida nos anos 1970, como é possível verificar neste texto otimista de Erne Vaz Fregni, logo na abertura da publicação:

Sem sombra de dúvidas este número da TEATRO DA JUVENTUDE é especial. Nos obriga a olhar para trás, a retomar o passado próximo, refletir sobre o presente e nos estimula a confiar no futuro.

Passamos por momentos ruins, sim. E sobrevivemos. Estamos passando por um processo de amadurecimento sócio-político-cultural como jamais ocorreu antes. O futuro, portanto, nos aguarda promissor.

As peças desta edição são de importantes autores que viveram sob o tacho da censura dos anos 70. São eles: Consuelo de Castro, com a peça *À Flor da Pele*; Carlos Queiroz Telles, com *Porandubas Populares*; Maria Adelaide Amaral, com *Bodas de Papel*; e Ronaldo Ciambri com *Adeus fadas e bruxas*.

Cada um à sua maneira e no seu estilo peculiar, refletem em seu trabalho o momento de opressão da década, como explica de modo exemplar Ênio Gonçalves, o autor do texto de apresentação desta edição. (SÃO PAULO, 2001, p. 7)

Portanto, este é um projeto do Governo do Estado de São Paulo, presente no acervo bibliográfico das escolas públicas, na política cultural estadual, cujo pilar é a “formação” de jovens estudantes na informação teatral de peças de grandes dramaturgos brasileiros (Ariano Suassuna, Augusto Boal, Chico de Assis, Dias Gomes, Gianfrancesco Guarnieri, Oduvaldo Vianna Filho, Leilah Assumpção, Nelson Rodrigues, Tatiana Belinky entre outros) e de textos sobre artes cênicas produzidos por renomados especialistas (Antonio Santoro Júnior, Clóvis Garcia, Dilma de Melo Silva, Ênio Gonçalves, Izaías Almada, J. C. Serroni, José Renato, Renato Scipilliti, Zecarlos de Andrade etc.) e, ainda, no incentivo ao surgimento de grupos amadores nas escolas, bem como na criação de uma plateia interessada no fenômeno teatral. No caso, as peças publicadas pela coleção *Teatro da Juventude: 500 anos da dramaturgia brasileira* (2001) são textos que podem ser encenados pelos alunos de todas as instituições de ensino, em todo o território nacional e igualmente por amadores filiados a bibliotecas, clubes e a outras entidades culturais e sociais, autorizadas pelos autores e pela Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (SBAT).

Dessa forma, caso o professor de Filosofia sinta-se motivado a fazer uso da categoria do *Teatro Escolar* nas “janelas” de seu horário de aulas ou no horário da Aula de Atividade Pedagógica Coletiva (ATPC) na escola, depois de combinando com a gestão escolar, pode lançar mão das peças que estão disponíveis na coleção da revista mencionada, porém dialogando sempre com o grupo de alunos e nunca de forma autoritária e, na atenção a questionamentos como estes que a especialista Viola Spolin (2004) nos ensina a fazer em todo trabalho de direção teatral:

A ESCOLHA DA PEÇA

É difícil estabelecer regras para escolher uma peça. Contudo, há algumas questões específicas que o diretor deveria se colocar antes de tomar uma decisão final.

1. Quem será a plateia?
2. Qual a habilidade dos meus atores?
3. Tenho equipe técnica para dar conta dos efeitos que a peça exige?
4. É uma peça que eu posso dar conta?

5. Será apenas uma palestra com figurino (moralizadora)?
 6. A peça responderá ao meu trabalho?
 7. Vale a pena fazer essa peça?
 8. A peça é teatral?
 9. Será uma experiência criativa para todos?
 10. Será divertido fazê-la? Vai funcionar?
 11. É psicodrama?
 12. Tem bom gosto?
 13. Propiciará uma experiência nova? Provocará o pensamento individual, e portanto trará *insight* para a plateia?
 14. As partes (pulsões e/ou cenas) da peça estão construídas de modo que possam ganhar vida?
- Durante todos os períodos de ensaio, questione constantemente:
1. Como pode ser esclarecida a intenção do autor?
 2. Os maneirismos individuais estão interferindo?
 3. A cena deveria ser intensificada visualmente com marcação e atividade objetiva, adereços de cena e efeitos diferentes?
 4. As cenas de multidão ou de festa estão mal trabalhadas? Veja Quadro de Cena, p. 59
 5. Deveríamos jogar mais? (SPOLIN, 2004, p. 20-21)

No caso, é grande a responsabilidade e o desafio que uma montagem teatral na escola demanda ao professor, no sentido que é preciso ter um domínio razoável em relação aos princípios das técnicas teatrais. Portanto, o professor que não é da disciplina de Arte deverá buscar algumas obras disponíveis sobre o assunto nos acervos bibliográficos da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, como a obra citada *O jogo teatral no Livro do Diretor* (2004), da especialista norte-americana do teatro improvisacional Viola Spolin que, na Diretoria de Ensino – Região de Pindamonhangaba, pode ser encontrada facilmente na biblioteca do Núcleo Educacional Pedagógico (NEP). A publicação é um manual da “Arte da Cena” imprescindível para o professor que é leigo nesse assunto, já que este é um material didático do Teatro-Educação que tem um texto claro, objetivo e direto na condução da direção teatral e da própria encenação do grupo, sendo passo a passo através de todas as bases do período de ensaio de uma peça.

Também o livro da pesquisadora Vic Vieira Granero, intitulado *Como usar o Teatro na sala de aula* (2011) é uma literatura pedagógica favorecedora ao *Teatro Escolar*, pois, além dos aspectos teóricos subjacentes à encenação, a obra traz exercícios práticos que podem ser aplicados em sala de aula durante a montagem teatral. Vejamos o trecho a seguir na orientação sobre o passo a passo na preparação de uma peça:

TRAJETÓRIA NA PREPARAÇÃO DE UMA PEÇA

A etapa inicial no trabalho de preparação para uma montagem é chamar a atenção do aluno para importância do Espaço (A) que existe ao redor dele. Uma forma eficiente para isso é relatar experiências pessoais como exemplo, transpondo tais vivências para as artes, sejam cênicas, poéticas ou musicais.

Pergunta-se aos alunos sobre passeios ou lugares que costumam frequentar e que estejam associados a uma forte emoção, de forma que, ao recordar esses lugares, eles revivam o prazer ou o medo que sejam indelévels em suas memórias.

Para vencer a inibição natural do grupo de alunos, o professor deve relatar uma vivência para motivá-los a falar também. Depois da percepção do Espaço como elemento emocional, segue-se para a Leitura da Peça (B). O grupo pode ficar sentado em roda, e todos leem partes da peça. A próxima etapa é a Repetição da Leitura (C) que busca trabalhar a altura da voz e os ritmos que podem ser impressos às frases ou aos versos do texto. Para esse momento do trabalho, é interessante modificar os grupos de leitura, sugerindo novas duplas, por exemplo (GRANERO, 2011, p. 46).

Pelo exposto, é possível perceber que a autora, em sua obra, fornece aos educadores de todas as áreas do Ensino Fundamental e Médio trabalhos práticos realizados por ela ou por outros professores que contribuem para que o educador possa planejar um trabalho teatral sentindo-se confortável e seguro. Logicamente, imprevistos podem surgir no desenvolvimento de uma montagem teatral. No entanto, o educador poderá resolver tais percalços junto com os alunos. Vale lembrar que, diante de tais desafios, o professor, com a serenidade de quem já estudou o assunto por meio de manuais práticos como este, e que tem dentro de si o desejo de realizar um trabalho artístico dessa natureza e, ainda, o respeito por seus educandos no ofício de ser professor, certamente saberá enfrentar tais dificuldades com o grupo no sonho partilhado de montar uma peça teatral na escola.

Há muitos modos de conhecer o teatro na escola. Assim, ainda no desejo de desenvolver uma atividade pedagógica voltada à categoria do *Teatro Escolar*, é importante que o professor de Filosofia - não sendo um educador com conhecimentos específicos na arte teatral - pense que outra importante vivência favorecedora para a fruição estética do teatro é a participação dos estudantes em festivais de artes cênicas.

Na cidade de Pindamonhangaba, interior de São Paulo, no Vale do Paraíba, por exemplo, há um antigo galpão que foi adaptado para servir como “Teatro Galpão Municipal” e, neste espaço, anualmente, ocorrem dois festivais teatrais nacionais: o Festival Nacional de Teatro Estudantil (FESTIL), que apresenta peças nas categorias de “Teatro Infantil”, “Teatro de Rua”, “Teatro na Escola” e “Teatro Profissionalizante”; e o Festival de Teatro Nacional de Pindamonhangaba (FESTE) que apresenta espetáculos cênicos nas categorias “Teatro Infantil”, “Teatro de Rua” e “Teatro Adulto”. Concomitantemente a tais apresentações dos grupos cênicos concorrentes, o Departamento de Cultura, da Prefeitura Municipal de Pindamonhangaba, junto com a equipe organizadora destes eventos, ofertam oficinas teatrais gratuitas para o público em geral sobre encenação, atuação, maquiagem, figurino, cenografia, dramaturgia etc. Ora, esta é também a grande oportunidade para que o aluno do Ensino Médio da escola pública tenha acesso ao teatro. No caso, os festivais de teatro, como os que acontecem na cidade mencionada, são um espaço favorecedor para que os grupos de teatro possam mostrar o melhor de sua tradição teatral ou para que os diretores mostrem inovações na linguagem da arte cênica. Dessa forma, nestes festivais teatrais há sempre grupos que já possuem uma longa estrada percorrida e os que têm a oportunidade de mostrarem seus trabalhos pela primeira vez. Além disso, tais encenações acontecem tanto em espaços teatrais convencionais como em espaços alternativos. Portanto, os festivais de teatro também auxiliam o professor a aproximar o aluno/espectador de diferentes grupos com técnicas e estilos diferenciados, sendo uma potente forma de mediação cultural.

Para favorecer uma aproximação entre os alunos e esse universo dos festivais, o professor de Filosofia do Ensino Médio, no *Caderno do Professor – Arte – Linguagens, códigos e suas tecnologias*, Ensino Médio, 2ª série, volume 1 (2009), na situação de aprendizagem 2, intitulada “Teatro”, há um interessante roteiro para esta preparação dos alunos na apreciação a festivais de teatro. Igualmente, há o livro para o Ensino Médio intitulado *Séculos, contextos e transformações*, da série *Subsídios para desenvolvimento de Projetos Didáticos* (2009), que faz parte do *Programa Cultura é Currículo*, criado pela Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE) em parceria com a Faber-Castell cujo kit foi enviado para a coordenação pedagógica de todas as unidades escolares e que, por isso, todo

professor pode ter acesso a este material pedagógico. Este fascículo, correspondente ao segmento do Ensino Médio da escolaridade básica, apresenta orientações para os educadores, definidas com bases nas propostas curriculares das séries e áreas do conhecimento do currículo escolar. Nesta perspectiva, o referido manual traz atividades didáticas para o professor desenvolver em sala de aula e orientações a visitas a instituições culturais, como é o caso do teatro.

Entendemos que o professor, ao orientar seus alunos a participarem de um festival de teatro, estará possibilitando o acesso a tais peças teatrais na diversidade de contextos das produções culturais que a geram e a abrigam, na valorização das diferentes formas de expressões cênicas e levando o corpo discente ao aprimoramento da fruição estética teatral e, até mesmo, a produzir peças teatrais.

1.5 As bases filosóficas do Teatro para a Educação

O pensamento filosófico – pensar nas grandes questões, os ‘problemas da vida e da morte’ – tem seu próprio pathos e o poeta dramático goza de liberdade para expor esse fato. As peças de Shakespeare estão cheias de comentários filosóficos sobre essas questões de vida e morte.

(BENTLEY, 1967, p. 106)

As reflexões da Filosofia da Arte, na investigação do amplo e complexo fenômeno do Teatro, sempre despontam para nós as teorias sobre o valor da Arte Dramática no desenvolvimento cognitivo e na relação com o outro. Afloram também as teorias estéticas teatrais de encenação na análise dos dispositivos de configurações de espaços e tempos com espontâneos transbordamentos de sentimentos e pensamentos, capazes de promover catálises nas relações entre os atores e os espectadores, entre a fábula e a realidade, na reinvenção das coisas e na superação do sofrimento do mundo.

As experiências teatrais do passado e da contemporaneidade foram essenciais para a formulação das experiências práticas e pedagógicas realizadas no teatro e para o embasamento de um pensamento acerca da Arte Teatral. Deste

modo, com a finalidade didática e ilustrativa, defendemos a necessidade deste trabalho apontar, de alguma forma, alguns dos grandes pensadores cujas reflexões serviram de inspiração para o nosso pensar em torno da possibilidade do teatro vir a ser também um caminho pedagógico fortalecedor para o ensino de Filosofia na escola pública.

Ao tratarmos sobre as bases filosóficas do teatro, optamos por realizar essa reflexão, tão somente, a partir do pensamento de Friedrich Nietzsche (1844-1900) e de Sigmund Freud (1856-1939), e ainda de alguns de seus comentadores, em virtude de que ambos os pensadores consideraram a importância da Arte Teatral para a vida, isto é, a importância do tema da criação artística e dos efeitos da obra teatral para o ator e para o espectador, a partir do diagnóstico que realizaram sobre as doenças contemporâneas decorrentes das pressões sociais na modernidade cultural. Neste sentido, o pensamento de Nietzsche (2017) e de Freud (2015), como eixo de interlocução nessa pesquisa, busca evidenciar que ambos trataram de empreender a destruição do primado da “Razão” e da “Consciência” na cultura ocidental também pela via estética da reflexão do teatro em sua origem, pela análise dos impulsos do artista trágico. E, deste modo, por meio do teatro grego, deram voz aos conteúdos inconscientes e pulsionais, aos impulsos da vida fundamentais ao homem no enfrentamento das “máscaras de ocultamento” de uma realidade inquietante.

Na verdade, a valorização da “razão ocidental” afeta, ainda hoje, de maneira particularmente aguda, os jovens alunos do ensino de Filosofia da escola pública, pois estes estão presos às amarras de um pensar a serviço do poder de políticas públicas formativas do modelo de “cidadão consciente, autônomo, crítico e ético” (p. 115-116) na declarada intenção metafísica platônica do *Verdadeiro*, do *Belo* e do *Bom*, como explicitado nos documentos do *Currículo de Ciências Humanas do Estado de São Paulo* (2012) e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (1999). Daí porque esta subversão na concepção de Nietzsche (2014, 2017) e de Freud (1969, 2015) a este modelo educacional de ensino de Filosofia na primazia dos pensadores racionalistas (Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes e Kant), na crítica corrosiva à “consciência” e à “racionalidade” como formas humanas privilegiadas e na evocação da imaginação criativa por intermédio do auxílio

educacional da Arte Teatral pode ser um dínamo e uma saudável rarefação ao filosofar na sala de aula da escola pública.

Partindo deste pressuposto, não estamos defendendo um ensino de Filosofia restrito, tão somente, ao pensamento nietzschiano e freudiano, pois isto também seria um empobrecimento e um absurdo reducionismo do pensamento filosófico cuja riqueza é a sua tradicional multiplicidade de ideias e concepções e, portanto, estaríamos comprometendo o exercício da liberdade do pensar. Assim, frisamos, nessa passagem, que toda a tradição da história da filosofia é igualmente importante na introdução do jovem estudante no filosofar do curso do Ensino Médio, porém ressaltamos que a importância tanto de Nietzsche (2008, 2014, 2015, 2017) quanto de Freud (1969, 1996, 2012, 2015) reside no fato de que ambos trabalharam com a capacidade de pensar a partir de nossas disposições anímicas mais profundas, a partir de nossas disposições corporais inconscientes, de nossas vivências passadas, de nossos instintos e impulsos, de nosso temperamento na qualidade de nossas entranhas, a partir da modernidade cultural e da estética teatral.

Nessa justificativa inicial da escolha de uma aproximação entre a filosofia da arte de Nietzsche (2017) e a de Freud (2015) para o estudo dessa pesquisa voltada “aos jogos teatrais no filosofar”, ressaltamos ainda que estes pensadores trabalharam com a noção da *Trieb* (pulsão) por intermédio de uma mesma matriz histórica proveniente do campo da Estética. Assim, é possível verificar que o conceito citado mantém traços comuns em ambas as concepções e, por isso, é uma noção fundamental tanto na filosofia de Nietzsche quanto na psicanálise de Freud. A especialista freudiana Jô Gondar, em seu texto *Medida e desmedida: Hölderlin, Nietzsche e Freud*, extraído da obra *Nietzsche e os gregos* (2006), nos elucida que, em relação ao termo *Trieb*,

1) Há, em primeiro lugar, uma mesma matriz histórica. Freud e Nietzsche não são os inventores do termo, mas o encontram na bagagem cultural do pensamento alemão do século XIX. A noção de pulsão teria se disseminado no século anterior através do movimento pré-romântico do *Sturm und Drang* (tempestade e ímpeto). A noção de pulsão surge, portanto, no campo da estética, indicando o motorque impulsiona todas as atividades humanas e que deve ser convertido em discurso poético. Entre seus mentores encontram-se Schiller e Hölderlin. Este último insere a *Trieb* em sua concepção do trágico, situando-a diretamente no pré-romantismo alemão, enquanto que em Freud ela sofrerá um deslocamento progressivo de uma visada cientificista, no início da obra, para uma concepção vitalista na

qual o pré-romantismo ganha terreno: Freud propõe no final da obra que se considere as pulsões como uma mitologia psicanalítica, palco de enfrentamento de Eros e Thanatos (GONDAR, 2006, p. 110).

Portanto, tanto em Nietzsche como em Freud, o termo alemão *Trieb* representa uma força que cria e move toda a realidade humana, tal como é compreendido pelo movimento estético do Pré-romantismo alemão *Sturm und Drang* (*Tempestade e Ímpeto*) situado em um momento da tendência irracionalista que atravessava o século XVIII que, no fundo, refletia o mal-estar social que começava a se esboçar na Alemanha desse período. Dessa forma, o lema pré-romântico alemão “Tempestade e Ímpeto” é uma expressão que sintetiza bem o sentido marcadamente dinâmico da noção da *Trieb*, ou seja, como aquela impulsão incontrollável na “tempestade das ações” de uma vida em permanente mudança. A pesquisadora Rosana Suarez (2010), na análise etimológica da palavra alemã *Trieb*, nos elucida também este conceito ao tratar dos impulsos artísticos (apolíneo e dionisíaco) na tragédia grega:

Para compreender esse encontro, é preciso explicar um campo conceitual imantado em torno de noções cujas notas definidoras apresentam um sentido marcadamente dinâmico. Uma dessas noções é impulso, ou pulsão (*Trieb*, etimologicamente = pressão). A “pulsão”, como se sabe, é central em Freud. No pensamento de Nietzsche, está ligada à noção capital de vontade de poder (*Wille zur Macht*). O mesmo campo semântico dinâmico ressoa no conceito schopenhaueriano de Vontade (*Wille*) e encontra um ancoradouro no lema do pré-romantismo alemão, *Sturm und Drang* (“Tempestade e ímpeto”).

As notas centrais da *Trieb* são: pressão, impulsão, irradiação; no extremo: desencadeamento e excesso. Neste sentido, “Tempestade e ímpeto” é uma imagem exemplar: o real é como um mar tempestuoso, cortado por relâmpagos, em permanente ebulição perante a qual até mesmo a formulação de Heráclito acerca da luta eterna dos contrários – aliás, recuperada por Nietzsche na abertura de *O nascimento da tragédia* – parece pecar por excessiva sobriedade (SUAREZ, 2010, p. 135).

Por esta análise, percebemos que, embora nos textos nietzschianos a palavra alemã *Trieb* é traduzida pelo termo “impulso” e nos textos freudianos tal expressão aparece como “pulsão”, tanto em Nietzsche quanto em Freud encontramos a noção da *Trieb* como aquela energia fisiopsíquica marcada por forças e pressões, impulsos

e resistências sentidas, por processos de identificação ou de separação que caracterizam o movimento do pensamento do homem frente o mundo. Trata-se, em Freud, como em Nietzsche, de interpretar a “consciência” a partir do corpo nas relações dinâmicas entre “forças somatopsíquicas” em meio a jogos de oposições e resistências. Dessa forma, a “consciência”, para ambos os pensadores, é uma frágil embarcação, permanentemente ameaçada, que se mantém em um mar tempestuoso e infinito, confiante em sua possibilidade de manter-se à tona. E é com essa imagem exemplar de uma realidade em permanente ebulição, na tempestade das ações de uma vida em permanente mudança, que a concepção do Teatro Trágico representará para Nietzsche (2017) e para Freud (2015) um processo criativo de um “sim” de caráter trágico na superabundância vital que se opõe ao ódio do prazer e da vida, na ideia do fazer teatral como uma metamorfose saudável tanto para o ator quanto para o espectador no desencadeamento das forças simbólicas e imaginárias, próprias da pulsão, para que a vida afirmativa possa se exercer.

1.5.1 Nietzsche: A Arte Teatral na potência da criação artística

(...) A Dionísio não bastam orações e sacrifícios; o homem não está para ele na relação amiúde friamente calculadora, de dar e receber; ele quer o homem por inteiro, arrasta-o para o horror do seu culto e, pelo êxtase, eleva-o acima de todas as misérias do mundo.

(LESKY, 2003, p. 74)

A filosofia na passagem do século XIX para o século XX teve o pensador ousado, insolente e rebelde, o crítico radical que desafiou as normas de sua época e declarou guerra aos valores vigentes. Este homem é Friedrich Nietzsche que, ciente de seu próprio destino, defenderá a Arte Trágica como força capaz de oferecer ao indivíduo a capacidade de enfrentar a dor da vida. Em sua primeira e importante obra *O nascimento da tragédia* (1871), influenciado por Arthur Schopenhauer (1788-1860) e apoiando-se na ideia deste pensador sobre a *Vontade Universal*, interpretando-a como o impulso da potência de criação artística, procura mostrar como a civilização grega, em sua fase pré-socrática, soube expressar em seu

sentido trágico uma aceitação extasiada da vida, uma coragem espantosa frente o destino e uma exaltação dos valores vitais. A Tragédia Grega constitui, portanto, um corajoso e sublime “sim” à vida. Para Nietzsche (2017), essa capacidade de enfrentamento residia no espírito de Dionísio. Assim, o deus do vinho e patrono do teatro será o símbolo desse mundo grego, ou seja, um mundo em plena harmonia com a natureza, um mundo sedimentado pela saúde de sua força instintiva, pela embriaguez criativa e pela paixão sensual.

Além desse espírito dionisíaco, a Grécia dos pré-socráticos estará estruturada no desenvolvimento de uma arte que tem como fonte de inspiração Apolo, divindade que permanecerá vinculada à visão de sonho e a uma tentativa de expressar o sentido das coisas na medida e na moderação, dentro de um equilíbrio e limpidez. Nesse sentido, Nietzsche enfatiza a hipótese de que haveria dois princípios regentes da Arte desde os gregos da Grécia Antiga:

1. Teremos ganho muito a favor da ciência estética se chegarmos não apenas à inteligência lógica mas à certeza imediata da intuição [*Anschauung*] de que o contínuo desenvolvimento da arte está ligado à duplicidade do *apolíneo* e do *dionisíaco*, da mesma maneira como a procriação depende da dualidade dos sexos, em que a luta é incessante e onde intervêm periódicas reconciliações. Tomamos estas denominações dos gregos, que tornam perceptíveis à mente perspicaz os profundos ensinamentos secretos de sua visão da arte, não, a bem dizer, por meio de conceitos, mas nas figuras penetrantemente claras de seu mundo dos deuses. A seus dois deuses da arte, Apolo e Dionísio, vincula-se a nossa cognição de que no mundo helênico existe uma enorme contraposição, quanto a origens e objetivos, entre a arte do figurador plástico [*Bildner*], a apolínea, e a arte não figurada [*unbildlichen*] da música, a de Dionísio: ambos os impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas, para perpetuar nelas a luta daquela contraposição sobre a qual a palavra comum “arte” lançava apenas aparentemente a ponte; até que, por fim, através do miraculoso ato metafísico da “vontade” helênica, apareceram emparelhados um com o outro, e, nesse emparelhamento, tanto a obra de arte dionisíaca quanto a apolínea geraram a tragédia ática (NIETZSCHE, 2017, p. 24).

Nesta polêmica teoria da tragédia grega, Nietzsche (2017) nos esclarece que há dois impulsos criadores, o apolíneo (figurado) e o dionisíaco (não-figurado) que produzem efeitos distintos e conduzem os homens a distintas satisfações artísticas, mas que, embora de natureza contrária, um não existe sem o outro, pois se

complementam no trabalho artístico criador, na origem da arte helênica e do teatro grego, bem como na História da arte propriamente dita. Portanto, sua reflexão estética sobre o teatro trágico grego visa destacar a vontade helênica dos deuses da arte (Apolo e Dioniso), isto é, as duas forças impulsivas e moldantes da criação artística segundo as quais toda arte evolui e se metamorfoseia. Nessa perspectiva, o impulso apolíneo é a tendência da energia vital dos sentimentos e dos prazeres na manifestação artística da forma harmônica, da medida, do equilíbrio, da sabedoria da “bela aparência do mundo” submetida à realidade do sonho e ao princípio da individuação. Em Apolo está o solar, o brilho e a aparência das coisas do mundo, ou seja, a criação artística na proteção contra o mundo tenebroso e sombrio, a aparência artística que torna o mundo desejável. No universo artístico da vontade de Apolo, no mundo do sonho, cada ser humano é um artista consumado na compreensão imediata da figuração e na sublime expressão das belas formas das coisas, e, ainda, na experiência onírica de uma profunda consciência da natureza que é reparadora e que torna a vida possível e digna de ser vivida.

Já o impulso dionisíaco é a consagração à embriaguez espiritual na fusão com o Todo (o Uno primordial), é a experiência de reconciliação das pessoas com as pessoas e com a natureza, é o sentimento místico da possibilidade da parte voltar-se para a totalidade, é a tendência para o êxtase humano na loucura mística da possessão de Dioniso. Ou seja, em Dioniso, não há calma, tranquilidade e serenidade, pois o que se manifesta são aquelas forças incontroláveis do homem na recondução deste ao “coração da natureza”, em sua afirmação das virtudes de uma vida ascensional e profunda. Portanto, o efeito do dionisíaco é a vibração emocional intensa do mundo subterrâneo, aquela “vizinha” do transe psíquico que produz a descarga das energias vitais acumuladas em quem o experimenta, como aquelas predominantes nas orgias dionisíacas ou báquicas, provenientes dos rituais do canto e da dança em honra a Dioniso que deram origem à Tragédia Grega, na efusão emocional provocada pela arte da música sem forma articulada e que produz o terror no ouvinte e no executante. Importa notar que na experiência dionisíaca o que se manifesta é a *hybris*, é a desmesura, é a desmedida, produzindo a desintegração do eu, a abolição da subjetividade na loucura mística do transe em Dioniso, o enfeitiçamento e o abandono no êxtase divino da experiência artística do trágico.

Tal qual o movimento romântico e o sentimento nacional alemão do início do século XIX, Nietzsche (2017) também considera o alto valor da cultura grega e, diante desta fabulosa criação humana, ressalta a importância das questões em torno do fenômeno da tragédia grega por meio de perspicazes indagações como a que se refere ao surgimento do mito trágico justamente no período em que a cultura e a arte na Grécia Antiga alcançam o seu maior apogeu. A partir disso é que o filósofo alemão irá identificar em Apolo e Dioniso as manifestações extraordinárias destes dois impulsos da natureza que, como já vimos, são poderosos, antagônicos e estão presentes na cultura e na arte helênicas. Dessa forma, como a Arte, ligada à Religião, tem um papel substancial na vida de todo grego, já que tais produções culturais estão relacionadas à “seriedade da existência”, igualmente os impulsos artísticos apolíneos e dionisíacos atingem o ápice de afirmação da vida do homem e seus problemas no teatro trágico do heleno, pois, nesta transfiguração, a seriedade da existência é vivida com a suprema alegria artística. Neste sentido, como tais princípios são manifestações, na Arte, de impulsos cósmicos estes, quando conjugados no teatro trágico, permitem que os gregos encontrem o equilíbrio entre tais forças impulsivas e moldantes do mundo horrendo e cruel. Ou seja, a Arte é um meio de cura para o homem em seu ideal ascético ou, melhor dizendo, a experiência estética na tragédia grega é o melhor caminho para a cura de uma vida em degeneração.

A estudiosa Rosa Dias, em seu livro *Nietzsche, vida como obra de arte* (2011), reflete que os dois mundos distintos da “arte apolínea e dionisíaca” são o ponto mais importante da estética nietzschiana na obra *O nascimento da tragédia* (1871), ao escrever que:

Justifica-se assim ser o ponto mais importante da estética nietzschiana do seu primeiro livro o desenvolvimento dos aspectos apolíneo e dionisíaco na arte grega, considerados como impulsos antagônicos, como duas faculdades fundamentais do homem: a imaginação figurativa, que produz as artes da imagem (a escultura, a pintura e parte da poesia) e a potência emocional, que encontra sua voz na linguagem musical. Cada um destes impulsos manifesta-se na vida humana por meio de dois estados fisiológicos, o sonho e a embriaguez, que se opõem como o apolíneo e o dionisíaco. O sonho e a embriaguez são condições necessárias para que a arte se produza; por isso, o artista, sem entrar em um desses estados não pode criar.

O sonho é a força artística que se projeta em imagens e produz o cenário das formas e figuras; é o princípio da luz, que faz surgir o mundo a partir do caos originário; é o princípio ordenador que tendo domado as forças cegas da natureza, submete-as a uma regra [...].

Já a embriaguez é o estado que destrói, despedaça abole o finito e o individual. Nela desfazem-se os laços do princípio da individuação, rasga-se o véu das ilusões para deixar aparecer uma realidade mais fundamental: a união do homem com a natureza (DIAS, 2011, p. 86-87).

Pelo texto esclarecedor da pesquisadora, verificamos que, ao mundo do sonho, da ordem e da bela aparência, sob a força artística do deus solar Apolo - este que faz descer o véu da ilusão e torna a vida mais confortável - o filósofo Nietzsche opõe o mundo que descerra o impulso dionisíaco o qual se manifesta na embriaguez dilacerante da força criativa de Dioniso, aquele estado originário do ditirambo, isto é, do êxtase proveniente da frenética música que acompanha o rito trágico e que leva o seguidor deste deus do teatro ao transe, aos elementos que fizeram dos rituais dionisíacos “festas de redenção universal”, como o próprio Nietzsche (2017) irá dizer:

[...] Seja por influência da beberagem narcótica, da qual todos os povos e homens primitivos falam em seus hinos, ou com a poderosa aproximação da primavera a impregnar toda a natureza de alegria, despertam aqueles transportes dionisíacos, por cuja intensificação o subjetivo se esvanece em completo auto-esquecimento[...]. Há pessoas que, por falta de experiência ou por embotamento do espírito, se desviam de semelhantes fenômenos como de “moléstias populares” e, apoiados no sentimento de sua própria saúde, fazem-se sarcásticas ou compassivas diante de tais fenômenos: essas pobres criaturas não têm, na verdade, ideia de quão cadavérica e espectral fica essa sua “sanidade”, quando diante delas passa bramando a vida candente do entusiasta dionisíaco.

Sob a magia do dionisíaco torna-se a selar-se não apenas o laço de pessoa a pessoa, mas também a natureza alheada, inamistosa ou subjugada volta a celebrar a festa de reconciliação com seu filho perdido, o homem. Espontaneamente oferece a terra as suas dádivas e pacificamente se achegam as feras da montanha e do deserto. O carro de Dionísio está coberto de flores e grinaldas; sob o seu jugo avançam o tigre e a pantera. Se se transmuta em pintura o jubiloso hino beethoveniano à “Alegria” e se não resfria a força de imaginação, quando milhões de seres frementes se espojam no pó, então é possível acercar-se do dionisíaco. Agora o escravo é homem livre, agora se rompem todas as rígidas e hostis delimitações que a necessidade, a arbitrariedade ou a “moda imprudente” estabeleceram entre os homens. Agora, graças ao evangelho da harmonia universal, cada qual se sente não só unificado, conciliado,

fundido com o seu próximo, mas um só, como o véu de Maia estivesse sido rasgado e, reduzido a tiras, esvoaçasse diante do misterioso Uno-Primordial (NIETZSCHE, 2017, p. 27-28).

Pelo exposto acima, é possível perceber que Nietzsche (2017) enfatiza o caráter orgiástico de Dioniso. Isto é, o Dioniso de Nietzsche está diretamente relacionado aos rituais do *Dioniso Zagreu* cujas festas comemorativas levavam seus seguidores ao êxtase, ao delírio divino, tal como é explicitado na tragédia grega *Bacantes* (narrativa dramática que trata dos rituais báquicos das mulheres tebanas), de Eurípedes. Assim, é sua ênfase no caráter orgiaco do deus que lhe dá a noção da essência do impulso artístico de supremo prazer que emerge do seio da natureza, análogo à “embriaguez”. No caso, o conceito envolve os seguidores de Dioniso é fruto não só da beberagem do vinho - a bebida típica de seu culto para festejar seu renascimento a cada nova primavera - mas é também em razão do efeito da possessão dionisíaca, isto é, devido ao êxtase delicioso dos seguidores com seus cantos e com suas danças ritualísticas, no momento em que as fronteiras entre as pessoas e destas com a natureza se desfazem e, igualmente, as fronteiras civilizatórias entram em ruína, na manifestação de um júbilo que dá vez e voz à natureza. Portanto, a experiência do dionisíaco promove no homem a *hybris*, o caos, a desmedida, a desmesura, a deformidade, e, pelo êxtase divino, desfaz-se os laços do finito e do individual. E, deste modo, o homem vive a harmonia universal no sentimento místico da unidade, desfaz-se o artista e torna-se ele a própria obra de arte. Ora, o que se revela, nessa análise, é que o impulso dionisíaco é identificado pelo filósofo como o exato oposto da calma, da beleza, da medida, da forma, do equilíbrio e da ordem, pois a experiência dionisíaca conduz o ser humano à implosão do princípio da individuação, promovido pelo impulso apolíneo, daí porque para este “princípio da luz” o instinto dionisíaco se torna uma ameaça.

Como Apolo é o símbolo de toda energia plástica que se expressa por meio de formas individuais - impondo no devir uma cadência e uma medida - Dioniso, em sua embriaguez, é o símbolo do estado que destrói, despedaça e abole toda bela expressão do homem em seu invólucro de individualidade. Dessa forma, no momento em que são despertadas as emoções em Dioniso, desencadeada por bebidas narcóticas e por instintos primaveris, rompe-se o invólucro de individuação, o sustentáculo da serenidade e o homem se vê mergulhado no devir da vontade do

mundo dilacerante e aterrador, pronto para nela desaparecer. E, assim, nesta embriaguez dionisíaca, penetrando nos mais íntimos pensamentos da natureza, é possível conhecer o terrível impulso (*Trieb*) dos “filhos da noite” e, ao mesmo tempo, a contínua e horripilante morte de tudo o que chegou à existência. Como o próprio Nietzsche observa, o culto a *Dioniso Zagreu* é um rito selvagem, já que teria vindo do Oriente e era um elemento brutalmente grotesco à cultura olímpica dos gregos.

De outra parte, não precisamos falar apenas em termos conjecturais para desvelar o enorme abismo que separa os *gregos dionisíacos* dos bárbaros dionisíacos. De todos os confins do mundo antigo – para deixar aqui de lado o moderno -, de Roma até a Babilônia, podemos demonstrar a existência de festas dionisíacas cujo tipo, na melhor das hipóteses, se apresenta em relação ao tipo de festa grega como o barbudo sátiro, cujo nome e atributos derivam do bode, em relação ao próprio Dionísio. Quase por toda parte, o centro dessas celebrações consistia numa desenfreada licença sexual, cujas ondas sobrepassavam toda vida familiar e suas venerandas convenções, precisamente as bestas mais selvagens da natureza eram aqui desaçaimadas, até alcançarem aquela horrível mistura de volúpia e crueldade que a verdadeira “beberagem das bruxas” sempre se me afigurou ver. Contra as excitações febris dessas orgias, cujo conhecimento penetrou até os gregos por todos os caminhos da terra e do mar, eles permaneceram, ao que parece, inteiramente assegurados e protegidos durante algum tempo pela figura, a erguer-se aqui em toda a sua altivez, de Apolo, o qual não podia opor a cabeça a nenhum poder mais ameaçador do que esse elemento dionisíaco brutalmente grotesco. [...] Era a reconciliação de dois adversários, com a rigorosa determinação de respeitar doravante as linhas fronteiriças e com o periódico envio mútuo de honoríficos: no fundo, o abismo não fora transposto por ponte nenhuma. Quando vemos, porém, como, sob a pressão deste pacto de paz, a potência dionisíaca se manifestou, reconhecemos agora, nas orgias dionisíacas dos gregos, em comparação às Sáceas babilônicas e sua retrogradação do homem ao tigre e ao macaco, o significado das festas de redenção universal e dos dias de transfiguração. Só com elas alcança a natureza o júbilo artístico, só com elas torna-se o rompimento do *principium individuationis*, um fenômeno artístico (NIETZSCHE, 2017, p. 30-31).

Vê-se bem aqui se confirmar que, para Nietzsche (2017), o culto dionisíaco não era proveniente da Grécia, pois Dioniso teria vindo do bárbaro Oriente. Assim, o ritual selvagem ao deus, também conhecido nessa região oriental, como já exposto, por *Zagreus*, como o próprio filósofo bem explicita no parágrafo 10 da obra *O nascimento da tragédia* (2017), ao dizer: “Pela maneira como o deus aparente fala e atua, ele se assemelha a um indivíduo que erra, anela e sofre” (p. 67). Nesse

sentido, é o conteúdo originário do herói trágico que fala e atua no teatro da cultura helênica. Portanto, Zagreus é aquele deus bárbaro que outrora representava uma verdadeira ameaça para a religião e para as próprias convenções da vida familiar grega. Igualmente, nas notas da tradução da obra citada, o pesquisador e tradutor J. Guinsburg nos esclarece que *Zagreus* era filho de Zeus e Perséfone que teria sido esquartejado e devorado pelos Titãs, mas cujo coração, salvo por Atenas e levado a Zeus, que o engoliu, deu origem ao novo *Dioniso Zagreu*, filho de Sêmele. Assim, esta lenda estaria vinculada aos mistérios dos órficos e, portanto, na teologia órfica se inscreveria os elementos da origem desse deus, já que o termo *Zagreu* quer dizer, possivelmente, em trácio ou frígio, aquele que foi “desfeito em pedaços”.

Sobre esta questão da origem asiática do deus homem, o filósofo alemão ressalta, ainda, o fato de que na Grécia, por um longo período, a cultura apolínea fez frente a este estrangeiro selvagem indesejável, impedindo sua entrada invasiva no território grego. Na perspectiva desta interpretação, Nietzsche (2017) argumenta que a princípio houve uma resistência ao ritual dionisíaco por ser este uma ameaça tanto aos valores da religião grega quanto às regras de vida cívica do homem grego. No entanto, a ideia que Nietzsche ressalta é a de que tal resistência a Dioniso caiu totalmente por terra, no momento em que impulsos semelhantes ao da natureza subterrânea de *Dioniso Zagreu* passaram a ser vislumbrados na própria cultura helênica. Machado (2005) explica que:

a última palavra de Nietzsche a respeito do nascimento da tragédia não é o antagonismo entre o apolíneo e o dionisíaco: é a aliança, a reconciliação entre os dois princípios. Neste sentido, um dos pontos mais importantes da interpretação é a ligação que ele estabelece entre o culto dionisíaco e a arte trágica, defendendo a hipótese de que a tragédia se origina dessa multidão encantada que se sente transformada em sátiros e silenos, como se vê no culto das bacantes; ou, mais precisamente, de que, no momento em que é apenas coro, a tragédia imita, simboliza o fenômeno da embriaguez dionisíaca responsável pelo desaparecimento dos princípios apolíneos criadores da individuação: a medida e a consciência de si (MACHADO, 2005, p. 8).

É neste ponto que o pesquisador nos mostra que a origem da tragédia grega é repensada por Nietzsche (2017) como um fenômeno que ocorre no seio da própria cultura helênica, em que o homem grego se vê metamorfoseado em sátiros e silenos, por meio dos dois distintos impulsos artísticos - o apolíneo e o dionisíaco -

que emergem da união entre o grotesco culto dionisíaco e a sublime arte apolínea que, até então, era legitimadora da existência dos gregos, embora o filósofo reconhecesse que esta última era uma solução ainda superficial, já que, a cada manifestação embriagadora, rompia-se a individuação e experimentava-se a terrível destruição do abismo. Ora, na medida em que os artistas dionisíacos, imitando a embriaguez, criam a tragédia grega, estes concebem uma forma de legitimar a existência de um modo muito mais duradouro do que aquela transfiguração na criação apolínea, já que, na reconciliação de tais impulsos constitutivos da arte teatral trágica, estes artistas encontram o poder de cura contra o impulso dionisíaco bárbaro destruidor dos valores gregos.

Com efeito, é na realização artística do teatro trágico da cultura helênica, contendo esta aliança entre os princípios do apolíneo e do dionisíaco, que o artista transfigura o real e cria com sua arte trágica uma forma superior de ultrapassar o caos do mundo. Assim, o artista helênico trágico é um imitador que joga com o sonho e com a embriaguez ao mesmo tempo. Portanto, não é na alternância entre a lucidez e a embriaguez que se encontra o estado dionisíaco, mas exatamente em sua simultaneidade, em sua combinação. Por conseguinte, na tragédia grega há a reconciliação do apolíneo e do dionisíaco, há nessa expressão cênica a destruição do herói trágico que traz a alegria aos atores e aos espectadores, pois, com essa celebração do drama trágico, fica restaurada a unidade originária – a vida eterna da vontade. Ou seja, na tragédia grega o herói é negado, aniquilado para nos convencer do eterno prazer do existir. Sensíveis ao padecimento do herói, ao desfalecimento do homem e à realidade onde tudo o que é não mais será um dia, os atores e os espectadores são capazes de aliviar os problemas da existência que o torturam e de afirmar o vir a ser de Dioniso no espetáculo caótico do mundo.

Sobre esta reflexão nietzschiana acerca da teoria da tragédia em relação ao fato de que as pulsões artísticas permitiram ao povo helênico transformar o sentimento de horror diante da vida numa imensa vontade de existir, Machado (2006) afirma que

para que esta hipótese se revele em toda sua força e originalidade, é preciso salientar os dois principais componentes dessa teoria da tragédia. Primeiro, o que torna a arte trágica possível é a música. A tragédia nasce do espírito da música; a origem da tragédia é a possessão causada pela música. Inspirado em Schopenhauer e em

Wagner, que interpretaram a música como expressão imediata e universal da vontade entendida não como vontade individual, mas como essência do mundo, Nietzsche pensará a música como uma arte essencialmente dionisíaca e, portanto, o meio mais importante de se desfazer a individualidade. Mas se a música é o principal elemento que permite explicar o nascimento da tragédia, para dar conta totalmente desse fenômeno artístico Nietzsche acrescenta à música, seu componente dionisíaco, os componentes apolíneos: a palavra e a cena. O que o faz definir a tragédia como um coro dionisíaco que se descarrega em um mundo apolíneo de imagens. Esse mundo de imagens criado pelo coro é o mito trágico, que apresenta a sabedoria dionisíaca através do aniquilamento do indivíduo heróico e de sua união com o ser primordial, o uno originário, que é, em última análise, o que Schopenhauer chamou de vontade. Com que finalidade? Para fazer o espectador aceitar o sofrimento com alegria, como parte integrante da vida, porque se próprio aniquilamento como indivíduo em nada afeta a essência da vida, o mais íntimo do mundo. Assim, fundada na música, a tragédia, expressão das pulsões artísticas apolínea e dionisíaca, união da aparência e da essência, da representação e da vontade, da ilusão e da verdade, é a atividade que dá acesso às questões fundamentais da existência (MACHADO, 2006, p. 8-9).

Por esta explicação, fica clara a importância da “estética ativa” nietzschiana sob o prisma do par fundamental de impulsos artísticos da natureza (apolíneo e dionisíaco) que seriam os geradores dos estados de sensibilidade, isto é, dos estados fisiológicos vitais em que se encontram os atores quando da criação de sua obra cênica trágica. Aliás, nesta análise, o pesquisador nos mostra que, para Nietzsche (2017), a obra de arte dramática só cumpre o seu papel quando transmite ao espectador a experiência estética do artista criador. Assim, o que Apolo e Dioniso nos ensinam? Ou, melhor dizendo, que intuição os helenos tiveram ao erigir tais “onipotentes impulsos artísticos” da natureza na criação da forma artística da tragédia? O cerne da tragédia grega é a aliança entre a imagem do mito do herói e a esfera musical dionisíaca, representada na origem da tragédia pelo coro de ditirambos e de sátiros, o ritual cênico que em cantos e danças evoluía em adoração a Dioniso. Com efeito, este herói trágico encenado no palco, posto sob a influência do impulso dionisíaco dos “filhos da noite”, seria levado a vivenciar artisticamente as mais elevadas e mais fortes emoções passíveis aos seres humanos como o próprio Nietzsche (2017) assevera:

Agora o coro ditirâmico recebe a incumbência de excitar o ânimo dos ouvintes até o grau dionisíaco, para que eles, quando o herói trágico aparecer no palco, não vejam algum

informe homem mascarado, porém uma figura como que nascida da visão extasiada deles próprios. [...] – teremos assim um análogo do sentimento com que o espectador dionisiacamente excitado via o deus ingressar na cena, com cujos sofrimentos já se havia identificado. Involuntariamente ele transferia a imagem toda do deus a tremer magicamente diante de sua alma para aquela figura mascarada, e como que dissolvia sua realidade em uma realidade espectral. Eis o estado apolíneo do sonho, no qual o mundo do dia fica velado, e um novo mundo, mais claro, mais compreensível, mais comovedor do que o outro e, no entanto, mais ensombrecido, em incessante mudança, nasce de novo aos nossos olhos (NIETZSCHE, 2017, p. 59).

Nietzsche (2017) enfatiza a importância da música do coro ditirâmico na origem da tragédia, já que é ela, propriamente dita, a força responsável em por em jogo o diálogo trágico do herói. Ou seja, o coral musical de ditirambos é o estimulador da narrativa do herói, em sua excitante e prazerosa musicalidade. Por sua vez, o herói produz uma espécie de explanação em imagens e ações para o coro que o excita. Nesse sentido, a música na tragédia grega teria a função última de reintegrar em um sentido maior e mais profundo os elos gerados na narrativa cênica, na trama das aparências que mobiliza o herói trágico em sua encenação do homem que padece e que se glorifica. Assim, o espectador - dionisiacamente excitado pela musicalidade ditirâmica - vê no mito do herói trágico, irradiado na força apolínea da bela aparência, os sofrimentos de Dioniso dilacerado, este o efetivo herói cênico e ponto central da forma artística trágica. Ora, Nietzsche (2017) procura mostrar que o sofrimento de Dioniso, o deus esquartejado, é simbolizado na tragédia pelo sofrimento do herói cujo drama do mito trágico representa o sofrimento do próprio homem no processo titânico de individuação, o qual configura o mundo dilacerado, todo ele uma contradição. No jogo cênico trágico, o público sabe que o sofrimento do herói, em sua máscara dionisíaca que no palco aberto à natureza é representado, tem a ver com ele, e, em comunhão, ambos percebem a unidade do mundo. Assim, tal como o iniciado de Dioniso, o ator dionisíaco, em cena na representação em imagens, em falas e em ações de seu mundo titânico, permite ao espectador a identificação imediata com o sofrimento do herói a transmutar a cena para a própria sucumbência humana.

Outra ideia importante de *O nascimento da tragédia* (1871) é a investigação acerca da morte da tragédia perpetrada por Eurípedes. Neste caminho, Nietzsche (2017) irá nos mostrar que a tragédia grega sucumbiu pela prevalência em Eurípedes do homem teórico sobre o artista ou, melhor dizendo, do homem racional sobre o poeta. Para o filósofo extemporâneo, esse Eurípedes teórico, que pôs fim à tragédia grega, é aquele que põe a sua própria arte no julgamento da razão, transformando a sua própria arte poética em um triste espelho do pensamento ético-racional, reavaliando e descaracterizando, desta forma, todos os elementos estilísticos que compõem a tragédia. Por conseguinte, se toda a cultura artística do povo heleno estava ligada aos impulsos do apolíneo e do dionisíaco, a forma estética trágica sucumbiu devido a um desvio de interpretação imposto ao ensinamento mítico de Apolo e também por causa de o último dos autores trágicos voltar-se contra a sabedoria dionisíaca. A respeito disso, Machado (2005) analisa que

Esse Eurípedes teórico é o crítico de Ésquilo, aquele que viu nas tragédias de seu antecessor uma precisão enganadora, uma profundidade enigmática, além de achar contestável sua solução dos problemas éticos, duvidosa utilização dos mitos, desigual a repartição da felicidade e da infelicidade. Mas esse Eurípedes teórico é também aquele que, como juiz de sua própria arte, faz de sua poesia o eco de seu pensamento consciente, reavaliando todos os elementos da tragédia: a linguagem, os caracteres, a construção dramática, o coro. Postura crítica que o leva a excluir, com a música, o componente dionisíaco. O que Nietzsche chama “tendência de Eurípedes” é a reconstrução da tragédia com uma arte, uma ética e uma visão do mundo não-trágicas. Um misto de “frios pensamentos paradoxais e afetos ardentes” que sacrificam tanto o apolíneo quanto o dionisíaco (p. 9-10).

Como vimos, essa mudança imposta pela racionalidade do poeta Eurípedes ao modo próprio de ser da tragédia é o que resultará na sua crítica contra o homem instintivo e titânico do drama de Ésquilo e é o que irá levar o mundo grego a assistir ao desaparecimento da antiga concepção trágica teatral. Ou seja, Nietzsche (2017) denuncia que Eurípedes foi o responsável pela ruína da tragédia de Dioniso, a partir do momento em que teria negado toda a invenção imaginária da tradição mitológica em detrimento da elaboração de dramas morais e críticos que corroborassem as teorias do pensamento consciente de que era adepto. Assim, centra as suas representações teatrais para a vida cotidiana dos homens gregos, no otimismo da

ciência e não mais para os mitos, em uma insurgência inclusive contra a musicalidade do impulso dionisíaco.

Outro principal responsável pela morte da tragédia foi o “socratismo de Eurípedes” ou a “tendência socrática”. Sobre esta tendência socrática, a professora Scarlett Marton (2006) afirma que nas considerações filosóficas de Nietzsche acerca da tragédia na Grécia Antiga é revelado que

com Sócrates, porém, substitui-se o homem trágico pelo seu contrário: o homem teórico. A afirmação da crueldade da existência cede lugar ao otimismo do saber, a febre de viver, à serenidade. Opõe-se a vida à idéia – como se a vida devesse ser julgada, justificada, redimida pela ideia (MARTON, 2006, p. 25).

Portanto, Nietzsche (2017) fala de uma nova visão de mundo entre os gregos, aquela marcada pelo homem teórico em seu otimismo científico que advém com os preceitos racionalistas de Sócrates, no sentido de que “tudo deve ser inteligível para ser belo” e “só o homem que sabe é virtuoso”. Assim, o dramaturgo grego levaria para dentro da tragédia estes preceitos do socratismo estético, na desvalorização total da sabedoria instintiva e inconsciente. Igualmente, Lima (2006) diz que Nietzsche escava o aparecimento do “homem teórico” na Grécia antiga, a partir da influência da filosofia de Sócrates que resultou no confronto entre o “Eurípedes teórico” e a “tragédia irracional”, impondo, na cultura grega, a virtude moral e o saber da razão. Sobre este novo tipo de existência e a reconstrução do teatro grego em uma visão não-trágica do mundo, o autor mencionado observa que

a luta travada por Eurípedes e por Sócrates contra a visão dionisíaca do mundo está indissociavelmente ligada a uma interpretação infligida pelo filósofo ao Oráculo de Delfos, portanto, à sapiência do ensinamento apolíneo. Quando ouviu do oráculo que devia conhecer-se a si mesmo, Sócrates sentiu-se o primeiro homem a reconhecer que nada sabia e que era preciso um meio para se chegar a ser um sabedor. Com isso, Nietzsche concebe que o filósofo grego inaugurou um tipo de existência até então desconhecida na Grécia: a do homem teórico. Agora, em vez da alegria trágica do homem dionisíaco, surge o otimismo da ciência. Essas duas concepções estão em profunda contradição. Uma só pode existir em detrimento da outra. Com efeito, todo o modo de vida dos gregos será por Sócrates condenado. Seu saber teórico não permite mais o tipo de sabedoria trágica, haja vista que ela vai de encontro àquele preceito de que só o sabedor é virtuoso. Nesse caso, o homem que sabe é aquele que se vale dos meios filosóficos apregoados por Sócrates. E o homem que, utilizando a sua razão e a sua dialética, consegue

alcançar a verdade intrínseca existente em todas as coisas (LIMA, 2006, p. 84-85).

Portanto, a metafísica racional socrática, criadora do homem teórico, por meio do seu “conhece-te a ti mesmo” teria levado o homem grego a desclassificar a sabedoria dionisíaca, subordinando a Beleza à Razão, pela prevalência que dá à lógica, ao conhecimento, à virtude. Assim, com a filosofia socrática pelo “saber a todo custo”, um novo modo de existência nascia no mundo grego. Isto é, pelas vias deste racionalismo, tudo no teatro grego deveria ser inteligível para ser belo, já que o critério estético a validá-lo seria o seu grau de clareza, proporcionado pela consciência teórica do artista.

Em sua análise sobre o surgimento e o desaparecimento da tragédia, o jovem Nietzsche desenvolve uma outra ideia importante que é a sua tentativa de encontrar o renascimento dessa concepção trágica do mundo, vasculhando algumas manifestações culturais da modernidade. Assim, ao produzir o seu importante e primeiro livro, o filósofo extemporâneo vai enxergar a música de Richard Wagner como um fenômeno artístico na cultura alemã que representa o retorno do sentimento trágico do mundo. Deste modo, a ideia wagneriana do drama musical será o elo que possibilitará ao filósofo alemão abrir a porta que dá acesso à montanha encantada do helenismo. Ou seja, a tragédia musical grega é como uma linguagem cheia de tonalidades surpreendentes que desperta em nós os sentimentos mais obscuros e mais plenos de vida. Sobre esta abordagem nietzschiana da arte trágica na ênfase da música como a “autêntica sabedoria dionisíaca”, Suarez (2010) nos explica que

tomando como referência a música, arte especial que melhor traduziria um conteúdo metafísico, Nietzsche formula a sua interpretação da divisão geral das artes. A divisão se daria entre dois polos principais: por um lado, o polo plástico e épico, polo das belas-artes - predominantemente apolíneo -, em que a sedução das belas imagens retém mais demoradamente o olhar do artista, desviando-o do núcleo inquietante do mundo; e, por outro lado, o polo lírico ou trágico, domínio das artes sublimes - predominantemente dionisíaco -, em que esse fundo eclode, sob a potência da música, porém, sempre em contato com as imagens artísticas transfiguradoras (p. 143).

Pela explicação acima, Nietzsche (2017) defende em sua “metafísica de artista”, inspirada na “metafísica da arte” de Schopenhauer, a primazia da música (a arte dionisíaca) na composição da obra teatral trágica, isto é, a supremacia da “poesia lírica” sobre a “poesia épica”. Com isso, o jovem filósofo defenderá “a obra de arte total”, ou seja, aquele feliz encontro de todas as artes que buscará exemplificar a preeminência da música na sua divisão geral das artes (polo apolíneo e polo dionisíaco) tanto na “tragédia musical do teatro grego” quanto na moderna composição musical wagneriana. Portanto, Nietzsche (2017) acreditava que o compositor Richard Wagner correspondesse a um tipo de “homem total”, ao homem plenamente realizado em suas várias dimensões, na mesma esteira do homem helênico que teria vivido na Grécia pré-socrática. Nesse viés, o homem Wagner em sua musicalidade, como uma espécie de “espírito trágico extemporâneo”, se destacaria do tipo homem fragmentado e unidimensional da modernidade, razão pela qual o filósofo alemão depositava neste compositor as esperanças de um verdadeiro renascimento da tragédia grega na cultura alemã dos tempos modernos.

Como visto, Nietzsche (2017) observa que na aliança do impulso apolíneo com o impulso dionisíaco está a retomada do homem com a natureza, a libertação das rígidas e adversas barreiras construídas pela “civilização decadente do Ocidente cristão” em sua louca presunção, ao transmitir essa *décadence* como sua herança social em seu mundo cultural ascético. Nesse caminho, o filósofo alemão mostrará que o nascente teatro trágico grego da cultura helênica representa o desejo de viver do homem, seu sucesso em superar a natureza transitória da existência. Desta forma, Vida e Teatro estão ambos influenciados pelas duas forças: a de Apolo cujo poder é a idealização, ou seja, o criador de sonhos que os imita na arte; e a de Dioniso, as forças primitivas emocionais que criam a arte em êxtase. Portanto, para a realização de um teatro na potência criativa que seja capaz de expressar a verdadeira arte é necessária a duplicidade e a contrapartida dessas duas divindades artísticas, isto é, a emoção que precisa ser configurada pela razão.

Na exposição dessa filosofia da arte trágica, vimos que as reflexões estéticas teatrais de Nietzsche são extremamente importantes. Dias (2011) nos ensina que

[...] Nietzsche, como médico da civilização, temeroso de um niilismo passivo radical, procura, por todos os meios, apontar para a necessidade da educação do ser humano para que ele possa fazer

frente ao absurdo da existência, dando novos sentidos e objetivos para o seu cotidiano.

Exorta cada um a esculpir sua existência como uma obra de arte. A vida deve ser pensada, querida e desejada tal como um artista deseja e cria sua obra, ao empregar toda a sua energia para produzir um objeto único (p. 13).

Dessa exposição, é possível depreender que a ousadia do pensamento de Nietzsche é pensar a educação na ênfase da arte na perspectiva da vida. Ou seja, a vida como propósito da arte, a arte como um aprendizado de uma metamorfose existencial e fundamental à proteção da vida. O próprio Nietzsche (2017), dezesseis anos após a publicação da primeira edição de *O nascimento da tragédia* (1872), em seu prefácio denominado *Tentativa de autocrítica* afirma: “[...] a existência do mundo só se justifica como fenômeno estético” (p. 16).

1.5.2 O corpo cênico e o corpo pensador em Nietzsche

O ‘corpo artista’, expressão cunhada pela pesquisadora Christine Greiner, é justamente o corpo que vibra na contramão desse panorama de idealizações. Sua potência está na forma como ele ajudaria a humanidade a se alimentar de conhecimentos com base na desestabilização de antigas certezas

(CANTON, 2009, p. 25).

No texto anterior, “Nietzsche: A Arte Teatral na potência da criação artística”, realizamos a discussão do Teatro a partir do desconcertante livro *O nascimento da tragédia* (1871), de Nietzsche, publicado em 1872, no qual o pensador recorre à oposição entre o impulso apolíneo e o impulso dionisíaco para explicar a origem da Tragédia Grega. E, ainda, faz a denúncia sobre a morte da Arte Teatral Trágica pelo “socratismo estético” e propõe o seu renascimento na cultura moderna.

Tendo por referência o corpo cênico no jogo teatral, pretendemos, nesta pesquisa, apresentá-lo como uma linguagem poética importante para o pensamento

do homem na expressão cênica que, por meio da corporeidade do ator na encenação, se faz concreta e permite a este ser ele próprio, ser mais e além. E através da ênfase do corpo criador na experiência artística teatral, iremos salientar também a perspectiva nietzschiana do corpo como centro da interpretação e organização do mundo. Muito já se escreveu e discutiu sobre o corpo do teatro a partir de diferentes campos de conhecimento e com objetivos diversos. Objetivamos, aqui, uma reflexão filosófica sobre o corpo cênico pulsão e pensador. Alguns estudos como os de Friedrich Nietzsche (2014, 2015, 2017), Sigmund Freud (2015), Henri-Pierre Jedy (2002), Renato Cohen (2013), Ericson Pires (2005), Gisa Picosque (2009) podem atualmente ser considerados uma referência para pensar o corpo sob esta vertente. Assim, com o intuito de diversificar e alargar as possibilidades de compreender o fenômeno do filosofar por meio do corpo no jogo teatral e na arte da vida, optamos por uma abordagem estético-filosófica integrada com base nos autores citados.

Partimos do princípio de que o Teatro, considerado como Arte, por excelência, do encontro, da presença, do contato e da cumplicidade evidencia o corpo como expressão criativa que envolve saber, emoção, símbolo e poesia. Portanto, a presença corpórea do ator no palco por meio do movimento, da voz e da ação é o que materializa a cena, é o que cria e estabelece as relações intercorpóreas e sinestésicas.

O corpo em estado cênico pode ser considerado uma forma espetacular de ser, de se comportar, de se movimentar, de agir no tempo e no espaço, de emocionar, refletir e de se inserir na vida. Ao falar do corpo cênico no espetáculo teatral como uma forma distinta das ações banais do cotidiano, Picosque e Martins (2009) afirmam que

o corpo do teatro, o corpo criador cênico, o corpo espetacular em cena é, assim, um corpo que se faz cabide de uma ideia poética, interessante para quem assiste. Uma vez que a atuação do ator (como todas as artes espetaculares) só existe em sua realização diante de um público, sua materialidade não se limita às ações. O que o espectador vê não é apenas a *persona* em ação. Ele vê o ator “jogando” (realizando) essa ação dentro de um contexto poético. E se vê, ainda, a relação pessoal que o ator estabelece com a poética e com o conteúdo da obra, vê o sentido que ela faz para ele (p. 18).

Nessa compreensão do corpo em estado cênico, as autoras enfatizam a espetacularidade do corpo do ator na encenação de uma peça de teatro, ao realizar certo tipo de ação que participa de uma dimensão poética que a diferencia de ações realizadas no cotidiano. Por certo, esse corpo cênico provoca uma experiência que instaura outro estado de corpo para além do cotidiano. Com efeito, o corpo na criação teatral é uma forma de expressão que, ao fazer uso da linguagem dramática, tem o corpo como suporte, dando forma ao que se quer mostrar e comunicar em um espaço e um tempo de relações poéticas entre o ator e o espectador na experiência estética teatral que permite a estes, por meio da vivência criativa dessa corporeidade, habitar lugares e transitar por não-lugares, tornando-os presentes no momento da ação cênica e superando-os neste acontecimento teatral repleto de sentido de vida.

Quando se afirma que o corpo humano é o suporte fundamental da Arte Teatral, estamos também considerando a potência do corpo cênico que provoca no encontro entre o corpo do ator e o corpo do espectador - no tempo-espaço do espetáculo teatral - uma onda de metáforas, analogias e imagens corporais que são extravagantes e inesgotáveis. Assim, as múltiplas imagens corporais na representação teatral produzem efeitos de estranhamento que alteram as nossas habituais classificações e maneiras de ver o nosso próprio corpo e o corpo dos outros. Sobre as visões metamórficas do corpo nas representações da Arte, Schilder *apud* Jedy (2002) nos esclarece que

a percepção estética não se caracteriza por uma posição prévia quanto ao objeto - no sentido trivial em que se fala do "olho do expert" - ; ela acompanha as imagens corporais, constrói-se e destrói-se nas visões metamórficas do corpo.

[...] o efeito estético consiste no fato de que desejos são provocados, mas não satisfeitos. As experiências estéticas são incompletas e não poderiam mesmo ser concluídas. Quando Schopenhauer diz que a essência está na abolição da vontade e da tensão, ele em parte tem razão. A qualidade do objeto estético vem da acumulação de energia instintiva. No prazer estético, há um jogo dos desejos e nenhuma responsabilidade consequente.

Que sentido dar à ideia de uma "satisfação do desejo"? O efeito estético das imagens do corpo torna ainda mais livre o jogo do desejo quando este é um perpétuo desafio lançado à morte. A não-satisfação do desejo existe na medida do poder metamórfico das imagens corporais. Segundo a perspectiva demasiada funcionalista de Paul Schilder, a transfiguração do

corpo como objeto de arte seria uma satisfação que responde à insatisfação, graças ao prazer ocasionado pelo estado de não-realização do desejo. Se as representações do corpo na arte servissem apenas como modelos às imagens corporais na vida cotidiana, não deixaríamos o estetismo e, mais particularmente, preservaríamos a ideia de uma organização econômica do prazer, tomando o conhecimento da arte como um meio de substituição e decompensação na falta de satisfação do desejo. Ora, ao contrário, as imagens corporais não deixam de perturbar semelhantes construções da representação (p. 27).

Pela análise de Jedy (2002), no jogo estético das representações do corpo na Arte, há um prazer ocasionado pelas múltiplas, instáveis e incontrolláveis imagens corporais que desestabilizam as representações convencionais que normalmente temos do nosso corpo e do corpo do outro. De certa maneira, o artista transforma as imagens corporais em representações, provocando uma propagação de metáforas e analogias pertencentes às convenções, objetivando o corpo em uma representação estética atemporal. Ora, quando o artista trata o corpo como um objeto de arte, este impõe uma figuração de ordem estética produtora de oscilações emocionais de alegria, humor, ânimo, melancolia e tristeza de grande intensidade nas imagens corporais. E, neste ponto, o efeito estético de grande “flutuação” das emoções nas imagens do corpo torna mais livre o jogo do desejo imerso em tais provocações que não são satisfeitas. No caso, a não-satisfação do desejo existe no poder metamórfico das imagens corporais artísticas que são uma transfiguração do corpo como objeto da arte, provocando uma satisfação no ser humano que responde à sua insatisfação gerada em seu dia a dia, graças ao prazer produzido pela intensidade dos afetos no estado artístico de compensação à não realização do desejo.

Nesse sentido, o corpo humano, enquanto objeto estético, viabilizaria um acúmulo de energia instintiva que permitiria tanto ao artista quanto ao público a satisfação do desejo na ruptura operada no tempo e no espaço da criação artística. A contradição entre a imagem corporal convencional cotidiana e a representação nas visões metamórficas do corpo, enquanto objeto na Arte, satisfaz o desejo do homem nessa construção e nessa destruição operada pelos movimentos de estranhamento poético do corpo, em meio à subversão exercida no que diz respeito aos tabus e à renúncia ao princípio do prazer. Desta forma, as múltiplas possibilidades da visão do corpo estético, associado à imagem do sonho e do

imaginário, transformam incessantemente nossas representações do mundo e do corpo.

O estatuto do corpo no pensamento de Nietzsche (2017) é radicalmente diferente de toda a tradição filosófica. O filósofo extemporâneo utilizará uma instigante metáfora para nos dizer o que é o corpo:

[...] Desse modo o querente junta as sensações de prazer dos instrumentos executivos bem-sucedidos, as “subvontades ou subalmas - pois nosso corpo é apenas uma estrutura social de muitas almas – à sua sensação de prazer como aquele que ordena. *L’effet’est moi* [O efeito sou eu]: ocorre aqui o mesmo em toda comunidade bem construída e feliz, a classe regente se identifica com os êxitos da comunidade. Em todo querer a questão é simplesmente mandar e obedecer, sobre a base, como disse, de uma estrutura social de muitas “almas”: razão por que um filósofo deve se arrogar o direito de situar o querer em si no âmbito da moral – moral, entenda-se, como a teoria das relações de dominação sob as quais se origina o fenômeno “vida” (NIETZSCHE, 2017, p. 29).

Ora, o que é, então, o corpo para o filósofo? Nietzsche (2017), na sua análise “fisiológica”, conceberá o corpo como uma espécie de comunidade hierarquizada de impulsos. No caso, estes impulsos são processos corporais que subvertem todas as ideias de “fixidez” e de “permanência” próprias às concepções das filosofias tradicionais. Além disso, os impulsos têm um estatuto também inconsciente. Assim, o filósofo, apresentando-se como o psicólogo da humanidade do porvir, apresentará a estrutura pulsional como um processo interpretativo. Ou seja, utilizará a metáfora do corpo como “uma estrutura social de muitas ‘almas’” (p.29), pelo fato de defender que, no corpo, há partes ou, melhor dizendo, há seres que devem ser interpretados ou como subordinados ou como dominantes no interior das relações de forças. Assim, o corpo humano é uma multiplicidade de forças que estão em uma hierarquia, de maneira que há comandantes, mas que também deve fazer tudo para os subordinados que sirva para a sua sobrevivência e manutenção. Deste modo, o corpo humano é concebido, por Nietzsche (2017), como uma sociedade constituída por infinitos seres vivos em luta entre si, mas também em integração. E, sob este prisma, o corpo propriamente dito se torna um valor. Disso deriva a inversão dos valores presente no pensamento nietzschiano, como a afirmação que pode ser percebida neste trecho “Dos desprezadores do corpo”:

O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor.

Instrumento do teu corpo é também tua pequena razão que chamas de “espírito”, meu irmão, um pequeno instrumento e brinquedo de tua grande razão.

“Eu”, dizes tu, e tens orgulho dessa palavra. A coisa maior, porém, em que não queres crer – é teu corpo e sua grande razão: essa não diz Eu, mas faz Eu. (NIETZSCHE, 2015, p. 35).

Pelo exposto, verificamos na interpretação filosófica do filósofo que a razão não é mais atribuída à consciência, pois é o próprio corpo que pensa. Assim, quando o pensador afirma que “o corpo é uma grande razão” isto quer dizer que, no corpo, há um imenso e extraordinário jogo de forças que não se autodestroem, mas, ao contrário, tais forças se comunicam entre si e estabelecem um entendimento. Nesse sentido, a consciência é tão somente um instrumento a serviço da vida, ou seja, ela é apenas um sintoma de um fenômeno mais vivo que é o corpo. O que denominamos de corpo tem muito mais importância, já que todo o resto é um mero acessório. É no corpo que o pensamento recebe a informação. O corpo é mais sábio do que o espírito.

Na consideração do corpo como um valor, Nietzsche (2015), como um “médico filosófico”, também irá avaliar a saúde ou a doença de um corpo, a partir do seguinte argumento: um corpo será saudável quando existir o valor positivo de afirmação de vida, o que resultará no aumento da própria vida; por outro lado, um corpo será doente quando o valor dominante é a sua negação, o que evidentemente comprometerá e extinguirá a própria vida. Deste modo, será preciso que haja uma coordenação dos impulsos do corpo a fim de que se produza no homem uma vontade forte. Sobre a questão dos impulsos na busca do equilíbrio do corpo, Gondar (2006) esclarece que

O que cada pulsão quer é a sua própria afirmação. Ao buscar dar vazão à sua força, as pulsões parciais tendem à desmedida, desconsiderando o equilíbrio do corpo em sua totalidade. É verdade que Nietzsche estabelece uma hierarquia pulsional, propondo que as pulsões estéticas dominem as pulsões morais para que a vida afirmativa possa se exercer (p. 111).

Observamos no trecho recortado que a Arte é, antes de mais nada, o que intensifica a vida, pois não exclui o interesse, não suspende o desejo, o instinto e a vontade. Dessa forma, a “pulsão estética” é uma força contrária a toda forma de negar a vida, pois a Arte é a base de novos valores. A partir daí, importa salientar que Nietzsche vê a Arte como um estímulo ao “sentimento de potência”, a partir da ótica do corpo do artista em ação e das pulsões estéticas que estimulam a vida. Por isso, o filósofo alemão irá exigir uma estética de criação em que a Arte é compreendida do ponto de vista do artista que produz a obra. Com efeito, se a Arte é, em seu fundamento, a base para a criação de novos valores, será necessário que as concepções de “arte” que contenham traços de decadência sejam desveladas e combatidas. Em *A Gaia Ciência* (2014), Nietzsche trata do “romantismo alemão” do século XIX em relação ao conhecimento de Schopenhauer e à música de Richard Wagner como expressões artísticas equivocadas da “potencialidade dionisíaca” na alma alemã. Além disso, o filósofo nos esclarece sobre a Arte e a Filosofia que potencializam a vida, mas, por outro lado, as adoecem.

Toda arte, toda filosofia, pode ser considerada meio de cura e de auxílio a serviço da vida que cresce, que combate: pressupõe sempre sofrimento e sofredores. Mas há duas espécies de sofredores, primeiro os que sofrem de abundância de vida, que querem uma arte dionisíaca e, do mesmo modo, uma visão e compreensão trágicas da vida – e depois os que sofrem de empobrecimento de vida, que procuram por repouso, quietude, mar liso, redenção de si mesmo pela arte e pelo conhecimento, ou então a embriaguez, o espasmo, o ensurdecimento, o delírio. À dupla necessidade *deste último*, corresponde todo romantismo em artes e conhecimentos, a eles correspondia (e corresponde) Schopenhauer assim como Richard Wagner, para citar aqueles mais célebres e expressivos românticos, que naquele tempo foram mal-entendidos por mim, não em sua desvantagem, como se pode conceder-me com toda equidade (NIETZSCHE, 2014, p. 228).

Neste segundo período da obra, sob o impacto das ideias de Augusto Comte, quando analisamos as palavras do próprio filósofo, observamos que há uma associação do “pessimismo” com a “abundância de vida”, corroborando as teses de *O nascimento da tragédia* (1871) voltadas ao fato de que os helenos foram “pessimistas” enquanto eram “fortes” e “otimistas”, quando se tornaram “fracos” influenciados pela estética socrática de Eurípedes. Assim, *A gaia ciência* (1882), revendo a questão do “helenismo e pessimismo”, irá fechar as portas para

Schopenhauer e Wagner que outrora abrira na ênfase de que a Tragédia grega nasceu por causa do espírito da música, salientando, em sua “Tentativa de autocrítica” (1886), ao primeiro livro que este deveria ser lido na atenção à relação que os gregos tiveram com a dor e o horror do mundo. Ou seja, na reflexão de como os helênicos trágicos transfiguraram esse sofrimento no espanto e na embriaguez da potente arte dionisíaca. Neste sentido, o filósofo nos alerta que pode haver um *pessimismo positivo* relacionado ao impulso dionisíaco que levou os gregos, em seu período de maior vitalidade, a serem afirmadores da vida; e um pessimismo romântico (a filosofia schopenhaueriana da vontade e a música wagneriana) que, sem negar a destruição das coisas, é, no entanto, revelador dos sintomas da decadência e do ressentimento do Ocidente que teve início com Sócrates e Platão e foi levado a cabo pelo Cristianismo.

Como visto, o Teatro Trágico do antigo povo helênico, segundo Nietzsche (2017), originou-se do confronto das forças apolíneas e dionisíacas e agregava várias expressões artísticas como música, dança, poesia, pintura, escultura e a arquitetura, o que irá levar o maestro, compositor, diretor de teatro e ensaísta alemão Richard Wagner (1813-1883) a chamá-lo de *Gesamtkunstwerk*, ou melhor, de “obra de arte total ou integral”, ao tentar recriá-la por meio de seus dramas musicais. Assim, a Tragédia também é vista por Nietzsche (2017) como, essencialmente, uma “arte completa” na afirmação da existência. O filósofo alemão vislumbra na complexa expressão artística do Teatro Trágico da cultura helênica os impulsos estéticos como condição de criação de novas condições de existência. Desta maneira, frente à perniciosa e decadente tradição europeia do “racionalismo socrático-platônico” de negar o corpo e a vida, em nome de valores dito superiores, caberá ao “homem trágico e dionisíaco” proclamar a “potência criadora” como padrão de uma vida sã e forte por meio da Arte Teatral Trágica que é a grande possibilidade de vida, a grande aliciadora nas pulsões apolíneas e dionisíacas.

O elemento essencial da Tragédia Grega que caracteriza o corpo cênico é a metamorfose resultante da ausência de distanciamento entre o coreuta e suas visões, em um estado pulsional incontrolável em que se rompe o princípio de individuação e o ator trágico participa do mundo de suas visões e imagens. Em relação a este estado inconsciente de metamorfoses do corpo cênico trágico no

palco, Guinsburg (2017), no posfácio da tradução brasileira de *O nascimento da tragédia* (2017), nos esclarece que

a objetivação da máscara dionisíaca instala no espaço ritual a arte do teatro. Efetivamente, é a partir dela e com seu alento que se animam as *personae* heroicas do mundo trágico. Nelas, Zagreu dilacerado refigura-se como em seus avatares. Está instaurado, pois, o princípio multiplicador da personagem dramática. De outro lado, por força do mesmo efeito insinua-se com mais nitidez a linha divisória entre palco e plateia, o que conduz o entusiasta e reconduz Nietzsche ao lugar de espectador no *théatron* para assistirem à representação do *hypocrites* em seu disfarce como “duplo” no espetáculo da tragédia. Nem por isso, entretanto, se desfaz o laço com a celebração religiosa. Esta permanece pulsante na emoção e na imaginação do entusiasta-espectador e ator, que agora, porém, começam a ter a seu serviço criações do poeta-dramaturgo e de seu poder de diversificar os heróis simbólicos. Assim, o trágico vai se convertendo em tragédia e o espírito da música, percutindo as fibras mais recônditas do *trauerspiel* do deus-homem, transfigura-se na plástica teatral da individuação representativa (p. 157).

Em sua análise, Guinsburg (2017) ressalta que, enquanto a celebração religiosa a Zagreu dilacerado o coreuta expressava pelo canto e pela dança aquilo que vivenciava em suas visões, no espetáculo da Arte Teatral Trágica o canto e as visões do coro são encenados pela plástica do corpo cênico do ator trágico como imagens vivas e instintivas do herói simbólico. Assim, a criação do personagem dramático do deus-homem é caracterizada como uma transposição das metamorfoses e visões dos antigos rituais a Dioniso para o domínio da Arte Teatral na qual a capacidade de se transformar e entrar em outros corpos, de participar dos acontecimentos da narrativa mítica é interpretada - artisticamente pelos atores trágicos e, igualmente, pelos espectadores antigos - como uma experiência artística do jogo dionisíaco através da imaginação e da emoção, na criação de múltiplos corpos espetaculares compostos pela união significativa entre o canto coral e o mundo cênico.

Por conseguinte, é esta postura artística trágica diante da vida que Nietzsche (2017) irá contrapor à “vontade de saber” do homem teórico. Desse modo, percebemos que a experiência artística na filosofia nietzschiana será posta a serviço da libertação da “vontade de potência” na afirmação das forças instintivas do corpo, na afirmação das forças expansivas e transfiguradoras de vida. Neste sentido, o corpo interpretativo do artista, na liberação da “vontade de potência”, se erguerá

contra o espírito do saber teórico do erudito, já que este não faz outra coisa senão negar a vida.

No cenário teatral brasileiro, é possível verificar que todos os espetáculos do grupo teatral *Oficina Uzyna*, nas mais variadas apropriações do corpo e do espaço cênico, são construídos a partir das possibilidades de uma leitura dramática experimental dos textos clássicos extraídos das obras de Eurípedes, William Shakespeare, Anton Tchekhov, Jean Genet, dentre outros, com grande preocupação com o fechamento estético-filosófico, fruto do esforço de rompimento da escritura cênica de José Celso (o conhecido Zé Celso) em suas pesquisas e experimentações teatrais.

O espetáculo *Bacantes*, encenado pelo *Grupo Oficina Uzyna*, sob a direção de Zé Celso que se realizou em São Paulo, no final da década de 1990 e que foi reapresentado recentemente, nota-se que traz as intenções estético-filosóficas de Nietzsche referentes à experiência artística do jogo dionisíaco vivenciado na Tragédia que ganham expressão na tensão Rito/Religião/Teatro daquilo que pode ser vislumbrado no acontecimento teatral na maneira como esse experimento estético vai potencializar os corpos dos atores e do público no espaço-tempo da peça, no questionamento das convicções e das crenças consolidadas.

Pires (2005), ao tratar das criações teatrais do diretor e de seu grupo nos esclarece como tais formas de experiência corporal, nas forças dionisíacas do ato impulsivo teatral, são reveladoras do *niilismo ativo* de Nietzsche (termo entendido na postura ativa daquele que percebe que o mundo não tem sentido nenhum, mas é necessário “arregaçar as mangas” e viver intensamente o hoje e não o amanhã), no sentido de potencializar a corporeidade dos atores e dos espectadores no estado de embriaguez dentro desse mundo cênico trágico reinventado e encenado. Assim, ao discorrer sobre a experiência estética teatral propiciada por Zé Celso, vai nos dizer:

O que acaba por se suceder ao mergulhar na ordem cotidiana é o que Nietzsche vai chamar de a *Sabedoria de Sileno: viver é não ter nascido*, nos diz ele, em sua luta contra o princípio de individuação imposto pelo mundo dos fenômenos. O niilismo apontado por Nietzsche tem como desdobramento a ideia de que é melhor morrer logo, ou seja, não titubear diante da potência do ato teatral, da vida dada à arte. Pode-se ler também a partir da perspectiva do atador que entrega seu corpo ao Deus do Teatro, na tentativa de corporificar as intensidades produzidas pelo evento, e que depois sofre a queda,

a obrigatoriedade da morte: morre a cada fim de espetáculo para renascer no próximo: a *môira* então estaria cobrando sua parte, caindo vorazmente sobre os corpos que desejam escapar da implacabilidade da medida – tornar-se imortal.

Fazer teatro, nesse sentido, se transforma para Zé Celso em Uzyna de embriaguez, na possibilidade de alcançar vida experimentando toda sua potência. É escapar à condição trágica, vivenciando-a. Converter o niilismo em vontade de potência, vencendo a morte com seu próprio corpo, sacrificando-o para entregar-se ao êxtase do acontecimento teatral, sempre reiniciado, morrendo e renascendo, sempre renascendo. A cada momento singular, renascer quando o carnaval cênico desponta nas pistas do *Oficina*, revelando, em toda a sua potência vital e solar, os corpos e suas corporeidades (p. 139-140).

O fazer teatral do *Oficina Uzyna*, sob a batuta de Zé Celso, no processo poético-dramático de desdobramento das imagens e visões dos corpos cênicos nas forças dionisíacas da peça *Bacantes*, é um experimento cênico, no espírito do “Trágico” que dialoga com a concepção estética de Nietzsche. Ou, melhor dizendo, o teatro experimental *Bacantes*, de Zé Celso, no jogo dionisíaco dos corpos atuantes, resgata a expressão daquele momento de maior vitalidade dos gregos, isto é, o tempo em que os helenos eram fortes em seu “pessimismo dionisíaco”. Portanto, o espetáculo corrobora o pensamento nietzschiano de “helenismo e pessimismo”, no momento em que as metamorfoses e visões, no encontro entre os corpos dos atores e dos espectadores, são reveladoras da destruição que caracteriza o “mundo do vir a ser” em cada nova apresentação teatral e, ao mesmo tempo, no impulso estético dionisíaco que são um meio de afirmar a vida no êxtase do acontecimento cênico. É o pensamento trágico de Nietzsche sendo modelado também pela expressão cênica no jogo dionisíaco dramático em *Bacantes*. Com efeito, é na atuação tipicamente artística e carnalizada da divindade que aparece como um atributo corporalizado nas pistas do teatro *Oficina*, guiada e interpretada através do princípio dionisíaco (do instinto helênico, do orgíaco, do trágico, do festivo) que dá força e potência à corporeidade dos atores e do público que são plasmadas as múltiplas perspectivas da realidade na proposição estética nietzschiana, ou seja, na relação entre as noções de necessidade, de dor e de criação.

Ao construir espaços teatrais e criar ações cênicas trágicas onde possa exercitar a liberdade de morrer e de renascer a cada espetáculo que é apresentado

ao público, o corpo do ator também “interpreta” e age diante do assombro da vida cruel (“como ela é”) no tempo-momento da ação cênica, produz e organiza a exterioridade na condição trágica exigida pelo prazer do gesto artístico da representação. A ação teatral do *Oficina Uzyrna* torna-se estratégia de uma força criadora do corpo estético que integra impulsos e pensamentos, nas exigências fisiológicas de um movimento estético na afirmação da vida e na criação de novas condições de existência, permitindo ao ator e ao público estarem alertas e atentos não só ao que acontece dentro da cena teatral, mas ao que se passa dentro do mundo real em seu constante “vir a ser”.

O que seria esse pensamento do corpo na “potência criadora” da Arte Teatral? Seria nosso corpo fazendo aquilo que, esteticamente, a cabeça manda?

Nietzsche (2017) argumenta em *Para além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*, escrito em 1886, um dos pontos de partida do seu pensamento maduro, ou seja, de que não há nenhum atributo transcendente ao corpo, de que não há outra realidade a não ser aquela de “ser corpo”.

Suponho que nada seja “dado” como real, exceto nosso mundo de desejos e paixões, e que não possamos descer ou subir a nenhuma outra “realidade”, exceto a realidade de nossos impulsos – pois pensar é apenas a relação desses impulsos entre si – não é lícito fazer a tentativa de colocar a questão de se isso que é dado não bastaria para compreender, a partir do que lhe é igual, também o chamado mundo mecânico (ou “material”)? Quero dizer, não como uma ilusão, uma “aparência”, uma “representação” (no sentido de Berkeley e Schopenhauer), mas como da mesma ordem de realidade que têm nossos afetos, - como uma forma mais primitiva do mundo dos afetos, na qual ainda esteja encerrado em poderosa unidade tudo o que então se ramifica e se configura no processo orgânico (e também se atenua e se debilita, como é razoável), como uma espécie de vida instintiva, em que todas as funções orgânicas, com autorregulação, assimilação, nutrição, eliminação, metabolismo, se acham sinteticamente ligadas umas às outras – como uma *forma prévia* de vida? (NIETZSCHE, 2017, p. 39-40).

Nesta exposição, Nietzsche enfatiza que o corpo constitui a única realidade verificável e inescapável, já que sem corpo não há pensamento. Assim, nesse excerto filosófico, o próprio pensar é definido como uma relação estabelecida entre os impulsos (*Trieb*) corporais. Como já enfatizamos nesta pesquisa, o “impulso” e a “pulsão” são termos correlatos e equivalentes nas traduções à palavra alemã *Trieb*;

bem como que “instinto” vem a ser nada mais que um “impulso inconsciente e frequente”, ou seja, que ocorre com frequência. Ora, quando o filósofo define o “pensar” em uma configuração de “impulsos”, há, conseqüentemente, uma implosão das fronteiras entre o “espírito” e o “corpo”, pois não há uma faculdade estanque da razão, do julgamento ou um “mundo metafísico” que leve o homem a pensar. Do mesmo modo, não há um “sujeito” ou uma “substância pensante”. Para o filósofo extemporâneo o que existe são impulsos que se traduzem como pensamentos ou, melhor dizendo, impulsos que são apreendidos pela “consciência racional” enquanto formulações “lógico-linguísticas”. Por outro lado, no pensamento nietzschiano sobre esta chamada “consciência” não é outra coisa senão uma configuração de impulsos que também exercem esse comando e que se identificam com a totalidade de impulsos.

A filosofia de Nietzsche (2014), na transposição do *dionisíaco* (o impulso criativo do homem em imperar e transfigurar a realidade) em *pathos* filosófico (travessia do niilismo ao estado criador e afirmativo da vida, compreendido como a “psicologia do trágico”, oriundo da criação artística da tragédia grega), permitiu que o pensador alemão vislumbrasse o “filósofo” como aquele que deve fazer transpor o seu estado fisiológico em pensamentos. Assim, na relação filosofia e pluralidade pulsional, havia uma tese que lhe pareceu bastante reveladora: o filosofar não é algo que ocorre somente no espírito, pois este é um entre os inúmeros atributos do corpo, mas na realidade o filosofar está em todo o corpo.

Para Nietzsche (2014), não há porque falar das faculdades do espírito. Há o instinto de conhecimento que se traduz por apropriação e dominação. Conhecer é, portanto, apropriar-se. Trata-se de uma atividade de todas as células, tecidos e de todos os órgãos do corpo. Todo corpo que conhece / todo corpo que sente e quer. Na obra, *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e ninguém* (2011), produzida entre 1883 a 1885, o filósofo dirá:

Na verdade, não em trasmundos e gotas de sangue redentoras; mas no corpo crêem eles mais que tudo, e seu próprio corpo é, para eles, sua coisa em si.

Mas uma coisa doentia é para eles: e bem gostariam de sair de sua própria pele. Por isso escutam os pregadores e pregam trasmundos eles mesmos.

Escutai antes a mim, irmãos, à voz do corpo sadio: é uma voz mais honesta e mais pura.

De modo mais honesto e mais puro fala o corpo sadio, o perfeito e o quadrado: e ele fala do sentido da terra.

Assim falou Zaratustra (NIETZSCHE, 2011, p. 34).

Neste trecho, o tradutor desta obra, Paulo César de Souza (2011), observa que o termo em alemão *Hinterwelter*, que em português é traduzido por “trasmundanos” - que o também tradutor Rubens Rodrigues Torres Filho (2014) prefere traduzir por “ultramundanos” - é um termo que tem uma ascendência grega em sua conceituação, pois os “trasmundanos” são os metafísicos (de *meta* = “atrás de” / *physis* = “natureza”). Souza (2011) ainda nos informa que a palavra *Hinterwelter* tem uma semelhança fonética com o termo *Hinterwäldler* que, traduzindo, seria algo semelhante a “os que vivem atrás ou no fundo da floresta”, isto é, aqueles indivíduos rústicos e alheios ao mundo. A partir destas análises etimológicas, o tradutor salienta que o “os mundos atrás ou além” são o objeto da crença dos “trasmundanos”.

No caso, este trecho “poético didático” de Nietzsche (2011) nos ensina que os homens, denominados os “trasmundanos”, inventaram a felicidade do sofredor, na criação de outros mundos, no desejo de se segurarem em um ponto fixo que lhe dessem estabilidade, ainda que tal ponto fosse falso, pois o pesar e o desgosto é o que experimentam a todo instante. Assim, desviando os seus olhos de seus sofreres, os homens perderam-se a si mesmos. Porém, Zaratustra nos alerta que o corpo indica saídas, pois corpo e terra ensinam aos homens outros caminhos. A verdade é que os “trasmundanos” acreditam no corpo mais do que em outros mundos, porém o corpo que reconhecem é doente como reflexo de sua própria fisiologia. Um corpo sujo, pecador, desprezível, que tem sua potência quebrada e desordenada. Daí porque nos dizeres daquele que anuncia eles “bem gostariam de sair de sua própria pele” (NIETZSCHE, 2011, p. 34).

Bem como, ainda na obra citada anteriormente, Nietzsche (2011) exortará:

Aos desprezadores do corpo desejo falar. Eles não devem aprender e ensinar diferentemente, mas apenas dizer adeus a seu próprio corpo – e, assim, emudecer.

‘Corpo sou eu e alma’ – assim fala a criança. E por que não se deveria falar como as crianças?

Mas o desperto, o sabedor, diz: corpo sou eu inteiramente, e nada mais; e alma é apenas uma palavra para um algo no corpo.

O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e paz, um rebanho e pastor.

Instrumento de teu corpo é também tua pequena razão que chamas de ‘espírito’, meu irmão, um pequeno instrumento e brinquedo de tua grande razão.

‘Eu’, dizes tu, e tens orgulho dessa palavra. A coisa maior, porém, em que não queres crer – é teu corpo e sua razão: essa não diz Eu, mas faz Eu. [...]

Por trás dos teus pensamentos e sentimentos, irmãos, há um poderoso soberano, um sábio desconhecido – ele se chama Si-mesmo. Em teu corpo habita ele, teu corpo é ele.

Há mais razão em teu corpo do que em tua melhor sabedoria (NIETZSCHE, 2011, p. 34-35).

Portanto, para o filósofo, nosso pensamento é o resultado de uma luta que há entre impulsos, é a consequência da luta pela potência no desempenho das atividades fisiológicas do corpo. Todo impulso procura dominar e, por conseguinte, procura filosofar. Nesse sentido, em Nietzsche (2011) nossos pensamentos são sempre sintomas dos impulsos, dos desejos e da vontade de potência. Por isso, todo pensamento filosófico é fruto dos impulsos de decadência ou de potência vital do corpo. As próprias doutrinas filosóficas são expressões dos instintos de degenerescência ou de impulso de vida e de potência. Destarte, o corpo é o centro da interpretação e da organização do mundo, ou seja, o corpo é pensador.

Não é difícil observar que, contra a tradição racionalista do sujeito cognoscente e no entendimento do corpo (*Selbst*), que é o “si-mesmo”, como uma singular conformação hierárquica dos impulsos, na filosofia nietzschiana não pode haver um sujeito previamente constituído que articule pensamentos, pelo fato de que são sempre os impulsos de uma determinada conformação fisiológica do corpo que falam através de si e se constituem como pensamento.

Pires (2005), ao analisar a importância dos estudos de Nietzsche sobre a tragédia grega para a performance teatral do Grupo *Oficina Uzyrna*, cita também os estudos de Góes e Villaça (1998):

Será Nietzsche o primeiro dos filósofos modernos a colocar o corpo como aspecto primordial do pensamento ocidental:

A intenção de Nietzsche, trazendo o corpo para o centro do debate estético, era justamente condenar a classe média alemã caracterizada pela conformidade, fraqueza e puritanismo no período que segue à Revolução Francesa, olhando para os gregos como modelos de virtude, educação, liberdade e controle. [...] Nietzsche mostrou que a experiência estética tinha mais em comum com o êxtase sexual, com a ruptura religiosa ou o frenesi da dança primitiva do que com a contemplação individualista da obra de arte de forma desinteressada e racional. A resposta *sensual e erótica do corpo* valia mais do que o neutro inquérito da mente e constituía assim o centro da experiência artística. Em *O nascimento da tragédia*, ele mostra que os valores gregos foram originariamente produtos da intoxicação dionisíaca mais do que da especulação racional. As duas principais instituições do mundo grego – jogos competitivos e certames, retóricas de engajamento político na *polis* – baseava-se na violência interpessoal. [...] A arte seria um meio de recuperar, reascender o sentido do ‘êxtase’ que fora perdido pelo homem moderno *individualizado e disciplinado*.

Se para Nietzsche, o corpo é o centro da experiência estética aproximando-se da experiência religiosa, como seria possível compartilhar e realizar a operação de individuação dos corpos quando colocados no centro dessas experiências, ou melhor, como garantir a um corpo que se encontra com seus limites em jogo a possibilidade de vivenciar uma experiência singular numa orgia sensorial do mundo dos acontecimentos teatrais? A resposta está na corporeidade propiciada pelo acontecimento encenado, o que transforma o corpo no espaço de performatização e experimentação entre a ausência de medida e a presença física (p. 132-136).

Nesse sentido, a experiência estética da Tragédia Grega requer o êxtase do ator no estado trágico dionisíaco do corpo, que são próprios da *embriaguez dionisíaca* dos gregos antigos nos rituais religiosos em honra ao deus do vinho, possibilitando ao homem a *vontade de vir a ser*, traduzida na transfiguração dos horrores e do absurdo da existência em impulso criativo e em forma de criação artística, no enfrentamento do niilismo, a fim de possibilitar, nessa experiencição estética e cênica, o eterno prazer desse *vir a ser* na *psicologia do trágico*, vivenciada na ação potente de uma corporeidade representada no tempo-espaço cênico.

Assim, para Nietzsche (2014), a mais complexa e potente possibilidade de movimento de um corpo, aquela a que se pode identificar com o nome de pensamento do corpo, essa é a encenação teatral do grego antigo na Tragédia. Assim, quanto mais próximos estivermos da teatralidade dos impulsos estéticos

dionisíacos da Tragédia grega, mais criativos, saudáveis e potentes serão os pensamentos do corpo. Ou seja, a encenação do corpo espetacular no “*pathos* dionisíaco” é a forma mais complexa de pensamento do corpo.

Cohen (2013), discorrendo sobre a complexidade da expressão dramática como uma prática interdisciplinar no processo criativo da encenação, conceitua a arte da performance cênica na elucidação de que o corpo cênico do ator e o corpo do espectador partilham de um mesmo tempo e espaço, o que torna vivo e dinâmico o processo da representação teatral

A partir dessa primeira definição, podemos entender a performance como uma função do espaço e do tempo $P = f(s, t)$; para caracterizar uma performance, algo precisa estar acontecendo naquele instante, naquele local. [...] Para se adentrar nessa discussão topológica e sónica, é interessante introduzir-se a conceituação de Jacó Guinsburg a respeito de encenação: para este, a expressão cênica é caracterizada por uma tríade básica (atuante-texto-público) sem a qual ela não tem existência (p. 28).

Portanto, por esta definição, compreendemos que a expressão cênica em sua razão de ser é *drâma*, isto é, do grego “ação” compreendida em sua acepção mais íntima que é o fato de ser, antes de tudo, uma cultura criativa e inventiva de um movimento que é cênico e que é, portanto, exibido para um público específico.

Na tarefa de investigar qual é o elo que une todos os elementos da expressão cênica dentro da categoria *Teatro*, o pesquisador nos apresenta esse conceito em sua dimensão topológica e simbólica que resulta na fórmula $P = f(s, t)$, isto é, no entendimento de que a *expressão cênica* deve ser entendida em função da relação “espaço-tempo” e, ainda, na caracterização do tríptico dos axiomas da cena “atuante-texto-público”, na relação espaço-tempo que lhe confere o caráter existencial enquanto um fenômeno estético no mundo.

Pretendemos, na abordagem da relação ternária (atuante-texto-público), examinar também algumas das características que dão especificidade à *linguagem cênica*. Nesse sentido, utilizaremos como referência para essa análise o “espaço da cena”, isto é, o envoltório onde estas relações ocorrem. No caso, Cohen (2013) define a *expressão cênica* como sendo aquela que acontece na simultaneidade de um certo espaço e de um certo tempo. Isto é, a *arte cênica* é a situação do aqui-agora, pois existe o corpo a corpo entre o atuante e o espectador. Portanto, quando

utilizamos a expressão o “espaço da cena”, deve-se ter a ideia de um espaço ligado a um tempo, ou seja, ao tempo real em que a cena ficcional está acontecendo.

Assim, no teatro, embora estejamos diante de uma representação do atuante, o corpo deste ator cuja função é ser o transporte dos signos no suporte dessa convenção artística, estará sempre presente em uma espécie de dicotomia entre o “personagem” e o “ator”, já que é possível ao espectador ouvir a respiração do ator, ver o seu suor, sentir a sua vibração e a sua energia.

Dessa forma, cumpre esclarecer que estaremos adotando a mesma terminologia utilizada por Cohen (2013) no que se refere à substituição do termo “espaço” por *topos*, pois esta palavra, como ressaltou o pesquisador, não nos remete tão somente a um lugar físico, mas também a um lugar psicológico e filosófico.

Nessa vertente, dizemos que é no *topos* da cena que se darão as relações entre os dois polos constitutivos da *expressão cênica*: o corpo atuante – o corpo público. Destarte, tais relações ocorrerão através de um “texto” como um circuito que envolve o corpo cotidiano do espectador e o corpo cênico do ator através de uma ação que se realiza no acontecimento teatral por meio do qual ocorrerão as transposições que são características da arte, tais como: a passagem da vida para a representação; a passagem do real para o imaginário; a passagem do acontecimento para o simbólico; a passagem do inconsciente para o consciente. Deste modo, no *topos* da cena há uma manifestação de tensões ou de força sem situação de cooperação entre o corpo cênico do ator e o corpo do público, em forma de ação representada, falada ou presentificada e engendrada na imaginação criativa de um pensamento pertencente a esta tessitura poética que chamamos de teatralidade.

Nessa abordagem, procuramos refletir sobre uma das questões centrais da arte cênica: a utilização do corpo como suporte e matéria na criação artística do teatro. Portanto, é esta passagem do corpo cotidiano para o corpo em estado cênico que se dá a ampliação de uma ideia poética refletida de modo sinestésico por quem assiste. O corpo do teatro, o corpo criador cênico, o corpo espetacular em cena é um veículo pulsante em sua forma de ser, de se comportar, de se movimentar, de agir no espaço e no tempo da cena, de se emocionar, de falar, de cantar, de desejar,

como forma expressiva da materialidade da “potência da vontade”, na criação de novas formas simbólicas de vida.

1.5.3 A estética psicanalítica: a Tragédia Grega também é uma expressão cênica de afetos

Em última análise, toda tragédia pergunta se o homem encontra a sua medida em sua particularidade ou se ela reside em algo que o transcende; e a tragédia pergunta para fazer ver que a segunda hipótese é a verdadeira. O não reconhecimento dessa medida do homem acarreta, pois o trágico.

(BORNHEIM, 2012, p. 80)

O teatro trágico grego, além de ser expressão cênica do pensamento do corpo, pode expressar-se de outras maneiras?

Já observamos que, no pensamento estético de Friedrich Nietzsche, os atores e os espectadores na encenação ritual da tragédia grega, em seus atos criadores, vivenciam previamente uma condição fisiológica que é a *embriaguez dionisíaca*, isto é, um estado de plenitude, de superabundância de vida que explode em jogos dramáticos no *espaço-tempo* do teatro grego. Portanto, para o filósofo trágico, é justamente este estado de plenitude dos corpos dos atores e do público que possibilitará a transfiguração das coisas e, conseqüentemente, o prazer de viver. Assim, da mesma forma que Nietzsche (2017) valoriza o impulso criativo do homem grego na arte trágica, em uma experiência estética vivenciada em um êxtase sensual e erótico do corpo, também Freud (2015) analisa a pulsão no teatro trágico grego na questão central do gozo e do prazer para os atuadores (atores e público).

Sabe-se que o teatro grego antigo com suas representações dramáticas, visões cênicas, musicalidade no despertar das emoções e com seus impulsos artísticos têm uma força criadora de vida espantosa, como nos ensina o filósofo Nietzsche (2017). Igualmente, Freud (2015) também nos leva a enxergar que o teatro é um dos meios mais apropriados para o indivíduo trabalhar seus afetos,

sublimar as pulsões da natureza, aliviando suas dores, na superação das pressões sociais da sociedade moderna na realização da ação cênica.

Vemos, então, que, agora no campo propriamente estético e psicanalítico, o jogo teatral é o jogo do acesso às fontes de prazer e de gozo. Nesse sentido, tal como Nietzsche (2017), o valor de tais encenações teatrais não está no acesso ao mundo dos valores morais, como defendido por Aristóteles na *Poética* (1999), mas em uma espécie de “embriaguez” que é o próprio “desafogar dos afetos”. Por conseguinte, na estética psicanalítica, o que está em jogo fundamentalmente no acontecimento teatral é o corpo erótico.

Ousaríamos dizer que a arte teatral, para Freud (2015), é uma espécie de reativação da *pulsão* (estímulo entre o mental e o somático), do erótico e do libidinal dos atores (atores e público), no conflito que é assinalado pela *psicanálise* entre o “princípio do prazer” e o “princípio de realidade”. Ora, se na obra *Para a genealogia da moral* (1887) Nietzsche irá evidenciar o conflito latente entre o ideal ascético/cristão da civilização ocidental e o instinto dionisíaco, na obra *Totem e Tabu* (1913), Freud também irá descortinar a limitação *pulsional* da civilização ocidental, a impossível harmonia entre a *pulsão* e a civilização. Daí porque o *drama* encenado no palco, na modelar experiência trágica, representará um poderoso desafogar dos afetos para o *neurótico* (o homem que sofre nos conflitos dos desejos inconscientes) a desafiar a cultura civilizada (*kultur*) em seu cerne.

Na análise que Freud (2012) faz sobre a passagem do animismo, da magia e da onipotência das ideias para o universo da Religião e depois para o universo da Ciência, é asseverado que isso acontece graças à renúncia pulsional exigida pela Cultura (*kultur*). No entanto, o psicanalista vai observar que, em nossa moderna civilização, só a Arte parece ter permanecido a salvo desse processo, mantendo a onipotência do pensamento intacta, o que explica a razão porque compreendemos a produção de uma obra de arte como a realização do desejo, tal como nos esclarece:

Apenas em um âmbito a “onipotência dos pensamentos” foi conservada em nossa cultura, no âmbito da arte. Unicamente na arte ainda sucede que um homem consumido por desejos realize algo semelhante à satisfação deles, e que essa atividade lúdica provoque – graças à ilusão artística – efeitos emocionais como se fosse algo real. As pessoas falam, com justiça do feitiço da arte, e comparam o artista a um feiticeiro. Mas essa comparação é talvez a mais significativa do que pretende ser. A arte, que certamente não iniciou

como *l'art pour l'art*, esteve originalmente a serviço de tendências que hoje se acham em grande parte extintas. Entre elas, podemos suspeitar, muitas eram intenções mágicas (FREUD, 2012, pp. 142-143).

Nesta passagem, Freud (2012) evidencia como nos processos de sublimação, presentes na origem das formações culturais que tornam possível a inscrição da pulsão no campo da cultura, há uma espécie de hierarquia entre essas formações culturais nas quais a Arte ocupa o ponto mais alto e importante. Daí a força que ele reveste o artista na criação da obra de arte que nada mais é do que a realização do desejo. Assim, o artista, ao tentar impor as leis da sua própria vida psíquica na produção de sua obra de arte, age no mundo impulsionado pela necessidade de adequá-lo a seus próprios desejos. Nesse sentido, quando pensamos no artista falamos da “magia da arte”, já que todo artista projeta em sua obra os seus fantasmas, conflitos e seus sentimentos ambivalentes.

Voltemos à noção e ao valor do jogo teatral à luz da psicanálise de Freud (2012). Será que a finalidade da Tragédia, na análise psicanalítica, é, igualmente, a revelação do mundo cruel e horripilante como pensa Nietzsche (2017)? Freud (2015) nos elucida que

Se a finalidade da tragédia é despertar ‘medo [*Furcht*] e compaixão’, para produzir uma ‘purificação dos afetos’ tal como é aceito desde Aristóteles, então se pode descrever este propósito um pouco mais detalhadamente, na medida em que dizemos tratar-se da abertura das fontes de prazer [*Lust*] ou gozo [*Genuss*] que emanam de nossa vida afetiva, tal como no cômico, no chiste, etc., emanam do trabalho de nossa inteligência, por meio do qual, [até mesmo] muitas destas fontes se tornaram inacessíveis. Neste caso, certamente, é o *desafogador* [*Austoben*] dos próprios afetos que deve, antes de tudo, conduzir esse processo e o gozo daí resultante corresponde, por um lado, ao alívio por meio de uma abundante purgação, mas, por outro, corresponde à excitação sexual conjunta, a qual, se deve admitir, lucra como ganho secundário em todo despertar dos afetos e concede ao homem o sentimento tão desejado da mais alta tensão de seu estado psíquico (FREUD, 2015, p. 45).

Portanto, nas palavras do psicanalista, a arte teatral trágica, mais do que despertar o horror e a compaixão a fim de moralizar os sentimentos humanos tal como foi pensado por Aristóteles, terá por finalidade conduzir os atadores (atores e público) a um processo de gozo (*Genus*) e de excitação sexual conjunta, permitindo

aos homens a vivência estética do prazer (*Lust*) que emana dos afetos e que é desejado na tensão de seu estado psíquico no embate com o corpo social. Portanto, assim como Nietzsche (2017), Freud (2015) também traz o *corpo* e a *pulsão* para o centro da reflexão estética na análise que realiza sobre a forma e o conteúdo do teatro trágico entre os antigos gregos.

Isso quer dizer que, para Freud (2015), a ação cênica do acontecimento teatral trágico ocorre para que a existência não seja aniquilada pelo que nela há de horror e de cruel no mundo, tornando a vida prazerosa na desobstrução dos próprios afetos que estão reprimidos na renúncia pulsional exigida pela *kultur*. Aqui, importa esclarecer que a palavra *kultur* é um termo em alemão que significa “*cultura*”, mas que, no trabalho genealógico da cultura, realizado pelo psicanalista, é compreendida na representação das regras de aliança do corpo social que resultam nas restrições às *pulsões*.

Assim, a representação teatral, como é o caso da tragédia grega em termos psicanalíticos, representa a realização do desejo e o alívio da alta tensão do estado psíquico dos seres humanos diante da renúncia pulsional exigida pela *kultur*.

No caso da análise psicanalítica sobre a força provocadora do acontecimento teatral, Freud (2015), em seus estudos estéticos, ressalta o movimento operado pela expressão cênica em relação à inscrição da *pulsão* no ordenamento da vontade do espectador, que é também um atuator durante a encenação do conflito coro/protagonista, pois, na fruição do rito/espetáculo, os afetos do público também são mobilizados na cadeia da narrativa cênica do poeta trágico. Desse modo, irá nos esclarecer que

O olhar participativo durante o espetáculo possibilita ao adulto o mesmo que a brincadeira possibilita à criança, cuja tocante expectativa pode ser igualmente tão satisfatória para o adulto. O espectador tem muito poucas vivências, se sente como um ‘miserável, a quem nada grandioso pode suceder’, alguém que abafou por muito tempo sua ambição, para se colocar como Eu no centro da engrenagem do mundo, melhor dizendo, ele precisou deslocá-lo, ele quer sentir, produzir efeitos, ordenar tudo de acordo com sua vontade, em outras palavras, ser herói, e os atores-poetas [*Dichter-Schauspieler*] lhe possibilitam isso, na medida em que permitem sua identificação com um herói (FREUD, 2015, p. 45-46).

Pela análise de Freud (2015) sobre o olhar participativo dos espectadores no acontecimento teatral, entendemos que o jogo cênico, sem a participação ou a interação do público, não está completo. Como já assinalamos, a principal característica da *arte cênica* é a situação do *aqui-agora*. No jogo teatral, há o corpo a corpo entre o *ator-poeta* (discurso poético do ator) e o espectador.

E, ainda, a relação entre o atuante e o espectador se reveste de “significação”. Cada ação, cada imagem, cada texto, cada signo reforça o jogo criativo de “significação” do teatro, pois a *expressão cênica* é metáfora, é uma experimentação poética. E, nessa relação sígnica, o *ator-poeta* (*Dichter-Schauspieler*), por meio de seu corpo *pulsão* heroico, indócil e libertário, realiza, no *espaço-tempo* do palco, os desejos sonhados por ele e pelo espectador, isto é, as fantasias que são reprimidas nas violentas sanções disciplinares do corpo social da *kultur*.

Assim, no *topos* psicológico da *expressão-cênica* (atuantes-público), por meio de um “texto” dramatizado, ocorrerão todas as transposições significativas, inconscientes e desejantes que são características no jogo teatral trágico dos antigos gregos. Nesse sentido, a *expressão cênica* é um jogo estético semelhante ao “faz-de-conta” das crianças, àquela brincadeira que, livremente, permite aos participantes sonharem e viverem criativamente o sonho que é contado no palco.

Chaves (2015), prefaciando o psicanalista, enfatiza a importância que Freud dá à fantasia, ao sonho que é narrado tanto nas brincadeiras das crianças quanto no jogo estético dos artistas, em virtude do “esclarecimento” que ocorre no alcance dos conteúdos eróticos que são dramatizados:

E mais uma vez Freud afirma, acentua, destaca, o papel decisivo e fundamental da linguagem: alcançar esse conteúdo erótico significa “traduzir” [*übersetzen*] a “língua própria” [*eigentlich Sprache*] das fantasias em “palavras de entendimento comum” [*gemeinverständliche Worte*]. Vejam como se constitui uma cadeia narrativa, que começa com o sonho sonhado, passa pelo sonho contado e, enfim, por aquele ou aqueles que escutam a sua narração e que tentarão descobrir o seu “mistério”.

Mas como naquela brincadeira que desconhece a idade dos brincantes, na qual alguém diz uma frase no ouvido de outro, que deverá repeti-la igualmente ao próximo e assim por diante, até que o final, quando o último ouvinte dessa cadeia tentar reproduzir a frase inicial, constata-se que ela foi distorcida e deformada, da mesma forma o analista sabe que o sonho contado já não é mais o sonho

sonhado. A sua tarefa não é, entretanto, por princípio, nem a de “esclarecer” [*aufklären*] nem a de “explicar” [*erklären*], muito menos, mas, sim, de “traduzir” [*übersetzen*]. A “tradução”, por sua vez, levará certamente a um “esclarecimento” [...] Um “esclarecimento”, portanto, que leva em conta o registro pulsional, que não o elide, não o denega (p. 32-33).

A partir do exposto é possível verificar que, na análise psicanalítica, a cadeia narrativa presente na fantasia ou na brincadeira é uma força provocadora na emergência e na tradução do conteúdo erótico que está por trás dos “conflitos internos” que são produzidos pelas “instituições sociais”.

Em seus estudos psicanalíticos sobre a estética, Freud (2015) debruçou-se em realizar uma minuciosa análise em relação aos princípios interpretativos da tragédia grega, do drama psicológico, do drama social e das diversas vanguardas estéticas do começo do século XX, a fim de nos mostrar que estes conflitos são apresentados sob as mais variadas formas estéticas, uma vez que, à maneira dos “sonhos diurnos das pessoas”, o que está em jogo fundamentalmente na narrativa da fantasia, da brincadeira ou da expressão cênica é o “erótico”.

Assim, para o psicanalista, a arte ocupará o ponto mais alto e mais importante para a inscrição da pulsão no campo da cultura (*kultur*). E, nesse sentido, o jogo dramático é um lugar fundamental na aproximação da “verdade” do corpo erógeno e do desejo. Em sua obra *O mal-estar da civilização* (1930[1929]), ressalta a satisfação promovida na fruição da obra de arte, tanto ao artista criador quanto ao público receptor.

À frente das satisfações obtidas através da fantasia ergue-se a fruição das obras de arte, fruição que, por intermédio do artista, é tomada acessível àqueles que não são criadores. As pessoas receptivas à influência da arte não lhe podem atribuir um valor alto demais como fonte de prazer e consolação da vida. Não obstante, a suave narcose a que a arte nos induz, não faz mais do que ocasionar um afastamento passageiro das pressões das necessidades vitais, não sendo suficientemente forte para nos levar a esquecer a aflição real (FREUD, 2006, p. 88).

Vê-se, por essa exposição, que a fruição estética é uma espécie de “suave narcose” para os homens que se entregam à fantasia da criação artística em sua

“magia” de proporcionar a satisfação de um desejo sublimado e, conseqüentemente, ao afastamento do sofrimento. Portanto, Freud (2006) ressalta o poder da imaginação e da arte como fontes de consolo para o sofrimento inerente ao mundo civilizado. Desta forma, na tragédia, o inconsciente tem uma forma poética de proceder, pois, na ação da arte trágica, o artista poeta e os espectadores se nutrem em fontes que ainda não tornamos acessíveis à ciência, na dimensão do desejo inconsciente tornado visível. A tragédia revela que houve um tempo, antigo e trágico, em que a palavra era poesia, na fruição estética da fantasia, criada a fim de que os homens, na imediata satisfação com o drama do herói trágico encenado, pudessem realizar a descarga dos afetos e das emoções.

É interessante observar que os espetáculos do diretor Zé Celso são permeados de experimentações poéticas em uma fronteira que tem como borda os próprios corpos dos atores e dos espectadores na extensão do espaço de seus desejos. Assim, a série de acontecimentos teatrais que se configurou como trajeto do *Grupo de Teatro Oficina Uzyrna* traz também para a cena potentes incursões estético-psicanalíticas em uma experiência erótica do *corpo pulsão*. É o que o estudioso Pires (2005) analisa a seguir.

A obra/vida de Zé Celso é permeada por uma força provocadora. As discussões e questionamentos sobre os limites da sexualidade que percorrem muitos espaços no interior de sua vida/obra são claras demonstrações disso. Um corpo que entra em contato com seus desejos, provoca desejos e se deixa penetrar por eles. Comungando com o público o panteísmo sexual do teatro, rasgando as convenções dos discursos institucionais no espaço cênico, criando atritos, provoca e é provocado pelo contato direto da experiência erótica, penetrando-se e sendo penetrado: não existe mais distinção entre palco e plateia, indivíduo e coletivo. O teatro se transforma numa simbiose de corpos, formando o Corpo Pulsão (p.60-61).

Por essa análise, é possível pensar que, se por um lado Freud (2006), em seus paradigmas estéticos, defende a fronteira da arte como o espaço privilegiado para a inscrição do *corpo pulsão* no campo da *kultur*, por outro lado percebemos que o ato teatral de Zé Celso é um acontecimento cênico em que o *topos* psicanalítico se evidencia na pulsão de um jogo teatral que se traduz por ser uma experiência estética-erótica entre os atores e os espectadores no enfrentamento às convenções dos discursos institucionais.

Nesse sentido, existindo como um *topos* de linguagem psicanalítica, a arte teatral funciona como um *processo pulsional* criativo no *espaço-tempo* da narrativa dramática em contato com o saber sobre o *inconsciente*, propiciando um encontro de corpos e de desejos no esclarecimento de cada um de nós diante do mundo, de nossos sofrimentos, de nossa estranheza.

O que busca, afinal, o artista na construção de uma encenação? Ultrapassar limites simbólicos já dados no corpo social? Alcançar a plenitude do ser?

O fato é que não podemos mudar a realidade na criação artística, mas podemos forjar uma nova realidade com a Arte Teatral. Dessa forma, com a força pulsional e anárquica da expressão cênica, encontramos uma cadeia narrativa do “sonho sonhado” que nos faz seguir sempre em frente na busca de nossos desejos perdidos. Afinal, o paradigma estético de Freud (2012) nos evidencia que nossos desejos mais profundos estão soterrados por aquilo que chamamos de “civilização”, na estratégia repressora de que não tenhamos que lutar para realizá-los. A representação do ator para um público é, assim, uma reinvenção do ser “erótico” na arte, de se repetir em um movimento inicial de produção da *pulsão* do ser humano no jogo de espelhos da *expressão cênica*.

1.5.4 A Arte Teatral e sua vontade educacional

Nem não. Tinha saudade nenhuma. O que eu queria era ser menino, mas agora, naquela hora, se eu pudesse possível. Por certo que eu já estava crespo da confusão de todos. Em desde aquele tempo, eu já achava que a vida da gente vai em erros, como um relato sem pés nem cabeça, por falta de sisudez e alegria. Vida devia de ser como na sala de teatro, cada um inteiro fazendo forte gosto seu papel, desempenho. Era o que eu acho, é o que eu achava.

(ROSA, 1963, p. 231-232)

Quando pensamos que a Arte, assim como a Filosofia, não tem uma função pragmática no mundo, no sentido de que sua finalidade está nela mesma, como bem nos esclarece Nietzsche (2014) ao nos dizer que o impulso lúdico do artista é uma

vontade absolutamente livre e não cumpre nenhum movimento mecanicamente determinado, como nos esclarece sua obra *A filosofia na época trágica dos gregos* (1873), ou seja, o fato de que o valor da Arte está no próprio fazer artístico, somos levados a concluir não ser possível transformar a Arte Teatral em instrumento de qualquer fim, por mais nobre que seja. No entanto, não há como negar a vocação do artista/ator, como homem do seu tempo, em estabelecer vínculos criativos com a educação.

Basta lembrarmos do *teatro épico* (encenação cujo tema era da esfera pública), em meados dos anos de 1920, do teatrólogo alemão Bertolt Brecht que encenou e escreveu peças na resistência à barbárie que assolava as consciências dos homens de seu tempo, calcada em procedimentos pedagógicos de revelação dos mecanismos teatrais ao espectador, com o objetivo último de fazer a crítica aos mecanismos político-sociais que engendravam a sociedade capitalista desse período. Assim, Desgranges (2010) diz sobre a encenação brechtiana:

A crítica ao capitalismo se afirmava enquanto revelação dos meandros desse sistema econômico, que influencia determinantemente atitudes e comportamentos, submetendo as relações humanas ao irracionalismo da lógica mercantil. Brecht, realizando uma analogia entre palco e vida social, concebeu um teatro que revelava suas próprias estruturas, já que o palco dramático em voga no período podia ser visto como um reflexo da própria sociedade que o engendrava. A negação e a desconstrução do teatro ilusionista estaria, portanto, em estreita consonância com a revelação dos mecanismos constituintes da sociedade burguesa. Brecht optou, portanto, por não abandonar o palco italiano, mas por questioná-lo e denunciá-lo, pois, ao criar uma ilusão da realidade, a caixa-preta impedia que os espectadores tomassem ciência do seu funcionamento, bem como dos mecanismos que estruturam a sociedade, mantendo-os alienados de sua capacidade crítica e revolucionária (p. 40-41).

O pesquisador, no trecho acima, analisa a denúncia de Brecht em relação ao caráter ilusório do palco dramático burguês, na convenção da “caixa-preta” (espaço da encenação com os mecanismos que são utilizados como, por exemplo, os refletores de luz, a estrutura cenográfica, as rotundas, as tapadeiras etc. para compor a cena) que se revela em uma teatralidade ilusória que emana da esfera política e econômica. Assim, contrapondo-se a este ilusionismo dramático, o

encenador *épico* assume procedimentos artísticos e pedagógicos do *teatro épico* que são favorecedores para a conquista da linguagem teatral pelo espectador, no desvendamento dos mecanismos do palco e na evidenciação dos jogos linguísticos do discurso cênico e, ainda, na afirmação do ato estético do espectador na tomada de uma atitude reflexiva frente ao assunto que é narrado na cena.

Portanto, na teatralidade brechtiana, já podemos vislumbrar a encenação épica das primeiras décadas do século XX utilizada com finalidades pedagógicas e revolucionárias, por intermédio de procedimentos didáticos de estranhamento do palco dramático tradicional e de problematizações da narrativa por parte de um espectador ativo, o que levará, mais tarde, o encenador alemão a chamar o seu fazer teatral, mais apropriadamente, de “teatro dialético”.

No entanto, é certo que os tempos mudaram e, com eles, as concepções acerca do papel do artista na sociedade pós-moderna. Porém, a reflexividade suscitada pela arte teatral contemporânea permite que tenhamos a clareza de que, por trás da atitude extrema proposta ao contemplador da cena, há uma “vontade pedagógica” presente nesse jogo de linguagem artística, como irá nos esclarecer o trecho a seguir

A vontade educacional encontrada em tendências da arte moderna se efetiva, assim, na instauração de uma atitude participativa, no convite ao receptor para exercer a autoria que lhe cabe, para elaborar uma compreensão própria do evento. Esta atitude reflexiva proposta ao espectador pode também ser percebida na arte recente, que mantém, não sem transformá-la, esta vontade pedagógica presente na proposição estética moderna. As recentes transformações na recepção alteram os procedimentos artísticos, mas não suprimem a reflexividade. A proposição participativa é, nesse sentido, pedagógica, e não apenas conservada, mas radicalizada.

A característica talvez mais importante de toda arte recente, mas que já era fundamental na arte de vanguarda, é a reflexividade. A obra não só reflete a si mesma – é auto-referente, metalinguística, em termos semióticos -, mas é reflexiva porque o prazer e a significação que dela derivam só podem ser encontrados na reflexão (FAVARETTO apud DESGRANDES, 2010, p. 148-149).

Mais do que aquele que cria uma obra de arte no “espaço-tempo” da encenação, por agir a partir da imaginação e da inventividade que são próprias do

impulso artístico, cabe ao artista dar condições para que os próprios homens, no sentimento estético que é próprio do mundo da Arte, construam seus conhecimentos críticos e se orientem na direção da autonomia do pensar e do agir.

Dessa maneira, não constitui em um absurdo recusar a função pragmática da experiência estética da representação teatral no filosofar em sala de aula. É possível pensar na potência vocacional do teatro de “educar” os seres humanos a pensar. A fruição estética do fazer teatral, em sua proposição participativa de conduzir tanto o ator quanto o espectador a elaborarem leituras significativas e desenhos cênicos interpretativos da realidade por meio de conhecimento, do reconhecimento, da formulação de um pensamento crítico em suas intenções pedagógicas – nesse caso, intencionais e pragmáticas – no Ensino de Filosofia, converte-se em um poderoso instrumento educativo na construção do pensamento. Isso propicia a ocasião estética oportuna (sensível e criativa) para o trabalho do filósofo-educador junto aos seus alunos, permitindo que desenvolvam competências e habilidades que os tornem seres humanos inventivos, diferentes, inquietos, criativos, críticos e sensíveis.

Do ponto de vista da potência vocacional do teatro de “educar”, queremos enfatizar que a Arte Teatral tem um papel significativo enquanto um procedimento de ensino favorecedor a uma atitude participativa quando temos um determinado problema e, sobre ele, pretendemos levar tanto o ator como o espectador a refletirem. Isto é, a fruição estética do teatro conduz quem está no palco ou quem está no público na busca por soluções e à compreensão do evento, tal como a construção do pensamento filosófico. Neste sentido, percebemos o quão importante é a criatividade amplamente desenvolvida no enfrentamento do real, pois tanto o “filosofar” quanto o “fazer teatral” exigem a imaginação, a adaptação e a improvisação na busca de alternativas a cada novo desafio.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA PÚBLICA E A PROPOSTA DOS JOGOS TEATRAIS NA INTRODUÇÃO DA FILOSOFIA

Os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas, sim, como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando consciências de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

(SPOLIN, 2012, p. 29)

No capítulo anterior, vimos alguns estudos e metodologias sobre a representação teatral na educação a partir dos conceitos de Schechner (2010), Courtney (2003), Cook (1917), Koudela (2002), Spolin (1992, 2004, 2012), Eisner (1972), Japiassu (2006), Morey apud Spolin (2012), Novelly (2001), Granero (2011), Slade (1978), Desgranges (2010, 2017) e Cohen (2013) em busca de uma compreensão sobre a importância e a validade dos procedimentos de ensino do teatro na escola para o desenvolvimento do pensar. E, ainda, trabalhamos com as ideias filosóficas de Friedrich Nietzsche (2006, 2008, 2011, 2014, 2017) e com os estudos psicanalíticos de Sigmund Freud (1969, 1996, 2012, 2015), no campo da estética e com as interpretações de comentadores, tais como Larrosa (2009), Lima (2006), Dias (2011), Suarez (2010), Machado (2005), entre outros para a compreensão do valor da representação teatral trágica dos gregos antigos como uma “vontade criadora” que não é um meio para mascarar o mundo insuportável, mas, sim, um impulso artístico forte da natureza para a criação de uma vida sadia, legitimadora da existência.

Neste capítulo, pretendemos destacar como a fruição estética dos jogos teatrais pode ser pedagogicamente favorecedora para o ensino de Filosofia para o desenvolvimento de uma formação que tem como alvo a vida, em todas as suas dimensões, e não apenas uma formação por competências e habilidades voltada para o mercado de trabalho. Isto é, buscaremos fazer uma análise sobre a possibilidade de um ensino de Filosofia, no Ensino Médio da escola pública, onde a

Arte Teatral e o Saber Filosófico estejam presentes nos temas, nos assuntos e nas questões do mundo, no “prazer de conhecer” e na “afirmação da vida” como um todo.

Este capítulo discorrerá sobre a condição do ensino de Filosofia na escola pública estadual e a possibilidade do procedimento de ensino do Teatro na disciplina de Filosofia no Ensino Médio da escola pública da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Portanto, o objetivo primordial é analisar a Proposta Curricular de Filosofia do Estado de São Paulo, assim como os materiais didáticos, na compreensão do significado de *ensinar* Filosofia no Ensino Médio paulista, bem como o de refletir sobre a possibilidade da inserção dos jogos teatrais, a partir da perspectiva de Coutney (2003), Novelly (2001), Japiassu (2006), Koudela (2002) e Spolin (1992, 2004, 2012) na busca de uma prática pedagógica libertadora e favorecedora ao aprendizado de Filosofia aos jovens estudantes.

2.1 O ensino de Filosofia e a massificação da cultura na formação apressada do Ensino Médio da escola pública de São Paulo

*A palavra **formação** é uma dessas palavras caídas. Caídas e esquecidas. A velha ideia de formação nos parece agora irremediavelmente anacrônica. Ademais, não podemos agora nem sequer tomá-la em seu antigo esplendor e em sua antiga solidez. Primeiro, porque pensadores como Nietzsche fizeram-na explodir definitivamente. Mas, também porque o próprio desenvolvimento do **bildungsroman** foi cavando implacavelmente tudo o que o sustentava. Às misérias de nosso presente, só podemos lhe opor, agora, uma ideia caída. Mas, talvez, enquanto caída, cheia de possibilidades.*

(LARROSA, 2009, p. 67)

O ensino de Filosofia no Brasil é uma questão bastante polêmica e desafiadora para os professores da disciplina, pois o relator do Projeto da Reforma do Ensino Médio no Congresso Nacional, o senador Pedro Chaves (PSC – MS), em

2016, defendeu a retirada de disciplinas, como a Filosofia e a Sociologia, da grade obrigatória do currículo oficial, sugerindo, assim que as referidas disciplinas fossem abordadas como temas transversais nas aulas de História e Arte, o que demonstra que, mesmo após décadas de debates, manifestações, congressos acadêmicos e lutas parlamentares nos anos 80 e 90 que resultaram na Lei 11.682/2008 que tornou obrigatório as disciplinas nos três anos do Ensino Médio em âmbito nacional, há ainda aqueles favoráveis à retirada do currículo.

Neste sentido, a defesa desta “reforma” do Ensino Médio, ancorada em um discurso falacioso de “modernização do ensino”, com o privilégio exclusivo às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, na simplificação dos problemas educacionais e na perspectiva de um modelo educacional tecnicista que concentra as habilidades educacionais em “saber ler instruções” e “calcular”, é um grande entrave à prática do professor de Filosofia que sente o seu espaço de atuação, na área das *Ciências Humanas*, cada vez mais restrito diante da situação brasileira que vem enfrentando. Com o ápice da aprovação da Lei de Reforma do Ensino Médio de 2017, originária da Medida Provisória 746/2016, sancionada pelo Presidente Michel Temer ao lado do Ministro da Educação Mendonça Filho, vem modificar a legislação educacional brasileira e cujos impactos refletem diretamente no ensino de Filosofia da escola pública do Governo de São Paulo e dos outros estados brasileiros.

Sobre este aspecto, é interessante que o filósofo extemporâneo Nietzsche (2014), já nos seus escritos combatentes, denuncia uma difícil relação entre o Estado e a Filosofia, ao nos advertir que

[...] Acontece, com efeito que o Estado tem medo da filosofia em geral, e precisamente, se este é o caso, tentará atrair para si o maior número de filósofos que lhe deem a aparência de ter a filosofia do seu lado – porque tem do seu lado esses homens, que levam o nome dela e no entanto estão longe de infundir medo. Mas, se aparecer um homem que efetivamente faça menção de ir com a faca da verdade ao corpo de tudo, até mesmo do Estado, então o Estado, porque antes de tudo afirma sua própria existência, estará no direito de excluir de si um tal homem e tratá-lo como inimigo seu: assim como exclui e trata como inimiga uma religião que se coloca acima dele e quer ser juiz. Se alguém suporta, pois, ser filósofo em função do Estado, tem também de suportar ser considerado por ele como se estivesse renunciando a perseguir a verdade em todos os seus caminhos. Pelo menos enquanto estiver favorecido e empregado, ele tem de reconhecer ainda, acima da verdade, algo superior, o Estado. E não meramente o Estado, mas ao mesmo tempo tudo o que o Estado exige para seu bem: por exemplo, uma forma determinada de

religião, de ordem social, a organização militar – em todas as coisas está inscrito um *noli me tangere* (p. 98).

Pelas palavras de Nietzsche (2014), não resta dúvida de que o Estado tem um verdadeiro temor em relação à Filosofia, pois o saber filosófico não se ajusta aos seus reais interesses de “intelectualização do processo produtivo” e de “formação de consumidores”. Em suma, a filosofia é incômoda ao Estado que objetiva uma implementação de políticas econômicas e sociais que atendam aos interesses financeiros, industriais e comerciais do próprio sistema capitalista. Assim, a crítica do pensador alemão é um punhal amolado ao denunciar igualmente que os filósofos que são funcionários do Estado são aqueles que reconhecem o Estado superior à própria verdade. E que, portanto, tais filósofos agem em função não de um pensar na intensificação da vida, mas, sim, em razão do organismo social, isto é, reconhecem tão somente os valores necessários para a ordem social, para a organização militar e para o próprio bem funcional do Estado enquanto tal, sem fazer menção àquela verdade cortante e livre que pode ser perigosa ao corpo do Estado.

Nessa mesma obra, Nietzsche (2014) ainda tece duras críticas à educação alemã do século XIX, no que se refere aos sistemas nacionais de ensino público que estavam sendo implantados na Europa, a partir dos ideais das revoluções burguesas. E neste contexto, o filósofo irá discorrer sobre a necessidade de uma profunda “reforma” do sistema de ensino de seu tempo, na análise de que era necessário que tais instituições de ensino, na Alemanha do século XIX, se desviassem do sofrível modelo da incessante instrução educacional, por uma intelectualidade abstrata e distante, pautada em um rigoroso adestramento, na ausência de pensamento crítico que resulta na formação de homens incapazes de criar e limitados à imitação e ao consumo.

Nietzsche (2014) ainda irá denunciar que esta educação da modernidade, geradora de uma ciência obstinada e fragmentada, será apregoada pelos chamados “eruditos” (homens de um acúmulo de conhecimentos pouco elaborados), “negociantes” e “funcionários” do próprio Estado. Portanto, no pensar do filósofo extemporâneo, era preciso que ocorresse uma revolucionária transformação em tais estabelecimentos de ensino para que estas instituições de um “vazio eruditismo” pudessem de fato se tornar autênticos espaços de vivência da cultura superior,

possibilitando o surgimento de jovens curiosos, inventivos, inquietos, diferentes e críticos. Sobre isso, escreve o seguinte:

É preciso, sem dúvida, uma meditação totalmente insólita para desviar o olhar dos atuais estabelecimentos de educação e voltá-los em direção a instituições complementares estranhas e de outra espécie, que talvez já a segunda ou terceira geração, achará necessárias. Enquanto, com efeito, pelos esforços dos educadores superiores de agora são formados, seja o erudito ou o funcionário do Estado ou o negociante, ou o filisteu da cultura ou, enfim e costumeiramente, um híbrido de todos, aquelas instituições ainda a serem inventadas teriam sem dúvida uma tarefa mais difícil – aliás, não mais difícil em si, pois em todo caso seria a tarefa mais natural e, nessa medida, também a mais fácil; e pode haver algo mais difícil do que, por exemplo, contrariando a natureza, como acontece agora, adestrar um jovem para ser erudito? Mas a dificuldade está, para os homens, em desaprender e propor-se um novo alvo; e custará indizível esforço substituir os pensamentos fundamentais de nosso atual sistema de educação, que tem suas raízes na Idade Média, e para o qual o erudito medieval é, propriamente, o ideal de formação perfeita, por um novo pensamento fundamental. Já é tempo de ter em vista essas oposições; pois de alguma geração tem de começar o combate no qual uma geração posterior deverá vencer (NIETZSCHE, 2014, p. 94-95).

O trecho acima apresenta a necessária e árdua tarefa de mudança que os estabelecimentos de educação, na Alemanha da segunda metade do século XIX, deveriam passar para desenvolver a autêntica cultura e salvaguardar a liberdade interior dos homens. Ou seja, neste excerto, Nietzsche (2014) entende que o caminho seria um processo de educação totalmente inverso ao que o Estado, da Alemanha de seu tempo, estabeleceu para o sistema de ensino, haja vista a situação de miséria cultural proveniente da espécie de homens ascéticos que chegou ao poder, isto é, os denominados “filisteus da cultura” que, no pensamento nietzschiano, são compreendidos como aqueles estritos cumpridores das leis, como os dedicados executores dos deveres do Estado e que submetem a cultura às relações comerciais, transformando-a em um produto a ser consumido no mercado.

Neste caso, o caminho de um novo pensamento fundamental para os estabelecimentos de educação seria um processo educacional de uma nova geração no imperativo da libertação: “Torna-te o que tu és!”; “Sê tu mesmo!”. Portanto, para o filósofo alemão, o homem que não quer pertencer à erudição vazia de uma cultura massificada deve seguir sua própria consciência, encontrar o seu

próprio caminho, mediado pelo “modelo” de um filósofo educador cuja meta é conduzi-lo em direção à própria humanização. Aqui, é importante salientar que Nietzsche (2014), em seu pensamento, subverte o sentido da palavra “modelo” como é compreendido pela pedagogia, pois não se trata de algo que deve ser copiado ou reproduzido, mas, ao contrário, a noção nietzschiana de “modelo” é algo a ser superado, criado na conquista da autonomia de pensamento.

No tocante a esse “processo de educação de si mesmo”, proposto por Nietzsche (2014) na crítica que faz ao sistema de ensino do Estado, Gallo (2006) traz à tona a necessidade de confrontarmos a concepção de educação em Nietzsche com os atuais modelos. Vejamos:

Penso ser possível alargarmos horizontes da proposta nietzschiana de formação do filósofo para a formação do indivíduo criador, em todos os âmbitos. Tomar modelos pedagógicos como uma forma de disciplinar-se a si mesmo, tornando-se cada vez mais rígido e forte frente às diversidades. Tomar modelos pedagógicos para que sejam superados, na conquista da autonomia. Se se vive num tempo em que a “cultura” encontra-se generalizada e a educação é um processo de massificação, então educar-se a si mesmo é educar-se “contra seu tempo”, para além de seu tempo (p. 341).

Fica evidente, neste trecho, que o pesquisador vislumbra que a genialidade de Nietzsche pode nos auxiliar a pensar a cultura e a educação da nossa época, a educação e as instituições que a promovem, bem como a formação de um indivíduo para além de seu tempo. E é sobre esta questão que Gallo (2006) se detém em seu texto, ou seja, à crítica ácida do pensador alemão à cultura dominante na paralisia da vida, à palavra corrosiva do filósofo à uma cultura simplificada e na ausência de pensamento crítico, de experimentação, inventividade que se sustentam na passividade dos homens. Por outro lado, ao pensarmos em nossa atual cultura massificada e generalizada neste século XXI, em que seus elementos cada vez se transformam em mais mercadorias, tal contexto atual vai de encontro às duras críticas de Nietzsche ao sistema de ensino alemão do final do século XIX. Afinal, hoje, com a busca de uma “democratização da educação”, o sistema de ensino da rede pública estadual perdeu também a sua relação com uma cultura elevada, superior, para comprometer-se com o Estado em seu desejo de formar indivíduos massificados, profissionais servis para o mercado de trabalho e para a própria

gestão estatal que necessita de cidadãos adestrados e com a “planura da consciência de rebanho” (NIETZSCHE, 2017, p. 88).

Assim, Gallo (2006), na análise da perspectiva nietzschiana, nos alerta que, da mesma forma que o pensador extemporâneo do século XIX propôs uma superação do sistema de ensino alemão - pautado em modismos e nos interesses do comércio - igualmente nós necessitamos passar por uma profunda transformação em nosso sistema de ensino, temos que estar comprometidos com uma educação subversiva, anárquica e libertadora da cultura como mercadoria, por meio de um trabalho educativo que se coloque para além da educação instituída em nosso tempo, ou seja, essa educação pública a serviço dos interesses do Estado. Nesse viés, Nietzsche é a força de um pensar importante na inquietação para essa educação “contra seu tempo”, para uma nova proposta de organização da escola pública estadual, esta que advém da legislação e dos gabinetes, da Secretaria de Educação. Dessa forma, é preciso refletir sobre o potencial da educação que é feita no cotidiano da sala de aula, na inquietação do trabalho do professor com seus alunos para além de qualquer currículo oficial instituído por “competências e habilidades”, isto é, para além daquela educação estadual como um projeto educacional teleológico e metafísico de transformação do sujeito em vista de um fim, de saberes e habilidades que alguém deve desenvolver para a configuração de um sujeito “bom e útil” ao Estado e ao mercado.

Freud (1969), na preocupação com os sistemas de ensino que deveriam ajudar a pensar e a formar mentes pensantes, analisa também o papel da repressão na origem da constituição do inconsciente. Desta forma, vai ressaltar que, em todo sistema de ensino, a função do educador é fundamental. Assim, caberá ao professor a tarefa de perceber-se a si mesmo como uma consciência que se amplia. Só por intermédio desta auto-análise é que o profissional da educação será capaz de perceber o mundo mental de seus alunos. Sobre esta relação de alteridade entre o educador e o aluno na formação de uma mente pensante, o pai da psicanálise irá observar que

Se considerarmos agora os difíceis problemas com que se defronta o educador, como ele tem de reconhecer a individualidade constitucional da criança, de interferir, a partir de pequenos indícios, o que é que está se passando na mente imatura desta, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau

eficaz de autoridade -, haveremos de dizer a nós mesmos que a única preparação adequada para a profissão de educador é uma sólida formação psicanalítica (FREUD, 1969, p. 147).

Portanto, Freud (1969) nos mostra que, na escola de seu tempo, os problemas já eram graves e das mais diversas naturezas, porém é preciso que este educador possibilite em seu ensinar o surgimento do pensamento. Nesse sentido, ele nos alerta que ajudar o outro a pensar não é deixar fazer o que a criança, ou o jovem quer dentro da escola. Na função de educadores, cabe aos professores a formação de seres humanos, por isso o profissional da educação necessita ter a formação e os conhecimentos básicos para poder detectar os indícios de excessivas tensões que se evidenciam nas crianças e nos jovens, pois elas paralisam os seres pensantes. Nesse sentido, diante das transformações e tensões do mundo atual, há uma urgência de repensar a Educação. A questão é como desenvolver a capacidade para selecionar tantas informações e estabelecer relações entre elas? Isso, logicamente, exige a formação de estudantes com iniciativa, saúde mental, senso crítico, com trocas de experiências, alteridade e amorosidade.

Ao pensarmos essas políticas estatais e destacarmos a educacional que, na maior parte dos casos, submetem a escolarização às exigências da produção e do mercado, observamos que a organização do sistema de ensino de um país pode ser considerada em três grandes instâncias: o sistema de ensino como tal, as escolas, as salas de aula. E, nesse sentido, é importante ressaltar que as escolas públicas do Estado de São Paulo são impactadas por estas mesmas forças sociais em movimento na sociedade, isto é, pelos grupos detentores do poder econômico e político que também dirigem as decisões educacionais. Dessa maneira, tais escolas da rede pública estadual situam-se neste tenso cenário de forças entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas de organização e gestão das escolas e as práticas pedagógicas na sala de aula, como bem nos esclarece Libâneo (2012) ao afirmar que

a escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade. Assim, as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregados de significados sociais e políticos que influenciam as ideias, atitudes, modos de agir e

comportamentos dos professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. Isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos – ou seja, as políticas e diretrizes de ensino podem exercer forte influência e controle na formação das subjetividades de professores e alunos (p. 415-416).

Por essa análise do professor, verificamos que, ao pensarmos no ensino de Filosofia e no educador e filósofo da escola pública frente a essas relações sociais e políticas tensas, conflituosas e contraditórias, em meio às forças dos grupos detentores do poder econômico e político, dirigentes também das decisões educacionais, é preciso que este profissional da educação reflita as contradições entre os aspectos normativos próprios desse sistema educacional e a atuação dos indivíduos. É preciso que questione essas orientações neoliberais que postulam para as escolas públicas ser o desenvolvimento econômico, alimentado pelo desenvolvimento técnico-científico, o fator de garantia do desenvolvimento social, deslocando o “conhecimento filosófico” como aspecto central do currículo para as “competências e habilidades” na formação dos jovens estudantes da rede pública estadual.

Quando acessamos o ambiente virtual “Intranet – Espaço do Servidor” da Secretaria de Estado da Educação, do Governo do Estado de São Paulo, sob o título *Caderno do Professor – apoiando o docente na sala de aula* encontramos aí uma chamada que diz “Educadores contam com material direcionado para o preparo das aulas e atividades com os alunos”. Abaixo desta chamada há um texto informativo esclarecendo, ao visitante deste *site* oficial da Secretaria de Educação, que o *Programa São Paulo Faz Escola* produziu este material pedagógico para que cada professor da escola pública estadual possa unificar o ensino oferecido nas mais de 5 (cinco) mil escolas da rede, no intuito de auxiliar tais educadores no preparo das aulas e, ao mesmo tempo, direcioná-los quanto ao desenvolvimento das atividades com os alunos em sala de aula.

Neste mesmo espaço virtual há também uma caixa de texto com o subtítulo “Conheça o Programa São Paulo Faz Escola” que afirma que o objetivo de tais diretrizes curriculares é desenvolver competências e habilidades nos estudantes da escola pública estadual por meio da implantação deste material pedagógico

(*Caderno do Professor – Filosofia / Caderno do Aluno - Filosofia*) cujo conteúdo foi elaborado por especialistas de universidades estaduais contratados pelo Centro de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), no atendimento às diretrizes do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. E, ainda, neste mesmo ambiente virtual, há esclarecimentos sobre o objetivo da criação do *Caderno do Aluno* na reafirmação de tais propósitos que é a produção de um conteúdo que atenda às especificações das diretrizes oficiais curriculares com o intuito de viabilizar o conhecimento no auxílio dos estudantes para a apropriação de novas competências e habilidades.

Eis um dos problemas do Currículo Oficial de Filosofia do Estado de São Paulo fundamentado no modelo de um “currículo por competências e habilidades” na redefinição do sentido dos conteúdos filosóficos de ensino, de maneira a atribuir um sentido prático aos saberes filosóficos, abandonando a proeminência de tais saberes da disciplina de Filosofia para se centrar em competências e habilidades supostamente verificáveis nas situações e tarefas específicas de aprendizagem do caderno didático. As atividades foram elaboradas pela equipe técnica de professores das universidades estaduais que foram contratados pela Fundação Vanzolini, no cumprimento com o contrato com a gestão da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) que irão conduzir a ação pedagógica do educador e filósofo em sala de aula. Nesse sentido, quando folheamos o *Caderno do Professor – Filosofia – Ensino Médio – 1ª série – Volume 1*, na ocasião de sua elaboração e implantação, tal material foi apresentado ao professor no seguinte esclarecimento:

Sempre é oportuno lembrar que os Cadernos espelharam-se, de forma objetiva, na Proposta Curricular, referência comum a todas as escolas da Rede Estadual, revelando uma maneira inédita de relacionar teoria e prática e integrando as disciplinas e as séries em um projeto interdisciplinar por meio de um enfoque filosófico de Educação que definiu conteúdos, competências e habilidades, metodologias, avaliação e recursos didáticos.

Esta nova versão dá continuidade ao projeto político-educacional do Governo de São Paulo, para cumprir as 10 metas do Plano Estadual de Educação, e faz parte das ações propostas para a construção de uma escola melhor (SÃO PAULO, 2009, p. 6).

E, igualmente, neste material didático há ainda uma orientação sobre os procedimentos de avaliação que deverão ser adotados pelos professores de Filosofia no trabalho com os conteúdos do bimestre.

Os procedimentos de avaliação visam, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de leitura, reflexão e escrita, fundamentada em conteúdos conceituais da Filosofia. Além disso, esses conteúdos devem funcionar como instrumentos para desenvolver conteúdos procedimentais e atitudinais, pois esta proposta está comprometida com uma escola que promove o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos – o que inclui a formação de cidadãos críticos e participativos, comprometidos com o universo social em que estão inseridos (SÃO PAULO, 2009, p. 9).

Pela exposição dos excertos deste documento oficial, é possível verificar que, conforme as orientações da Secretaria de Estado da Educação, em sua Proposta Curricular de Filosofia, o enfoque de Educação por “competências e habilidades” define as situações de aprendizagem que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Dessa forma, a definição de tais situações é o que determina a seleção dos conteúdos do Ensino de Filosofia. Ou seja, ao invés de partir de um corpo de conteúdos filosóficos da disciplina, com base no qual se efetuem escolhas para cobrir os conhecimentos de Filosofia considerados mais relevantes, a elaboração do currículo estadual por competências parte da análise de situações práticas e da definição das competências requeridas para essas situações de aprendizagem, recorrendo à disciplina de Filosofia somente na medida das necessidades exigidas para o desenvolvimento das “competências e habilidades” previstas nos volumes desses cadernos curriculares.

Importa também ressaltar que essa concepção “condutivista” e “funcionalista” de Educação, no curso de Filosofia do Ensino Médio, requer que a elaboração curricular pela escola seja a análise dos processos de trabalho para os quais se pretende formar. Ora, os jovens da escola estadual são formados para quais frentes de trabalho? Portanto, é preciso que os educadores filósofos e os educandos desconstruam essa visão mercantilizada do currículo, do conhecimento e dos indivíduos no “chão da escola” onde estão. É essencial que o professor de Filosofia problematize em sua comunidade escolar esta proposta curricular pautada em um aprendizado que é desenvolvido por “competências e habilidades” como balizadores da catalogação de alunos desejados e que, ao mesmo tempo, o currículo de Filosofia desenvolvido em sala de aula aponte como uma transgressão ao direito a um ensino da disciplina voltado à formação e ao desenvolvimento humano pleno.

Desse modo, as orientações dos supervisores da Diretoria de Ensino e dos professores coordenadores do Núcleo Pedagógico que acompanham as unidades escolares, bem como as normas vigentes do Currículo Oficial do Ensino Médio paulista da Secretaria de Educação do Estado, por meio dos materiais didáticos citados como, por exemplo, o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*, parecem querer cortar a inquietude e a criticidade; a inventividade e a liberdade; a diversidade e a multiculturalidade; o corpo e o pensamento; o lúdico e o afetivo; a escola e a vida.

Nesta perspectiva, sob a batuta pragmática e utilitarista de um curso do Ensino Médio, centrado na formação de indivíduos por “competências e habilidades” voltadas ao mundo do trabalho e que estão especificadas nas disciplinas das diferentes áreas curriculares e que, igualmente, é conduzido para o alcance das metas com base nos níveis de proficiência das séries e turmas que são determinadas pelos resultados educacionais das avaliações externas, a partir dos indicadores externos do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), tais diretrizes e formas de organização da gestão educacional roubam dos jovens do Ensino Médio da rede estadual a oportunidade de incitar um pensamento capaz de olhar em perspectiva, de perceber as conexões, de livrar-se de uma condição de embrutecimento. Em meio aos manuais escolares apostilados que apresentam os acontecimentos de forma apressada, isolada e desconectada de suas origens, causas e implicações mais complexas, que segue uma lógica fragmentária e superficial que se materializa nos cadernos curriculares propostos no seguimento de modelos próximos às colunas de jornais.

Sob esse prisma, há muito a ser questionado nos modelos de ensino de Filosofia e de Escola da rede estadual, mas isso implica uma imersão e reflexão em relação ao currículo oficial, aos conteúdos, às situações de aprendizagem dos *Cadernos do Professor e do Aluno*, às lógicas próprias à disciplina de Filosofia e ao cotidiano escolar. Torna-se fundamental, com esta dramática situação na escola de massa da rede pública do Estado de São Paulo, que os professores de Filosofia se questionem e busquem novas possibilidades sobre o currículo e as situações de aprendizagens que estão prescritas nos documentos oficiais. São compreensíveis questões, como: O que são? Para que servem? A quem realmente se destinam?

Como foram construídos? Como foram implementadas no Ensino Médio da rede estadual?

Sabemos que Nietzsche (2014), em sua defesa do genuíno ideal filosófico, dos “filósofos de espírito livre”, não permitiria que as metas essenciais da cultura fossem determinadas por valores adversos a ela, que fossem conduzidas por interesses utilitários do mercado ou os do Estado, ou o de confundir a formação do filósofo com a do “homem científico” ou “do trabalhador científico da filosofia”. Nessa perspectiva, o filósofo põe em questão um modelo de conhecimento voltado para o cumprimento das funções burocráticas ou mercadológicas e, igualmente, os “trabalhadores filósofos” nas amarras do discurso especialista, distinguindo estes dos “filósofos propriamente ditos”. Vejamos:

Insisto em que se deixe, afinal, de confundir os trabalhadores filosóficos em geral os homens científicos com os filósofos – que precisamente aqui se dê com rigor “a cada um o que é seu”, e não demais àqueles, e não demasiado pouco a estes. Pode ser necessário para a educação do filósofo efetivo que ele próprio tenha também estado em todos esses graus, nos quais seus servidores, os trabalhadores científicos da filosofia, se detêm – *têm de se deter*; ele próprio, talvez, tem de ter sido crítico e cético e dogmático e historiador e, além disso, poeta e colecionador e viajante e decifrador de enigmas e moralista e visionário e “espírito livre” e quase tudo, para percorrer o circuito de valores e de sentimentos de valor humanos e, com múltiplos olhos e consciências, poder olhar, da altura para toda distância, da profundidade para toda altura, do canto para toda amplidão. Mas isto tudo são somente condições prévias de sua tarefa: essa tarefa mesma quer algo outro – reclama que ele *crie valores*. Aqueles trabalhadores filósofos segundo o nobre modelo de Kant e Hegel têm um vasto corpo de estimativas de valor o que significa antigas *posições de valor*, criações de valor, que se tornaram dominantes e por um tempo foram denominadas “verdades” – para estabelecer e encaixar dentro de fórmulas, seja no reino do *lógico*, ou do *político* (moral), ou do *artístico*. A esses pesquisadores compete tornar todo o acontecido e estimado até agora visível em conjunto, pensável em conjunto, captável, manuseável, encurtar tudo o que é longo, até mesmo o “tempo”, e dominar todo o passado: uma descomunal e maravilhosa tarefa, a serviço da qual, seguramente, todo refinado orgulho, toda tenaz vontade pode satisfazer-se. *Os filósofos propriamente ditos, porém, são comandantes e legisladores*: eles dizem “*Assim deve ser!*”; são eles que determinam o Para-onde? E o Para-quê? do homem e para isso têm a seu dispor o trabalho prévio de todos os trabalhadores filósofos, de todos os dominadores do passado – estendem sua mão criadora em direção ao futuro, e tudo o que é e foi se torna para eles meio, instrumento, martelo. Seu “conhecer” é *criar*, seu criar é uma legislação, sua vontade de verdade é – *vontade de potência*. – Há hoje tais

filósofos? Houve já tais filósofos? Não é *preciso* haver tais filósofos? [...] (p. 289-290).

Segundo Nietzsche (2014), é preciso diferenciar o “trabalhador científico da filosofia” do “filósofo efetivo”, pois o primeiro, segundo os modelos idealistas de Kant e Hegel, tem um vasto corpo de estimativas de valor, isto é, se detém em seguir as antigas posições de valor que se tornaram dominantes e que, por um tempo, foram denominadas “verdades” no reino da lógica, da política, da moral e da arte; já o segundo, em sua educação de *espírito livre*, percorre os diferentes circuitos de regras e de sentimentos de valor humano com múltiplos olhos e consciências, identificando criticamente o “estado indigesto” dos dominadores do passado. E, ainda, por meio de um conhecer que é *criar* volta-se em direção ao futuro, à sua “vontade de verdade” que é “vontade de potência”.

É neste sentido que o filósofo se refere à “verdade” com o termo “vontade de verdade”, bem como há uma implicação entre o conteúdo da “verdade” com o conteúdo do “valor” na crítica que faz em relação ao “filosofar” propriamente dito. Por essa razão, Nietzsche (2014) nos faz perceber que a “verdade” requer também uma crítica, haja vista que a filosofia também se exprimiu como “erro” e “mentira”. Daí a necessidade do “filósofo efetivo” ter “olhos de lince” para descortinar a “verdade” do mundo em sua gênese de “vontade de poder”, pois o pensamento nietzschiano irá nos esclarecer que os valores são efetivações daquilo que é sempre “força”. Portanto, o valor efetivado no “conteúdo da verdade”, defendido por meios inteligíveis e categorias da razão, é uma “não-verdade”, um “engano”, uma “mentira, uma “fábula”, pois tem, na realidade, sua gênese nos “afetos” que são o nome dado para as forças e os instintos presentes nas formas de auto-conservação, de crescimento e de determinação de existência como Nietzsche irá analisar, especificamente, em várias passagens de *O crepúsculo dos ídolos* (1888).

Quando o pensador afirma que a “vontade de verdade” do autêntico filósofo é sempre “vontade de potência” é porque este não pretende transmitir um conteúdo de verdade, enfrentar um saber contra outro saber, já que seu filosofar se faz com múltiplos olhos e consciências. O “filósofo de espírito livre” busca é expressar uma força que se combine com outras, com outros instintos, outras experiências e que o conduza em direção ao futuro, ao “além de si mesmo”.

Portanto, Nietzsche (2014) desconfia de nós, os “trabalhadores filósofos do Estado”: suspeita que a nossa educação possui um vasto corpo dogmático de antigas posições de valor; suspeita que não temos um espírito suficientemente pessoal, livre e crítico como deve ser o dos filósofos do porvir; suspeita que o nosso filosofar não é realizado ainda na dança dos múltiplos olhos e consciências, já que estamos presos às velhas fórmulas de pensar e de transmitir o conhecimento. Sabe que seus “filósofos propriamente ditos”, seus “filósofos efetivos”, talvez ainda não existam porque são homens de *espírito livre* a comandarem e a legislarem, são o anúncio e a prefiguração dos filósofos do futuro.

Considerando que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis das políticas públicas educacionais e sociais, compreendemos que o ensino de Filosofia na escola pública não pode ser analisado fora da interação dialógica entre escola e vida, problematizando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura. Ora, a escrita de Nietzsche (2014) em sua *Terceira Consideração Intempestiva*, denominada *Schopenhauer como educador* (1874), já apresentada, é um documento de combate à má qualidade da educação do final do século XIX na Alemanha. Sobre isso, Larrosa (2009) afirma que

[...] Nietzsche propõe uma série de exames de consciência que inclui um olhar reflexivo até os próprios educadores, e que servirá como transição para um deslocamento do olhar até Schopenhauer, e, através de Schopenhauer, até a filosofia como forma de vida e como disciplina de libertação e intensificação de vida, ou, se se quer, como disciplina da indisciplina (p. 50).

Portanto, é esta inquietude e desassossego, presentes no texto filósofo alemão, tão bem analisado por Larrosa (2009), que devem inspirar o professor de Filosofia da escola pública da rede estadual. Ou seja, é necessário ao educador e filósofo, pertencente ao quadro de funcionários públicos do Estado, o desconforto e a insubordinação dos “poros do texto nietzschiano” perante o contexto atual ainda marcado pela persistente tendência à massificação da cultura e à formação cultural apressada e rápida dos jovens estudantes. Isso se faz presente, já que estes dois fenômenos caminham, até hoje, de mãos dadas no cotidiano da escola massificada e sucateada, e nos vazios discursos oficiais sobre as “competências e habilidades” específicas do aluno do Ensino Médio que são proferidos aos quatro cantos pelos

representantes da Secretaria de Estado da Educação, no interior das diferentes unidades escolares.

Nesse sentido, se em *Schopenhauer como educador (1874)*, Nietzsche (2014), no convencimento de ter encontrado o verdadeiro mestre que o fez vislumbrar o *filósofo-educador*, faz uma retumbante denúncia à má qualidade da educação e do professor de filosofia de seu tempo que faz da filosofia um ganha-pão e, em suas próprias palavras, “não vê nada além de... opiniões alheias” (p. 96), sendo, portanto, incapaz de cumprir com a tarefa educacional que consiste em levar o homem a “ser livre e inteiramente ele mesmo” (p. 90), talvez, hoje, também nós padecemos desse mesmo mal, pois sabemos a urgência de desconstrução da visão mercantilizada do currículo, do conhecimento e do alunado da escola pública estadual, já que este aprendizado é desenvolvido por “competências e habilidades” como um mecanismo basilar na catalogação de estudantes desejados ao Estado e ao mundo do trabalho.

Nessa discussão, vale lembrar também que os professores de filosofia carecem de uma boa formação na rede estadual, ou seja, a formação do professor quando acontece, ocorre por esforço e mérito do próprio profissional que, quando se vê às voltas com problemas de indisciplina e de aprendizagem em sala de aula, busca informações, modelos e capacitações em instituições de Ensino Superior. Donde inferimos que, urge, talvez, ao professor de Filosofia, analisar a possível educação nietzschiana para a “superação de si” por meio de uma ação educacional de espírito livre, para além desse tempo que, partindo desta perspectiva crítica de Nietzsche (2014), possa servir às reais necessidades dos estudantes da escola no legítimo espaço da aula de Filosofia.

Ao analisarmos a disciplina de Filosofia no atual Ensino Médio da escola pública, verificamos que ela é muito distinta daquela situação da escola secundária anterior à reforma de 1971, pois, neste contexto, o ensino de Filosofia era ministrado em uma escola elitizada, o que não ocorre atualmente. Após as décadas de mudanças, o atual Ensino Médio passou por um processo de massificação, trazendo, para dentro do ambiente escolar, as pessoas de baixa renda que outrora não tinham acesso a esta modalidade de ensino. Assim, se por um lado houve uma suposta “democratização do Ensino Médio”, por outro, tal política pública de

massificação leva os educadores de Filosofia a se depararem com estruturas escolares precárias e com tensas situações de conflito em salas de aula superlotadas cujo alunado também se encontra com sérios problemas linguísticos e carências culturais que parecem muito distantes das exigências do saber filosófico em um ensino de qualidade.

Considerando a situação, de fato, do ensino de Filosofia no Ensino Médio da rede pública paulista e ao pensarmos sobre a indispensabilidade de um projeto democrático de acesso ao saber filosófico, é possível vislumbrar a necessidade de reorientar o currículo, de conceber novas estratégias didáticas e de buscar práticas e valores culturais mais condizentes com as exigências teórico-epistemológicas do saber filosófico e à formação dos estudantes provenientes dos segmentos sociais menos favorecidos.

É necessário recuperar o direito à Cultura das Humanidades, tão secundarizado no Currículo Oficial de Filosofia do Estado de São Paulo. Esta é, talvez, uma das indagações mais instigantes e pertinentes para a escola e para a docência de Filosofia. Ou seja, recuperar os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem reconhecendo e respeitando a diversidade sócio-étnico-racial, de gênero, território, etc. na libertação de olhares preconceituosos de práticas classificatórias e na superação de concepções generalistas e tecnicistas de conhecimento, cultura, saberes, valores, processos de formação e de aprendizagens na busca de um ensino de Filosofia de libertação e intensificação de vida.

2.2 Os conteúdos de Filosofia do Ensino Médio e as sequências didáticas do Caderno do Professor e do Aluno

O mundo está cheio de livros-pregadores que buscam demonstrar verdades, impor crenças, dizer às pessoas qual o caminho que devem seguir. São livros que, pretendendo dizer a verdade, enganam o leitor. E o engano consiste em que, aparentando dar algo – a verdade da qual são portadores -, o que fazem é tomar algo: o próprio espírito do leitor que convertem em devoto.

(LARROSA, 2009, p. 22)

No subtítulo anterior, analisamos como a escola pública estadual paulista no contexto atual traz ainda as mazelas do ensino público criticado por Nietzsche, ou seja, nossos alunos do Ensino Médio perpetuam um acúmulo de conhecimentos, na maioria das vezes, muito pouco elaborados e rasos que se sustentam nos materiais didáticos apostilados de apoio ao Currículo Oficial de Filosofia, direcionados aos professores e aos estudantes da escola pública estadual, na proposta do Estado em unificar o ensino oferecido nas mais de cinco mil escolas da rede.

Nesta seção desta pesquisa, analisamos detalhadamente as sequências didáticas dos *Cadernos de Filosofia* do Ensino Médio, elaboradas pelo *Programa São Paulo Faz Escola*, pelos especialistas da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). No caso, nosso olhar detalhado sobre o material didático apostilado pela Secretaria de Educação é uma busca em desvendar o que está por trás destas “instruções-pregadoras” e destas “situações-de-aprendizagem-pregadoras”, por meio de uma leitura insubordinada que Larrosa (2009) tão bem nos convida a ter no dia a dia, ao citar o texto nietzschiano *Sobre o futuro de nossas escolas* (2009). Há o propósito de descortinar o modelo neoliberal presente nesta defesa da Rede Estadual, em sua crença sobre o ensino de Filosofia de qualidade, por competências e habilidades, na escola pública estadual como está exposto no ambiente virtual “Intranet – Espaço do Servidor” da Secretaria do Estado da Educação, do governo do Estado de São Paulo.

A maneira de configurar os conteúdos da disciplina e as sequências de atividades é um dos traços mais claros que determinam as características diferenciais da prática educativa no ensino de Filosofia do Currículo Oficial de São Paulo. Desde a orientação sobre os conteúdos curriculares na pretensão do desenvolvimento das “competências e habilidades” dos alunos até o formato dos *Cadernos do Professor e do Aluno* (com a sequência didática da situação de aprendizagem: sensibilização, textos, exercícios e avaliação da situação), podemos perceber que todos têm como elementos identificadores as atividades que os compõem, mas que adquirem características diferenciais para a realização de certos objetivos educacionais determinados.

Partiremos da descrição de um *Caderno do Professor* da disciplina de *Filosofia – Ciências Humanas* que é utilizado pelo professor de Filosofia da escola pública do Estado de São Paulo na semana letiva. A partir de uma análise de sua estrutura de apresentação, notamos que esta “porta de entrada” é comum em todos os volumes das séries e dos semestres, conforme descrito abaixo. Assim, iremos descrever alguns elementos comuns a todos os *Cadernos do Professor* da disciplina de Filosofia e, adiante, descreveremos mais detidamente algumas passagens do *Caderno de Filosofia – 1ª série – Ensino Médio, volume 2*, da nova edição de 2014-2017. Nessa nova edição, organizada em dois volumes semestrais, o volume 2 do *Caderno* representa o 2º semestre do ano letivo no qual ele deve ser desenvolvido.

Dessa maneira, a estrutura de apresentação comum a todos os *Cadernos do Professor de Filosofia* da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, em relação à capa do *Caderno*, esta está configurada com a seguinte formatação: indicação de que esse material de apoio ao *Currículo do Estado de São Paulo* é o *Caderno do Professor*, sua área (Ciências Humanas), a disciplina (Filosofia), o nível de ensino (Ensino Médio), a série (1ª série / 2ª série / 3ª série) e o volume (volume 1 / volume 2).

Na abertura do *Caderno*, há a carta do então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Herman Voorwald, dirigida aos professores da rede pública com a seguinte mensagem:

Senhoras e senhores docentes, A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sente-se honrada de tê-los como colaboradores nesta nova edição do *Caderno do Professor*, realizada a partir dos estudos e análises que permitiram consolidar a articulação do currículo proposto com aquele em ação nas salas de aula de todo o Estado de São Paulo. Para isso, o trabalho realizado em parceria com os PCNP e com os professores da rede de ensino tem sido basal para o aprofundamento analítico e crítico da abordagem dos materiais de apoio ao currículo. Essa ação, efetivada por meio do programa Educação – Compromisso de São Paulo, é de fundamental importância para a Pasta que despende, neste programa, seus maiores esforços ao intensificar ações de avaliação e monitoramento da utilização dos diferentes materiais de apoio à implementação do currículo ao empregar o *Caderno* nas ações de formação de professores e gestores da rede de ensino. Além disso, firma seu dever com a busca por uma educação paulista de qualidade ao promover estudos sobre os impactos gerados pelo uso do material do São Paulo Faz Escola nos resultados da rede, por meio do Saesp e do Ideb.

Enfim, o *Caderno do Professor*, criado pelo programa São Paulo Faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como

base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Observem que as atividades propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. O *Caderno* tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico.

Revigoram-se, assim, os esforços desta Secretaria no sentido de apoiá-los e mobilizá-los em seu trabalho e esperamos que o *Caderno*, ora apresentado, contribua para valorizar o ofício de ensinar e elevar nossos discentes à categoria de protagonistas de sua história.

Contamos com nosso Magistério para a efetiva, contínua e renovada implementação do currículo.

Bom trabalho!

Herman Voorwald, Secretário da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014, p. 3).

A carta dirigida aos docentes é de autoria do professor Herman Voorwald, ex-reitor da Universidade Estadual Paulista (Unesp), que pediu demissão do seu cargo em decorrência da suspensão do projeto de reorganização escolar que deveria passar a vigorar a partir do ano de 2016. A mobilização dos estudantes nas escolas públicas do Estado de São Paulo contra esta reorganização escolar, que pretendia dividir as escolas por modalidades de ensino, foi o estopim para que o governador Geraldo Alckmin suspendesse este projeto após os protestos, o que culminou na saída deste secretário da educação. Assim, embora o *Caderno* tenha a vigência do período de 2014 a 2017, durante esta fase, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo teve à sua frente o desembargador aposentado José Renato Nalini que foi nomeado o novo Secretário da Educação em janeiro de 2016, 40 dias após a saída de Herman Voorwald. Em 13 de abril de 2018, após a saída de Alckmin do governo, o secretário José Renato Nalini deixou também o seu cargo na Secretaria da Educação. Atualmente, José Cury Neto, que foi presidente do Fundo de Desenvolvimento para a Educação (FDE), tomou posse como novo Secretário da

Educação de São Paulo, oficializada em 24 de abril de 2018, pelo Governador Márcio França.

Embora seja dito no início desta carta que tal material foi reelaborado com a colaboração dos professores de Filosofia da rede estadual paulista, no entanto tal consulta a esta base não ocorreu efetivamente. Inclusive, quando confrontamos a edição de 2009 com esta de 2014-2017, notamos que ocorreram mudanças insignificantes, tais como de quatro volumes bimestrais na edição anterior, os *Cadernos de Filosofia* passaram a ter dois volumes semestrais na edição de 2014-2017. No entanto, não houve mudanças na quase totalidade dos textos das situações de aprendizagens e nem, tão pouco, nas escassas imagens que acompanham as lições dos Cadernos de Filosofia. Assim, soa estranho quando o então Secretário Herman Voorwald afirma com este programa *São Paulo Faz Escola* apoiar os discentes na categoria de “protagonistas de sua história”, haja vista o fato de que nem os próprios docentes exerceram tal “protagonismo” na produção deste material didático de apoio ao currículo.

Logo em seguida, há os esclarecimentos sobre a nova edição do *Caderno do Professor* (2014-2017):

A nova edição: Os materiais de apoio à implementação do Currículo do Estado de São Paulo são oferecidos a gestores, professores e aluno da rede estadual de ensino desde 2008, quando foram originalmente editados os Cadernos do Professor. Desde então, novos materiais foram publicados, entre os quais os Cadernos do Aluno, elaborados pela primeira vez em 2009.

Na nova edição 2014-2017, os Cadernos do Professor e do Aluno foram reestruturados para atender às sugestões e demandas dos professores da rede estadual de ensino paulista, de modo a ampliar as conexões entre as orientações oferecidas aos docentes e o conjunto de atividades propostas aos estudantes. Agora, organizados em dois volumes semestrais para cada série/ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e série do Ensino Médio, esses materiais foram revistos de modo a ampliar a autonomia docente no planejamento do trabalho com os conteúdos e habilidades propostos no Currículo Oficial de São Paulo e contribuir ainda mais com as ações em sala de aula, oferecendo novas orientações para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem.

Para tanto, as diversas equipes curriculares da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo reorganizaram os Cadernos do Professor, tendo em vista as seguintes finalidades:

- incorporar todas as atividades presentes nos Cadernos do Aluno, considerando também os textos e imagens, sempre que possível na mesma ordem;
- orientar possibilidades de extrapolação dos conteúdos oferecidos nos Cadernos do Aluno, inclusive com sugestão de novas atividades;
- apresentar as respostas ou expectativas de aprendizagem para cada atividade presente no Caderno do Aluno – gabarito que, nas demais edições, esteve disponível somente na internet.

Esse processo de compatibilização buscou respeitar as características e especificidades de cada disciplina, a fim de preservar a identidade de cada área do saber e o movimento metodológico proposto. Assim, além de reproduzir as atividades conforme aparecem nos Cadernos do Aluno, algumas disciplinas optaram por descrever a atividade e apresentar orientações mais detalhadas para sua aplicação, como também incluir o ícone ou o nome da seção no Caderno do Professor (uma estratégia editorial para facilitar a identificação da orientação de cada atividade).

A incorporação das respostas também respeitou a natureza de cada disciplina. Por isso, elas podem tanto ser apresentadas diretamente após as atividades reproduzidas nos Cadernos do Professor quanto no final dos Cadernos, no Gabarito. Quando incluídas junto das atividades, elas aparecem destacadas.

Além dessas alterações, os Cadernos do Professor e do Aluno também foram analisados pelas equipes curriculares da CGEB com o objetivo de atualizar dados, exemplos, situações e imagens em todas as disciplinas, possibilitando que os conteúdos do Currículo continuem a ser abordados de maneira próxima ao cotidiano dos alunos e às necessidades de aprendizagem colocadas pelo mundo contemporâneo (SÃO PAULO, 2014, p. 4-5).

Sobre os esclarecimentos da nova edição, pode-se observar que durante cinco anos este material didático não foi revisado, já que, no período que vai do ano de 2009 até o ano de 2013, o *Caderno* permaneceu o mesmo. Em relação à nova edição, o que se pode verificar é que o material elaborado praticamente permaneceu o mesmo, sofrendo pouquíssimas mudanças em situações de aprendizagem isoladas, bem como os volumes deixaram de ser bimestrais (quatro ao todo) e passaram a ser semestrais (dois ao todo). Em relação ao que é anunciado sobre a nova edição, na afirmação de que os *Cadernos do Professor e do Aluno* foram elaborados a partir das sugestões e das demandas dos professores da Rede Estadual, tal fato não se confirma na realidade, pois a elaboração deste material foi realizada pelos professores das universidades estaduais que foram contratados pela Fundação Vanzolini, a partir do contrato estabelecido entre esta instituição e a

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Estado da Educação.

Assim, como bem nos esclarece Catanzaro (2012), tais *Cadernos* didáticos não foram produzidos com a colaboração dos professores da Rede Estadual, como podemos verificar:

Atrelado às universidades, há o lugar do saber e de sua construção. Consideramos que, dessa maneira, o poder público apropria-se do lugar legitimado em nossa sociedade para se valer da sua autoridade convidando seus profissionais. Isso já seria suficiente para garantir a autoridade nos materiais produzidos e entregues em nome da Secretaria de Educação e do Governo do Estado de São Paulo a todas as escolas do Estado, deixando aos professores o “lugar de morto”, conforme aponta Sarti, referindo à expressão utilizada por Nóvoa (1999) ao que ocorre no jogo de *bridge* (p. 74).

Por esta análise, é possível constatar que o professor e a escola ficaram de fora da preparação do material cuja incumbência foi delegada aos professores universitários. Daí a expressão utilizada pela pesquisadora, ao afirmar que a inércia dos professores e das escolas constituiu o “lugar de morto” nesse processo que ocorreu por uma decisão da própria Secretaria de Educação que manteve tais segmentos bem longe das decisões acerca da elaboração do material pedagógico distribuído nas escolas para ser desenvolvido em sala de aula.

Após os esclarecimentos da nova edição, há o sumário. A seguir, selecionamos o do *Caderno de Filosofia*, 1ª série do Ensino Médio, volume 2:

Sumário

Orientações sobre os conteúdos do volume 7

Situações de Aprendizagem⁹

Situação de Aprendizagem 1 – O Estado 9

Situação de Aprendizagem 2 – O Estado, os Poderes e as leis
18

Situação de Aprendizagem 3 – Dois modelos de Estado: liberal e anarquista 25

Situação de Aprendizagem 4 – Capitalismo segundo Marx 34

Situação de Aprendizagem 5 – Desigualdade social e ideologia
42

Situação de Aprendizagem 6 – Democracia e justiça social 51

Situação de Aprendizagem 7 – Os Direitos Humanos 57

Situação de Aprendizagem 8 – Participação política 65

Quadro de conteúdos do Ensino Médio 70

Gabarito 71 (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

Quanto ao sumário apresentado, importa salientar que sua concepção traz uma mesma apresentação dos temas para todas as escolas do Estado de São Paulo, não oferecendo a possibilidade do professor ou da comunidade escolar de realizar qualquer reivindicação de mudança frente o que a Secretaria de Estado da Educação e sua equipe de especialistas apontam na determinação de tais conteúdos do *Caderno*. Outro aspecto que nos chama a atenção é que, durante um semestre inteiro, os conteúdos filosóficos restringem-se basicamente aos assuntos ligados à Filosofia Política.

Após o sumário, é fornecida a orientação sobre os conteúdos do volume, contendo os objetivos do *Caderno*, a apresentação dos temas e conteúdos e sua justificativa, os procedimentos para se alcançar os objetivos e o papel da escola diante do tema proposto, tal como se pode verificar nesse texto extraído do *Caderno de Filosofia* – volume 2, 1ª série do Ensino Médio:

Orientação sobre os conteúdos do volume

Prezado Professor,

A proposta deste caderno é relacionar vida cotidiana, Filosofia Política e reflexão crítica. Tal proposta é alicerçada em excertos de textos da tradição filosófica, constantes neste volume. Ele apresenta oito Situações de Aprendizagem, as quais são baseadas em tópicos relativos às Teorias Políticas, à Democracia e aos Direitos Humanos.

Na Situação de Aprendizagem 1, há um debate sobre o servidor público, entendido como funcionário da administração estatal, presente no cotidiano do Estado. Em paralelo, seguem-se análises sobre a diferença entre as concepções organicista e contratualista do Estado.

A Situação de Aprendizagem 2 tratará das formas de governo, dos Três Poderes, do estabelecimento das leis, bem como sua garantia e cumprimento. Tais temas serão abordados sob a luz de Montesquieu e outros pensadores.

A Situação de Aprendizagem 3 abordará a Teoria Liberal do Estado, a desigualdade social e a autoridade, o direito natural, ou seja, a relação entre Estado e sociedade, além do anarquismo. Temas

fundamentados em Hobbes, Rousseau, Locke, La Boétie, entre outros.

Na Situação de Aprendizagem 4, serão estudadas algumas características e conceitos do modo de produção capitalista, tais como capital, força de trabalho como mercadoria, mais-valia, ideologia do Estado, segundo a contribuição de Marx e Engels.

A Situação de Aprendizagem 5 parte da indagação: *O que é ser pobre?* Esta será tratada por meio de dados e critérios que servem de referência para a proposição de políticas públicas que objetivam reduzir a pobreza. A Situação de Aprendizagem enfatizará, também, a reflexão política a respeito da pobreza, da desigualdade social, da ideologia e da democracia. Para tanto, é necessário fazer com que os alunos reconheçam a pobreza como uma questão social importante, problematizando-a com base em suas vidas e na sociedade, considerando, também, a ideologia e a ausência e/ou limites da justiça social.

A Situação de Aprendizagem 6 tem a finalidade de introduzir os estudantes no debate sobre democracia, liberdade, igualdade e justiça como equidade, com base nas reflexões do filósofo John Rawls.

A Situação de Aprendizagem 7 tem o objetivo de refletir sobre os Direitos Humanos. Para tal, analisaremos o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Neste estudo, prezado professor, é importante considerar a Revolução Francesa e o processo de independência dos Estados Unidos da América. Ambos fundamentados na produção filosófica, principalmente dos séculos XVII e XVIII. Assim, ao longo desse estudo, filósofos como Montesquieu, Locke, Rousseau e Kant serão referenciados.

Já a Situação de Aprendizagem 8, em continuidade à proposta anterior, solicita aos alunos que escrevam uma carta a uma autoridade, destacando a indagação: *O que nós precisamos, com urgência, em nossa comunidade?* Esta atividade possibilitará aos alunos uma experiência política com as autoridades locais, eleitas democraticamente. Tal procedimento exercitará a participação política na sociedade.

Para que esse itinerário seja efetivado, os Cadernos continuam a oferecer exercícios de reflexão, cuja finalidade é conduzir os estudantes a conhecer os principais temas da tradição filosófica, além de formular e propor soluções a problemas nos diversos campos do conhecimento, desenvolver consciência crítica sobre o conhecimento e os sistemas filosóficos, bem como analisar e refletir criticamente sobre a realidade social na qual estão inseridos.

No que concerne à metodologia e às estratégias, pode-se afirmar que esse conjunto de procedimentos e sistêmicas de agir viabilizam a leitura e a escrita de um texto (oral, imagético etc.) no momento em que o contexto é significativo. Ou seja, quando o aprendizado da tradição filosófica se manifesta na sociedade contemporânea, na experiência do indivíduo e no coletivo, conduzindo o estudante a provocações, diálogos e investigações. Sabemos, caro docente, que tais processos são um desafio.

Conduzir o estudante ao exercício da reflexão filosófica, da argumentação sobre os temas abordados pela Filosofia e sobre a importância da construção do discurso e da lógica, com também debater sobre o quadro democrático e político de um país solicitam planejamento sistematizado. Nesse contexto, as Situações de Aprendizagem foram configuradas de modo a estabelecer uma conexão entre: a retomada da explicação do professor, a pesquisa do vocabulário específico da Filosofia, exercícios que, por meio de excertos de textos, conduzam à reflexão, a inferências, hipóteses e respostas possíveis, pesquisas sobre alguns filósofos e suas ideias e posicionamentos diante de alguns temas a partir de sua visão de mundo, as quais condicionam a interpretação e a elaboração de redações de cunho filosófico. Cabe observar que, quando todo esse processo é desencadeado de acordo com a dinâmica de cada sala de aula, o aproveitamento dos temas abordados pela disciplina de Filosofia é maior.

Por fim, caro professor, você pode recorrer também aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e a outras publicações para subsidiá-lo, se assim achar necessário.

Tratar do processo avaliativo também é um desafio, uma vez que: a) o número de aulas da disciplina Filosofia na grade escolar é reduzido e b) há certa dificuldade em empregar provas padronizadas com a finalidade de obter resultados objetivos, classificar o desempenho dos alunos e avaliar se a reflexão filosófica elaborada em aula bem como do cotidiano, verificando se foram capazes de: ler o texto com coesão e coerência, compreendê-lo, sublinhar as palavras desconhecidas e, após pesquisá-las, identificar problemas, levantar hipóteses e apresentar possíveis respostas; compreender conceitos e linhas teóricas do filósofo estudado; expressar-se (oralmente ou por escrito) por meio de argumentação de âmbito filosófico; e, dados dois ou mais textos, estabelecer uma analogia entre eles. Todos esses procedimentos possibilitarão que você elabore um mapa da sua turma, e, por meio desse mapa, crie outras situações de aprendizagem, caso se faça necessário.

Lembramos ainda que as Situações de Aprendizagem dos Cadernos de Filosofia do programa São Paulo Faz Escola são propostas para subsidiá-lo, ou seja, não se configuram como uma camisa de força, mas sim como sugestões. Cabe destacar a valorização do docente como educador e mediador para estabelecer a relação entre os filósofos e os estudantes. Este caderno, portanto, depende diretamente da sua atuação. Contudo, prezado professor, você tem autonomia para criticar as Situações de Aprendizagem propostas e usar outros materiais pedagógicos (livros didáticos, artigos etc.). Os Cadernos são um material de apoio, um espaço de diálogo entre nós, profissionais do ensino de Filosofia da rede pública, responsáveis pela formação integral dos estudantes.

Bom trabalho! (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 7-8).

A detalhada e extensa orientação apresentada, no *Caderno do Professor* (2014-2017) revela que, no final das contas, todo esse material de apoio ao currículo

escolar, ao invés de gerar para as escolas os meios necessários de garantia da autonomia e da gestão democrática participativa, na efetivação do projeto político-pedagógico da comunidade escolar, retira do professor e da escola a necessidade essencial de que o plano de ensino seja planejado e realizado no atendimento às demandas da realidade local. Ou seja, aquilo que deveria ser discutido e decidido entre o professor e a coordenação pedagógica no chão da escola cai por terra, no momento em que todas estas decisões já foram tomadas pela Secretaria de Educação. Assim, todas as decisões que envolvem o planejamento do plano de ensino da disciplina tornam-se dispensáveis, uma vez que tudo já está prescrito para ser desenvolvido na sala de aula.

Após tais orientações da Secretaria da Educação acerca da proposta do *Caderno de Filosofia no Ensino Médio*, acerca dos assuntos das Situações de Aprendizagem e ao que concerne à metodologia e às estratégias do *Caderno*, ao folhear esse material didático, na sequência, apresentam-se as denominadas “Situações de Aprendizagem”. Sempre oito delas em cada *Caderno do Professor* e do *Aluno*, porém divididas em diferentes números de aulas. No caso, abaixo do título da Situação de Aprendizagem (por exemplo: Situação de Aprendizagem 1 – O Estado), há um pequeno texto de apresentação ao professor que descreve de forma sintética o tema que será abordado e sua relevância, bem como dá algumas sugestões de como o docente poderá desenvolver tal situação de aprendizagem, como é apresentado no excerto do *Caderno de Filosofia – 1ª série – Volume 2*, abaixo:

O objetivo desta Situação de Aprendizagem é introduzir o debate sobre a noção de Estado. Para isso, você pode começar a sensibilizar os alunos a partir de uma discussão sobre o servidor público, com a finalidade de mostrar-lhes a importância e a presença do Estado na vida cotidiana.

Em seguida, faz-se a apresentação da concepção organicista de Estado, que será abordada por meio de uma reflexão sobre Platão, de onde seguiremos para a etapa final, que tratará da obra *Leviatã*, de Thomas Hobbes, e da noção contratualista de Estado (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 9).

Em seguida, há um quadro que discrimina os conteúdos e temas e as respectivas competências e habilidades que serão almejadas na situação de

aprendizagem. Tal quadro ainda contém a sugestão de estratégia, recurso e a sugestão de avaliação, como podemos perceber no texto extraído do *Caderno de Filosofia – 1ª série – volume 2, da Situação de Aprendizagem 1, sob o tema O Estado*:

Conteúdos e temas: Platão e a concepção organicista de Estado; Hobbes e a concepção contratualista de Estado.

Competências e habilidades: almeja-se dar aos educandos a possibilidade do exercício da reflexão crítica para pensar o conceito de Estado, bem como: exercitar a linguagem escrita e dialógica; a compreensão de fenômenos históricos, sociais, culturais e artísticos; a organização e interpretação de várias áreas do conhecimento para enfrentar problemas cotidianos; a construção de argumentos bem fundamentados; e o desenvolvimento ético e solidário, considerando a alteridade.

Sugestão de estratégias: aulas expositivas e exercícios de reflexão e leitura.

Sugestão de recursos: textos para leitura.

Sugestão de avaliação: nas tarefas realizadas em sala de aula, a observação e as anotações a respeito da participação são fundamentais. A correção dos exercícios e a organização do Caderno do Aluno são essenciais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 9).

Após a discriminação de tais itens e sugestões da aula, apresentados neste quadro, há os seguintes tópicos que acompanham o passo a passo da sugestão de trabalho a ser feito em sala de aula pelo professor que são: a) sondagem e sensibilização; b) leitura e análise de texto (esta etapa contém uma espécie de roteiro para a aplicação da situação de aprendizagem, contendo a forma como o professor irá proceder em sala de aula e, igualmente, os textos produzidos por especialistas convidados especialmente para esse material, as tabelas etc.); c) avaliação da Situação de Aprendizagem (com as questões sugeridas para avaliar os alunos, e suas respostas); d) proposta de situação de recuperação (sugestão de atividades para os alunos que não conseguiram alcançar os objetivos da Situação de Aprendizagem); e) recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema (indicações de livros e sites).

Aqui, importa salientar que estes aspectos textuais mencionados e apresentados nos excertos selecionados são estruturais e condicionantes, isto é,

repetem-se em todos os *Cadernos do Professor* (2014-2017) na forma como a atividade é descrita e na apresentação de orientações mais detalhadas para sua aplicação. Dessa forma, tais textos que acompanham a estrutura do *Caderno* (2014–2017) também são repetitivos nas sugestões que são dadas ao professor no tocante à maneira como deverá realizar suas aulas, já que, em tais textos, há termos imperativos no que se refere a, por exemplo: a) como propor as atividades aos alunos; b) como dividi-los em grupos; c) como organizar os conteúdos na lousa; d) como conduzir o diálogo ou o debate em sala de aula; e) quando ler um texto elaborado especialmente para o *Caderno*; f) quando apresentar uma tabela; entre outras sugestões, a fim de que o itinerário seja efetivado no que é estabelecido nesse material didático.

Vemos, portanto, que tais aspectos são relevantes para a nossa análise, pois demonstram que há certa regularidade na proposta deste *Caderno*, tanto na apresentação geral dos tópicos comuns, quanto na maneira de se referir ao professor em relação ao conjunto de procedimentos e sistemáticas de agir em cada aula no trabalho didático com os conteúdos e habilidades propostos no Currículo Oficial de São Paulo.

Dessa forma, se realizarmos uma análise destas situações de aprendizagem dos *Cadernos de Filosofia do Professor e do Aluno*, elaborados pela equipe curricular da área de Ciências Humanas da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica do Estado de São Paulo (CGEB), buscando os elementos que as compõem, nos damos conta de que são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização dos objetivos educacionais em face aos conhecimentos filosóficos que são priorizados para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. Neste sentido, o referido material didático aborda as questões prementes do curso de Filosofia para o Ensino Médio na observância dos conteúdos mínimos e de maneira preponderantemente instrumental, isto é, objetivando a determinação do desenvolvimento de competências e habilidades que estão essencialmente ligadas à educação como formação para o mundo do trabalho, já que a dimensão da estética filosófica, da cultura e da imagem são pouco e fracamente tensionadas nesses *Cadernos*.

Portanto, talvez seja necessário que o professor de Filosofia da Rede de Ensino Estadual reflita sobre estes condicionantes do contexto educativo (sequência de atividades, relações interativas, organização social, espaço e tempo, organização dos conteúdos, materiais curriculares e os critérios de avaliação) que interferem em sua prática educativa na escola para além dessa uniformização, dessa normatização e desse assujeitamento no interior da própria sala de aula. Isto é, o professor tem o direito, enquanto educador e filósofo, de refletir sobre a qualidade dos materiais educativos que tem em suas mãos, problematizar a utilização destes *Cadernos de Filosofia* que servem de instrumentos de apoio ao currículo oficializado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, repensar o próprio papel da estética filosófica no Ensino Médio no desafio constante de fazer do ensino de Filosofia uma disciplina reflexiva, instigante e prazerosa frente à técnica, à comunicação de massa, à dispersão e à hiperestimulação da mídia a que os jovens estão submetidos no dia a dia.

Neste sentido, torna-se importante a reflexão sobre a realidade do contexto educacional em que há de se efetivar a intervenção do filósofo e educador da rede pública do Estado, isto é, o questionamento a uma série de condicionantes que impedem, dificultam ou delimitam o desenvolvimento do currículo de Filosofia em sala de aula como algo favorecedor ao filosofar no ambiente escolar. Desta forma, pode o professor se indagar sobre os espaços e a estrutura da escola, as características dos alunos e sua quantidade por sala de aula, as pressões sociais, os recursos disponíveis, a trajetória profissional dos professores de Filosofia, pois estes são todos condicionantes que incidirão em sua prática educativa.

Se examinamos o “Quadro de conteúdos filosóficos do Ensino Médio”, a partir do documento *Caderno do Professor - Filosofia – volume 2*, encontramos a seguinte distribuição dos conteúdos curriculares por volumes e bimestres:

Volume 1 – 1ª série Descobrimos a Filosofia - Por que estudar Filosofia? – As áreas da Filosofia. – A Filosofia e outras formas de conhecimento: Mito, Religião, Arte, Ciência. **2ª série Ética e o utilitarismo ético** - Introdução à ética. – O eu racional. – Autonomia e liberdade. – Introdução à Teoria do Indivíduo: John Locke, Jeremy Bentham e Stuart Mill. – Tornar-se indivíduo: Paul Ricoeur e Michel Foucault. – Condutas massificadas. – Alienação moral. **3ª série Por que Filosofia?** – O que é Filosofia? – Superação de preconceitos em relação à Filosofia e definição e importância para a cidadania. – O homem como ser de natureza e de linguagem. – Características do

discurso filosófico. – Comparação com o discurso religioso. – O homem como ser político. – A desigualdade entre o homem como desafio da política.

Volume 2 - 1ª série Filosofia Política – Introdução à Filosofia Política. – Teoria do Estado: Socialismo, Anarquismo e Liberalismo. – Democracia e cidadania: origens, conceitos e dilemas. – Desigualdade social e ideologia. – Democracia e justiça social. Os Direitos Humanos. – Participação política. **2ª série Filosofia Política e Ética** - Filosofia Política e Ética: humilhação, velhice e racismo. – Homens e mulheres. – Filosofia e educação. – Desafios éticos contemporâneos: a Ciência e a condição humana. – Introdução à Bioética.

3ª série - O discurso filosófico – Características do discurso filosófico. – Comparação com o discurso científico. – Três concepções de liberdade: Liberalismo, Determinismo e Dialética. – Comparação com o discurso da literatura. – Valores contemporâneos que cercam o tema da felicidade e das dimensões pessoais da felicidade (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 70).

Deste modo, percebemos que os conteúdos filosóficos de aprendizagem nos volumes e nas séries são instrumentos de determinação das finalidades ou dos objetivos do ensino de Filosofia, ou seja, é o ponto de partida de qualquer análise da prática, pois, quando fazemos a pergunta: “Por que ensinar Filosofia?” há outra pergunta que está estritamente ligada a esta: “O que e como ensinamos?”. Assim, quando vislumbramos estas situações de aprendizagem que se realizam na escola e que são pré-estabelecidas e determinadas por esses materiais didáticos *Cadernos do Professor e Caderno do Aluno* da disciplina de Filosofia, com o fim de alcançar as capacidades propostas nestas finalidades educacionais, é possível verificar: “O que se deve saber?”, “O que se deve saber fazer?” e “Como se deve ser?” neste modelo metodológico de ensino de Filosofia na articulação de competências.

Dessa maneira, ao observarmos esse quadro de conteúdos de Filosofia do Ensino Médio, alguns aspectos nos chamam a atenção: percebemos, por exemplo, que não há uma ênfase no estudo da História da Filosofia, embora o documento *Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo* (2012) nos esclareça que tais conteúdos básicos, “em direta sintonia com os textos normativos que orientam o ensino de Filosofia na educação básica”(p. 115-116), foram elaborados a partir de “um elenco de temas e conteúdos que visam orientar o professor em seu trabalho em sala de aula”(p. 116). Vejamos:

História da Filosofia: os modos de pensar que antecederam a filosofia na Grécia Antiga: o mito e a tragédia. As condições históricas para o surgimento da filosofia na Grécia Antiga e as características da filosofia nascente. Filosofia Antiga: dos pré-socráticos ao período helenístico. A Patrística e a Escolástica. O período moderno (séculos XV a XVIII) e seus temas: antropocentrismo, humanismo, a revolução científica, a emergência do indivíduo e do sujeito do conhecimento. Os procedimentos da razão. As teorias políticas do período. O período contemporâneo (séculos XIX e XX) e seus temas: razão e natureza, razão e moral. As críticas à moral racionalista. As indagações sobre a técnica. A noção de ideologia. A inserção das questões políticas, econômicas e sociais. Os questionamentos da Filosofia da Existência. Filosofia e religião. Os direitos humanos – ideal e histórico (SÃO PAULO, 2012, p. 116).

Dessa maneira, se por um lado há uma defesa retórica de assegurar aos alunos da rede de ensino estadual uma educação filosófica pautada na problematização dos temas a partir da História da Filosofia, como é explicitado no documento apresentado, por outro lado, quando lançamos nosso olhar sobre o *Caderno do Professor – Filosofia – 1ª série – volume 1*, notamos que o texto ofertado para orientar o professor em sala de aula é bastante sintético e superficial na introdução do aluno no estudo da História da Filosofia. Isso é possível de ser verificado no excerto abaixo:

Filosofia Antiga. Trata-se do início da Filosofia, da identificação de seus primeiros problemas. A Filosofia Antiga abrange um período que vai do final do século VI a.C. até o século VII d.C. Tendo como espaços iniciais as cidades-Estados da Grécia, seu desenvolvimento atingiu várias cidades no Império Romano, inclusive no norte da África. Os escritos da época foram produzidos, em geral, em grego e latim, mas os espaços culturais onde a Filosofia Antiga se desenvolveu eram bastante heterogêneos. Muitos textos desses pensadores acabaram se perdendo, restando-nos apenas alguns livros e fragmentos, como veremos no desenvolvimento da situação de aprendizagem (SÃO PAULO, 2009, p. 28).

Portanto, tal situação de aprendizagem é desenvolvida apressadamente, em trechos bastante enxutos como o do exemplo acima, perpassando toda a História da Filosofia resumida e superficialmente (Filosofia Antiga, Filosofia Medieval, Filosofia Moderna e Filosofia Contemporânea) do *Caderno* (2009), sem apresentar, ao menos, os pensadores mais relevantes e problematizar as principais questões filosóficas próprias de cada um desses períodos.

No entanto, no roteiro dessa situação, é proposto também ao professor que oriente o aluno a pesquisar o pensamento de um filósofo “- Quando e onde ele viveu?, Quais foram suas influências e a quem ele inspirou?” (SÃO PAULO, 2009, p. 29), com o propósito de que o aluno situe o filósofo em questão em meio à tradição filosófica. Mas o fato é que tal pesquisa individual sobre o pensador não contém orientações didáticas para a culminância em um debate em sala de aula ou para uma plenária a ser feita para a socialização do pensador, dos distintos períodos da História da Filosofia que deve ser pesquisado por cada um dos alunos em suas casas. Ou seja, é recomendado ao professor, tão somente, observar a presença e a dedicação de cada aluno na elaboração da pesquisa e do texto produzido como lição de casa.

É sabido que sem a valiosa contribuição da História da Filosofia, dificilmente o aluno do Ensino Médio entenderá a genealogia de um conceito filosófico. No caso, não estamos advogando a simples memorização da História da Filosofia já que sabemos que isto não significa ainda o filosofar, mas a indagação que fazemos é: Como proporcionar ao estudante da escola pública uma perspectiva filosófica e crítica se os conteúdos históricos da Filosofia, elaborados nesses materiais didáticos curriculares do programa *São Paulo Faz Escola*, contém informações tão rasas e vagas?

Ao confrontarmos o *Caderno de Filosofia* da rede pública com o livro didático *Iniciação à Filosofia* (2011), de Marilena Chauí, um dos manuais didáticos apresentado no *Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015 – Ensino Médio – Filosofia*, verificamos que as quinze linhas da “Filosofia Antiga”, produzidas para o *Caderno do Professor de Filosofia* da SEE/SP, se desdobra em um estudo bem mais amplo e verticalizado que corresponde à *Parte 1* deste manual, intitulada *A atividade teórica, Unidade I – A filosofia, Capítulo 1 – A atitude filosófica; Capítulo 2 – O que é a filosofia?; Capítulo 3 – A origem da filosofia; Capítulo 4 – Períodos e campos de investigação da filosofia grega*; ocupando cinquenta e duas páginas da referida publicação para a apresentação dos principais filósofos gregos, na análise etimológica de diferentes termos, oferta de excertos de textos filosóficos, problematização das principais perguntas feitas pelos primeiros filósofos gregos, análise crítica da autora sobre os principais conceitos da filosofia grega no período cosmológico e antropológico, entre outras questões.

Portanto, os conteúdos do livro integrante do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015, estão em direta sintonia com os textos normativos que orientam o ensino de Filosofia e como a disciplina deve ser desenvolvida na educação básica.

Importa ressaltar, ainda, que o referido livro didático apresenta diferentes registros de gêneros textuais para a sensibilização, sondagem e enriquecimento do repertório do aluno no estudo dessa temática, por meio da produção de um material imagético para a proposta da fruição de uma estética de sensibilidade do professor junto aos estudantes em sala de aula, tais como: imagens de cartazes e de cenas de filmes cinematográficos, indicações de filmes de diferentes gêneros para a abordagem do tema, imagens de telas de pintura, imagens de esculturas, fotos de capas de livros para indicação de obras literárias, mapas geográficos do Império Grego Antigo, fotos artísticas em preto e branco e a cores, fotos jornalísticas atuais e de outrora, charges na intertextualidade brincante com as questões do tema de estudo, imagens de espetáculos teatrais, fotos de locais históricos da Grécia, fotos de artefatos gregos, imagens de pinturas gregas, fotos de cenários gregos etc.

Essa diversidade de estruturas e registros textuais, no esforço de articular os conhecimentos filosóficos a outras expressões culturais, propicia subsídios ao professor para a construção de um caminho mais sugestivo, curioso, instigante e prazeroso aos estudantes em sala de aula no estudo da História da Filosofia, assim como permite aos jovens alunos aprenderem a examinar o texto como algo que não se encontra fechado em si mesmo, mas aberto a interpretações e problematizações diversas.

Já o *Caderno do Professor e do Aluno de Filosofia*, do Programa São Paulo Faz Escola, ao contrário, não possui essa variedade de estruturas e de gêneros textuais em relação aos conteúdos elaborados para o Tema 2 – As Áreas da Filosofia – Situação de Aprendizagem 3 – Instrumentos de Pesquisa em História da Filosofia, do *Caderno do Professor e do Aluno de Filosofia* da 1ª série, do 1º bimestre, de 2009. O material foi elaborado na orientação do trabalho didático do professor pelo viés basicamente dos registros textuais dos comentadores e de sugestões para ampliar a perspectiva do professor e do aluno na compreensão do tema, ou seja, a indicação no final da lição referente ao *Dicionário básico de Filosofia* (2008), de Hilton Japiassu e Danilo Marcondes e aos sites para pesquisa

acerca da história da Filosofia, como é possível verificar no *Caderno do Professor de Filosofia – 1ª série, 1º bimestre*, o que acaba por comprometer a contextualização mais ampla dos conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica no sistema conceitual de onde surgiram, quanto ao que se refere a outros planos, como o entorno histórico-cultural ou do entorno sociopolítico.

Quando folheamos os demais volumes dos *Cadernos do Professor e do Aluno do Currículo de Filosofia* do programa *São Paulo Faz Escola*, em outras situações de aprendizagens, encontramos alguns bons excertos de textos filosóficos que se apresentam em uma conjugação bem interessante com outras estruturas textuais como, por exemplo, textos poéticos, textos jornalísticos extraídos de periódicos, textos etimológicos provenientes de bons dicionários, textos científicos, textos imagéticos, estes mais raros nesse material didático. Um bom exemplo são os conteúdos da Situação de Aprendizagem 2 - Filosofia: Definição e Importância para o Exercício da Cidadania, do *Caderno de Filosofia – 3ª série, 1º bimestre* que traz os excertos de textos filosóficos adaptados do *Caderno 11* (1932-1933), de Antonio Gramsci, elaborado especialmente para este material didático, como uma letra da música *Bom Conselho*, de Chico Buarque, o excerto do texto filosófico adaptado da obra *O Banquete*, de Platão, também elaborado especialmente para este Caderno, o texto imagético da escultura *O pensador*, de Auguste Rodin, o texto da *Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia: 2º. Grau*, da Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

Como em outras situações de aprendizagens dos *Cadernos*, pode-se perceber um esforço dos autores Paulo Miceli, Luiza Christov, Adilson Luís Martins e Renê José Trentin Silveira, sob a coordenação geral de Maria Inês Fini, todos provenientes da Equipe Técnica da *Coordenação do Desenvolvimento dos Conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores*, em tornar o nível da linguagem desse manual para ensino da Filosofia mais próximo do público a que se destina, isto é, os jovens estudantes da escola pública. Mas, ainda assim, na maioria das vezes, esse caminho proposto é elaborado em situações de aprendizagens previsíveis, rotineiras e não criativas, já que a estrutura destas situações didáticas são sempre as mesmas, e, sobretudo, carece de boas e variadas imagens que deveriam também se estruturar com base nos textos das lições para que possam ser tensionadas em sala de aula na apresentação e reflexão dos temas escolhidos.

Por outro lado, quando igualmente verificamos o quadro de conteúdos de outros livros didáticos como, por exemplo, a obra *Filosofando: Introdução à Filosofia* (2009), de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, percebemos um quadro de conteúdos rico em textos filosóficos significativos que permite ao professor oferecer outros textos de diferentes estruturas e registros que estão presentes nessa obra, tais como imagens de gravuras, pinturas e esculturas; cartazes e propagandas; cenas e comentários de filmes; charges e histórias em quadrinhos; grafites e caricaturas; imagens de arquiteturas e instalações artísticas; fotos artísticas e jornalísticas; textos literários e poéticos, textos jornalísticos e textos científicos etc.

A ênfase dada aos temas de Filosofia num viés prático e nas referências artísticas, suscitado em um debate contemporâneo no recurso à Arte, como forma de ilustrar e motivar os alunos ao filosofar em sala de aula, é o que é ressaltado pelos examinadores do *Guia de Livros Didáticos PNLD – Filosofia – 2015*. Sobre esta obra, é avaliado que

A obra é estruturada em unidades temáticas que conservam, no interior de seus capítulos, a referência à História da Filosofia. Além dessa referência, dois outros princípios orientam suas opções teóricas: a ênfase dada aos temas de Filosofia prática suscitados no debate contemporâneo e o recurso à Arte, em particular à arte contemporânea, para ilustrar e motivar os debates.

A seleção dos conteúdos é acompanhada de uma boa coleção de textos retirados da tradição filosófica e de comentadores desta tradição, o que possibilita que os alunos tenham acesso mais direto ao discurso filosófico. No mesmo sentido, as atividades sugeridas visam desenvolver e consolidar a apreensão conceitual e histórica dos conteúdos apresentados por meio do estabelecimento de conexões com os contextos pessoal e social do aluno, bem como estimular o exercício das formas específicas do fazer filosófico, que são tematizadas no Manual do Professor. Também contribuem para essa apropriação dos temas filosóficos pelo aluno o privilégio concedido ao debate contemporâneo, a clareza da linguagem e o farto material iconográfico. [...]

O destaque reservado ao debate contemporâneo para a definição dos temas propostos contribui para facilitar a interlocução com os alunos, permitindo que estes vinculem os temas e as propostas filosóficas a seus interesses e contextos culturais próprios. Essa interlocução é também propiciada pela clareza da linguagem, pela forte presença de material iconográfico e pelas atividades que articulam os conteúdos apresentados com a experiência concreta dos alunos.

Cabe notar que a seleção de referências artísticas supõe que os alunos já estejam imersos em uma dada experiência cultural. Por outro lado, a unidade dedicada ao tema estética pode ser usada para conferir tratamento teórico em discussões que não possam contar com a experiência dos alunos, embora, do ponto de vista pedagógico, não a substituam (BRASIL, 2014, p. 22-24).

Ora, os conteúdos filosóficos e os dos textos de diferentes estruturas e registros, presentes no livro didático provocam o professor e o aluno a experienciarem, juntos, um olhar mais analítico, investigativo, questionador e reflexivo em sala de aula, pois a forma como o livro foi produzido pode contribuir para o trabalho didático do professor em sala de aula para uma compreensão mais profunda do texto filosófico e para o desenvolvimento da competência de articular referências filosóficas a diferentes discursos e referências culturais e artísticas, tal como é previsto no documento *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (1999):

A competência de leitura filosófica de outros discursos significa, por certo, a capacidade de problematizar e refletir a partir das estruturas e registros específicos desses discursos, isto é, lê-los com um olhar crítico. Isso pode ser traduzido também, mas não necessariamente e unicamente, no exercício do reconhecimento das orientações filosóficas, refletidas ou não, originárias ou não, que, eventualmente, possam habitar neles. De qualquer modo, o desenvolvimento dessa competência supõe a capacidade de articular referências culturais em geral e, mais especificamente, a capacidade de articular diferentes referências filosóficas e diferentes discursos. Uma prática, portanto, comprometida com o pressuposto da leitura transdisciplinar do mundo, a qual deve poder ser fomentada pela escola na medida em que os diversos conhecimentos disponíveis se interliguem numa rede (BRASIL, 1999, p. 339).

Nesse sentido, percebemos que os conteúdos do livro *Filosofando: iniciação à Filosofia* (2009), de Maria Lúcia e Maria Helena, diferentemente do *Caderno do Aluno de Filosofia* da Rede Estadual, é constituído em uma abordagem propícia a tratar os assuntos filosóficos de forma contextualizada, de acordo com as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para que o estudante de Filosofia desenvolva um olhar especificamente filosófico diante de seu entorno sociocultural e das informações e referências advindas do mundo tecnocientífico. Ou seja, a obra traz conteúdos para que o jovem estudante aprenda a filosofar em sua prática cotidiana com o auxílio de diferentes suportes de textos, que não o texto

especificamente filosófico com o propósito de incitar o educando a ter um olhar analítico, questionador e reflexivo em relação também a outras produções culturais, a partir do estudo dos conceitos filosóficos, a fim de que possa desenvolver uma compreensão mais profunda no que diz respeito à produção cultural e textual de diferentes estruturas e registros de seu dia a dia.

Do que foi ressaltado, na análise comparativa entre o *Caderno do Professor de Filosofia*, edição 2014-2017, ofertado pela SEE/SP aos professores da rede de ensino estadual e os livros didáticos *Iniciação à Filosofia: Ensino Médio* (2010), de Marilena Chauí e *Filosofando: introdução à Filosofia* (2009), de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, selecionados no *Guia de Livros Didáticos do PNL D 2015 – Filosofia – Ensino Médio*, é possível verificar que, enquanto o primeiro busca suprimir a reflexão em situações de aprendizagens que foram elaboradas na pretensão de objetivar aos conhecimentos do currículo de Filosofia certa utilidade para o desenvolvimento das competências e habilidades em um manual cuja instrução técnica apressada desprivilegia a estética filosófica, no segundo e no terceiro casos a seleção dos conteúdos é acompanhada de boas referências artísticas, isto é, o recurso à Arte ao longo dessas obras é proposto para ilustrar e motivar os debates e os estudos filosóficos em sala de aula.

Eis aí um grande e significativo diferencial, no que diz respeito à direção privilegiada do pensamento na sensibilidade artística das múltiplas linguagens imagéticas da arte. Entre estes materiais didáticos, frente às orientações que são dadas ao desafio diário do professor, está o fazer da Filosofia uma disciplina educativa, criativa, reflexiva e instigante que desperte nos jovens estudantes uma situação de curiosidade diante de determinados fatos que passam despercebidos em seu dia a dia.

Pensamos, aqui, portanto, que o professor de Filosofia pode ter a liberdade de alterar o roteiro proposto pelo programa *São Paulo Faz Escola* na consideração da estética filosófica como, por exemplo, o da fruição estética dos jogos teatrais no filosofar em sala de aula das escolas públicas, como uma rota viável e valorosa para a construção da Filosofia enquanto uma disciplina que habilite os jovens estudantes a desenvolverem suas qualidades humanas no acesso ao conhecimento filosófico e à cultura. Neste sentido, o alerta para a necessidade de um espaço mais abrangente

da Estética no ensino de Filosofia indica a necessidade de refletirmos as diferentes rotas para o filosofar dos jovens em sala de aula, tendo como referencial uma perspectiva imanente, desvinculada daquela formação ligada a uma tradição metafísica e iluminista. A crítica que fazemos ao currículo prescrito de Filosofia da Rede Pública de São Paulo sugere outras perspectivas didáticas para o ensino de Filosofia, como a da Arte e do Teatro - com base em Nietzsche (2017) e Freud (2015) -, o da inserção dos jogos teatrais - em Viola Spolin (1992, 2004, 2012) e Ingrid Koudela (2002) - como um procedimento de ensino favorecedor para a reflexão e argumentação em torno dos temas e problemas filosóficos.

Além disso, investigamos a abordagem do teatro-educação no ensino de Filosofia como uma possibilidade de se pensar um currículo para além da questão epistemológica (ligada ao conhecimento e à sua transmissão), da questão instrumental (ligada à educação como formação para o trabalho) e da dimensão estético-filosófica como um modo de reduzir a pobreza da experiência humana em nosso meio. Busca-se, dessa forma, viabilizar uma formação na Filosofia que se recorre à Arte (ligada à criatividade, à inventividade, aos sentidos, às percepções, aos sonhos e às emoções) para subverter formas predominantes de existência, hoje frenéticas e irrefletidas, com base em estímulos produzidos pelas mídias, pelas telas, pelos aparelhos eletrônicos que são instrumentos condicionantes para os homens em seu cotidiano.

Gallo (2005), ao refletir sobre a realidade do ensino de Filosofia nas escolas, nos alerta para o diagnóstico catastrófico desse componente curricular, de acordo com as pesquisas realizadas nas regiões de Presidente Prudente e de Piracicaba e com os dados colhidos pelo *Grupo de Estudos sobre Ensino de Filosofia (Gesef)*, criado no início de 1995, ligado ao Departamento e ao Curso de Filosofia da Universidade Metodista de Piracicaba. Neste estudo, os professores e alunos da escola pública atribuíram o fracasso da disciplina de Filosofia no Ensino Médio em razão desse componente curricular ainda ser tomado como um “saber hermético”, um conhecimento cuja linguagem é acessível somente a poucos. E, ainda, em virtude dos extensos livros didáticos não darem conta das necessidades dos alunos, estabelecendo uma comunicação muito distante do público para o qual eles se destinam.

Dessa forma, quando Gallo (2005), coordenando o grupo de pesquisa, propôs o manual *Ética e Cidadania: caminhos da Filosofia* (2005), tal proposta de trabalho foi pensada na exigência nietzschiana de compreender o “ato de filosofar” como uma “atitude artística”, a Filosofia como uma Arte, tal como é expressado na introdução da obra:

O filósofo da Basileia fez uma exigência àqueles que desejam se dedicar à filosofia: situar-se acima do bem e do mal. Nietzsche afirmou em *Ecce Homo*, de 1888: ‘A filosofia, tal como até agora a entendi e vivi, é a vida voluntária em gelo e altas montanhas – a procura por tudo o que é estrangeiro e problemático na existência, por tudo aquilo que foi exilado pela moral’. Procurando aceitar essa exigência nietzschiana, cremos que a atividade filosófica pode ser pensada numa analogia com a atividade artística, pois talvez assim tenhamos alguns elementos para pensar estratégias de intervenção na realidade educacional pelo ensino de filosofia.

Este pequeno livro foi pensado para isso. Tomando a reflexão filosófica como arte, como pensamento voltado para a vida e o cotidiano, queremos intervir na realidade de nossas escolas, o que não é possível com massudos manuais de introdução à filosofia. Nos Encontros de Professores promovidos pela Unimep, uma queixa foi constante: embora de qualidade inegável, os principais livros didáticos para o ensino de filosofia não têm dado conta das necessidades, principalmente nas escolas públicas. Por dois motivos básicos: o primeiro é o tamanho; embora aleguem que o livro não é pensado para ser trabalhado na íntegra, dada sua extensão, torna-se caro para a imensa maioria dos alunos. O segundo é o nível da linguagem; é sabido que a filosofia é muitas vezes tomada como hermética, um conhecimento ao qual apenas alguns iniciados podem ter acesso. E tal hermetismo é sustentado por uma linguagem que, em vez de aproximar as pessoas, afasta-as. Nem sempre os manuais para ensino de filosofia, por mais que se esforcem, conseguem estabelecer uma comunicação de fato com o público a que se destinam (p. 9).

Nesse sentido, o pesquisador, apoiando-se em Nietzsche, acredita que cada filósofo, ao lidar com os problemas de seu tempo, cria um quadro conceitual através do qual é possível olharmos para a realidade, à maneira como a realidade é pintada, construída, forjada e produzida pelo artista. Diante dessa visão da “atividade filosófica” pensada na analogia com a “atividade artística”, em uma busca sensível, inventiva e curiosa de possibilitar o acesso do aluno ao conhecimento filosófico, percebemos que urge pensar a situação do ensino de Filosofia nas escolas públicas da Rede de Ensino Estadual de São Paulo no esforço em mudar essa situação catastrófica.

Com isso, queremos definir previamente que também consideramos a Filosofia uma Arte e, portanto, pensamos que a *estética* é uma poderosa estratégia de ação no ensino de Filosofia e na comunicação de fato com o estudante da escola pública.

Em relação à palavra *estética*, nesse mesmo livro didático, Gallo (2005) irá nos esclarecer que

Nos dias de hoje, a palavra *estética* é usada em vários sentidos; todos eles, porém, partem do conceito original usado pelos gregos antigos, ou seja, designar aquilo que tenha a ver com os sentimentos, com os sentidos, com a percepção. Assim, a *estética* também está ligada à atividade artística, já que se preocupa com as obras que o ser humano faz com a finalidade de serem belas, e com os sentimentos que elas provocam em nós. Em termos gerais, podemos dizer que a *estética* é a área da filosofia que estuda a arte e suas relações com o ser humano (p. 84).

E, ao tratar do fenômeno da Arte em nosso mundo, isto é, da Arte como fundamento do mundo, o referido pesquisador, servindo-se das ideias de Friedrich Nietzsche, irá nos elucidar que

voltemos a nossa questão inicial e, para tal, lembremos as palavras de um filósofo alemão do final do século XIX, Friedrich Nietzsche: 'A partir de agora, o domínio da ciência só se produz pela arte. Trata-se de juízos de valor sobre o saber e o saber muito. Tarefa imensa e dignidade da arte nessa tarefa! Ela deve recriar tudo e recolocar sozinha a vida no mundo.' E continua:

Vivemos, seguramente, graças ao caráter superficial do nosso intelecto, numa ilusão perpétua: temos então, para viver, necessidade da arte a cada instante. A nossa visão prende-nos às formas. Mas se somos nós próprios quem, gradualmente, educa essa visão, vemos também reinar em nós uma força de artista. Mesmo na natureza se encontram mecanismos contrários ao saber absoluto: o filósofo reconhece a linguagem da natureza e diz: 'Temos necessidade da arte' e 'só precisamos de uma parte do saber' (*O livro do filósofo*, aforismos 39 e 51).

É a arte o fundamento do mundo, pois todas as coisas existentes possuem forma, cor, textura, peso, cheiro, e esses objetos são apreendidos pelos nossos sentidos e pela nossa razão. Ao construir algo - qualquer coisa -, o criador está dando livre vazão ao seu imaginário, tornando reais seus desejos, suas fantasias e seus sonhos (GALLO, 2005, p. 85-86).

Pelo exposto, é possível afirmar que a existência humana, o mundo e todas as manifestações da vida são, fundamentalmente, fenômenos artísticos. Nessa compreensão, percebemos que é na Arte que experimentamos a transfiguração de tudo o que existe, seja o belo, o sublime, seja a feiura, o horrível. Nesse aspecto, a Arte é aquela espécie de “luz” que nos permite conhecer a vida e o mundo, pois tanto a vida quanto a existência são categorias estéticas. Nós, seres humanos, somos manifestações artísticas e, igualmente, a vida é uma grande obra de arte, como bem demonstra Gallo (2005) na análise que faz dos aforismos nietzschianos.

Portanto, ao professor de Filosofia da escola pública também compete a tarefa artística de instaurar na sala de aula os sentimentos, as sensações, os sonhos e os desejos no “aprender a filosofar”, pois o “olhar artístico” é, por excelência, a forma como conhecemos as coisas e lemos o mundo na liberdade e na despreocupação com o mercado de trabalho.

Ora, na disciplina de Filosofia, o esforço do professor em traduzir determinados conceitos filosóficos por meio de uma atividade artística, como, por exemplo, o jogo teatral em sala de aula que é proposto na obra didática de Gallo (2005) pode delinear novos traços e cores ao estudo de Filosofia e pode, igualmente, despertar nos jovens estudantes uma situação de admiração e curiosidade diante de determinados fatos que passam despercebidos em seu cotidiano.

2.3 A Filosofia e o programa do “Filósofo artista”

A escrita de Nietzsche cria um mestre da leitura ou, o que é o mesmo, um mestre de dança, um incitador à aventura, um educador do homem por vir a ser.

(LARROSA, 2009, p. 38)

Primeiramente, será preciso definir “o que é Filosofia”, para Nietzsche, e determinar seu objeto e método, o que configura, desde já, um problema filosófico.

Desde o momento em que os gregos da Antiguidade clássica distinguiram as narrativas míticas, arcabouço do saber do homem primitivo, da nascente Filosofia, estes firmaram o primado da racionalidade como critério válido para o saber.

No transcurso da História da Filosofia, importa salientar que a razão filosófica dos gregos não é a mesma dos pensadores do mundo teocêntrico medieval, daí porque a Filosofia transforma-se na “Serva da Teologia” (no Saber Racional que serve de auxílio para a Sabedoria Divina), tornando as verdades instituídas em *dogmas da fé* (verdades inquestionáveis, provenientes da revelação divina).

Bem como, a racionalidade da filosofia antiga não é a mesma dos filósofos da modernidade no debate que ocorre entre as duas correntes de pensamento do século XVII: de um lado, o *racionalismo* (corrente que acentua o caráter forte da razão, do entendimento e do intelecto) e, de outro lado, o *empirismo* (corrente que enfatiza o papel da experiência sensível no processo do conhecimento). Na discussão sobre o conhecimento do ser (metafísica), mas, acima de tudo, na problematização do conhecimento (teoria do conhecimento), centralizando no sujeito a questão do conhecimento, René Descartes (1596-1650) justificará o poder da razão na percepção do mundo por meio de ideias claras e distintas; John Locke (1632-1704) irá, em contrapartida, valorizar os sentidos e a experiência na elaboração do conhecimento; David Hume (1711-1776) afirmará que as relações são exteriores aos seus termos, isto é, não são observáveis, não podem pertencer aos objetos.

Tal embate é o que levará o filósofo Immanuel Kant (1724-1804) a colocar a razão em uma espécie de “tribunal” para avaliar criticamente seus limites e possibilidades, por meio de suas obras *Crítica da Razão Pura* (1781) - a crítica referente à possibilidade de uma “razão pura” independente da experiência - e a *Crítica da Razão Prática* (1788) - a crítica na tentativa de recuperar as realidades metafísicas que foram destruídas em seu estudo anterior.

Tal crítica, operada por Kant (1781) contra a metafísica, provocará, no século XIX, o aparecimento de duas linhas divergentes entre os pensadores posteriores ao filósofo do Iluminismo alemão: uma linha de filósofos pertencentes ao *Materialismo* (a filosofia que recusa a “especulação vazia”, isto é, aquela investigação que não trata das coisas reais e dos homens concretos) e ao *Positivismo* (a filosofia marcada

pelo culto da ciência e do método científico); e outra linha de filósofos pertencentes ao *Idealismo* (a filosofia que advogava que o mundo é o produto de um movimento do espírito).

Ora, será contra o *Positivismo Cientificista* de Augusto Comte (1798-1857), este pensamento, na consideração do conhecimento científico como a suprema forma de racionalidade *positiva* e no desenvolvimento acelerados das ciências particulares, é que o filósofo extemporâneo Friedrich Nietzsche (1844-1900) se erguerá. Assim, este filósofo educador criticará ferozmente o capitalismo utilitarista da filosofia *positiva* que “transformava tudo em dinheiro”. Destarte, irá defender que o modelo de gênio a ser seguido seria o seu mestre Arthur Schopenhauer (1788-1860) por ser este o único pensador de seu tempo a renegar a cultura Ocidental, contaminada pelo cientificismo positivista e pelo capitalismo utilitarista, na defesa do pessimismo em *O mundo como vontade e representação* (1818).

Em sua filosofia, Schopenhauer (1818) afirma que, na contemplação artística, acessível tanto aquele que cria quanto aquele que aprecia a obra, desaparece a distância entre o sujeito e o objeto, que o conhecimento dos fenômenos pressupõe. Nesse sentido, a Arte permitiria ao homem neutralizar as forças da individualidade que nos prende às ilusões do nosso Eu e, com isso, nos faria participar da insondável Vontade Universal.

Assim, influenciado por Schopenhauer (1818), Nietzsche (2017) retomará, em sua primeira obra, *O nascimento da tragédia* (1871), a ideia da Vontade Universal, analisando-a como uma potência de criação artística no entendimento de que a vida é um fenômeno estético, ao conceber que a aparência importa mais do que a verdade. Portanto, na filosofia nietzschiana, só pela aparência artística, podemos dar sentido humano à nossa existência.

Nos estudos de Nietzsche, a obra *O nascimento da tragédia* (1871) tem um caráter ambíguo e duplo, pois primeiramente será exposto o caráter cruel da essência do mundo, dialogando com a visão pessimista de Schopenhauer (1818), porém distanciando-se deste, pois, se por Schopenhauer é apregoado a renúncia da vontade, para Nietzsche o homem não deve renunciar ao caráter terrível do mundo. Ao contrário, deve o ser humano avançar por esse abismo, servindo-se da Arte. Por este motivo, há o reconhecimento do aspecto positivo da arte e da psicologia do

trágico, como o pensador irá analisar posteriormente em *Crepúsculos dos ídolos ou como filosofar com o martelo* (1888):

- Resta uma pergunta: a arte traz também muito do que há na vida de feio, duro, problemático, à aparição – não parece com isso tirar o gosto pela vida? – E, de fato, houve filósofos que lhe emprestaram esse sentido: “livrar-se da vontade”, ensinava Schopenhauer como propósito geral da arte, “dispor à resignação”, honrava ele como a grande utilidade da tragédia. Mas isso – já o dei a entender – é ótica de pessimista e “olho mau” -: é preciso apelar para os artistas mesmos. *O que o artista trágico comunica de si?* Não é precisamente o estado sem medo diante do temível e problemático que ele mostra? – Esse estado mesmo é uma alta desejabilidade; quem o conhece, honra-o com as mais altas honras. Ele o comunica, tem de comunicá-lo, pressuposto que é um artista, um gênio da comunicação. A bravura e a liberdade do sentimento diante de um inimigo poderoso, diante de um sublime desassossego, diante de um problema que desperta horror – esse estado *vitorioso* é aquilo que o artista trágico elege, que ele glorifica. Diante da tragédia o que há de guerreiro em nossa alma celebra suas Saturnais; quem está habituado ao sofrimento, quem procura por sofrimento, o homem *heroico*, louva com a tragédia sua existência – a ele somente o artista trágico dá de beber essa dulcíssima crueldade (NIETZSCHE, 2014, p. 345).

Portanto, nessa análise posterior, Nietzsche (2014) destaca aquilo que por ele é considerado o principal aspecto da “psicologia do trágico”: a relação entre a dor e o prazer, entre a arte trágica e a vida. Ora, eis aí a celebração da doce crueldade da vida, pois o artista trágico, em sua cruel encenação, não está a serviço da negação da vontade, mas aponta para uma compreensão afirmativa da vida. Assim, o artista trágico entoia um corajoso canto bêbado que é um “sim” e um mergulho no abismo do mundo cruel e horripilante.

Nesse sentido, o artista trágico encena o mito no ritual e na dança do homem *heroico* em sua embriaguez ao coração da natureza, é a expressão da abundância da vida, é a afirmação incondicional da natureza. Percebe-se, nesse olhar nietzschiano sobre a “psicologia do trágico”, um germe que vai florescer na “transvaloração de todos os valores”, pois este possibilitará ao filósofo um olhar agudo na clareza de que a moral falsifica as questões psicológicas e que a arte da antiguidade grega descortina tais questões, como irá nos elucidar Lima (2006):

Sendo tão relevante na obra de Nietzsche, é natural que a investigação psicológica determine o modo como analisa o

nascimento da tragédia. Nessa interpretação que agora propõe o livro, o fio condutor que orienta a análise é o embate entre arte e moral. Se por um lado o filósofo acusa esta última de falsificar todas as questões psicológicas, por outro argumenta que seu pendor para descortinar essas questões se vincula à face dionisíaca de sua filosofia. Com isso, demascarando o modo como a moral interpreta a vida, ele pretende sobrepujá-la por meio da visão dionisíaca de mundo.

Nietzsche parte do pressuposto de que seu interesse pela época trágica grega lhe teria facultado uma perspicácia singular para as questões psicológicas. Sendo assim, a investigação psicológica e estudos dos antigos gregos se reforçam mutuamente: tanto o psicológico que há nele o teria prevenido contra as artimanhas da moral, quanto o seu interesse pelos antigos teria contribuído para recrudescer ainda mais essa “desconfiança”. É essa a dívida que o filósofo julga ter para com os amigos. Uma vez tendo buscado um caminho novo para compreendê-los, acabou por encontrar uma nova senda que pudesse ser a face positiva de seu combate à moral. Se o modo distinto pelo qual buscou compreender os antigos estava ligado à sua argúcia como psicólogo, os resultados que obtém com seu procedimento abrem agora essa nova trilha para a qual sua filosofia quer conduzir o homem (p. 142).

É neste ponto, entretanto, que se torna possível entender as razões do novo horizonte metodológico da “filosofia do martelo” de Nietzsche, já que, em sua obra *Ecce Homo* (1888), ao ressaltar o fato de que suas investigações psicológicas tinham por foco o desvelamento do asceticismo moral de uma cultura decadente, este pensador irá nos esclarecer também que tais “olhos de lince” só foram possíveis pelo embate que sua análise filológica e filosófica estabeleceu entre a Arte e a Moral. E, ainda, que a proposta de sua *filosofia* na “transvaloração de todos os valores” só foi possível também no momento em que suas forças pulsionais *performaram* (aqui entendido como a “ação expressiva” no *topos* antropológico) o filósofo “Nietzsche” sob a “máscara de Dioniso”.

Neste viés, para Nietzsche “conhecer” representará o mesmo que “criar”. Ou seja, a atitude do filósofo está firmada na responsabilidade de uma filosofia a “golpes de martelo” que deve destruir os valores ascéticos/preconceitos decadentes e criar novos valores nos impulsos de uma vontade forte e de uma vida sadia, em uma expressividade criativa e potente capaz de configurar a própria *performance dionisíaca* de “morte” e “vida”, de “aniquilação” e “edificação”.

Assim, em sua metodologia “experimentalista” (intenção de fazer experimentos com o pensar) e “perspectivista” (abordagem das questões a partir de diversos ângulos), os ritos *performáticos* do filósofo *dionisíaco* devem conduzir os seres humanos às suas próprias humanidades. Como diz Dias (2011), ao citar a obra *Para além de bem e de mal* (1886), na qual irá analisar o quanto a educação ocupa um lugar central na filosofia de Nietzsche:

Em *Além do bem e do mal*, Nietzsche concebe o filósofo como ‘o homem da responsabilidade mais ampla, que se preocupa com a evolução total da humanidade’, que deve ser não só o homem de pensamento, mas também de ação: por isso, sua tarefa deve ser a de criar novos valores que ajudarão a espécie humana a atingir um patamar mais elevado. É só como filósofo criador que ele pode ser útil ao seu semelhante e aos outros seres vivos. Esses filósofos autênticos também são legisladores: ‘Eles dizem ‘assim deve ser’, eles determinam o para onde? e para quê? do ser humano. [...] Estendem a mão criadora para o futuro e tudo o que é e foi torna-se para eles um meio, um instrumento, um martelo. (DIAS, 2011, p. 11).

Percebe-se que Dias (2011), ao citar as próprias palavras de Nietzsche, nos mostra o caráter fundamentalmente experimental e criativo da filosofia nietzschiana. Nessa citação, também nos chama a atenção para a direção do projeto educacional de Nietzsche no incentivo à vontade criadora da espécie humana, à produção constante da vida.

Dessa maneira, o “filósofo autêntico” é uma espécie de “filósofo artista”, ou seja, aquele pensador-artista que reconhece que, na impossibilidade de interpretar o mundo definitivamente, deve assumir sua vontade forte no reconhecimento de que os valores são interpretações que foram introduzidas pelo homem no mundo e que os valores estão sempre para serem criados. Portanto, na concepção artística do mundo, em suas multiplicidades de perspectivas, deve o “filósofo artista” ser um criador de sua própria existência.

2.4 O valor da Educação Dramática na multiplicidade de caminhos do filósofo-educador

*O filósofo da Basileia fez uma exigência àqueles que desejam se dedicar à filosofia: situar-se acima do bem e do mal. Nietzsche afirmou em *Ecce Homo*, de 1888: 'A filosofia, tal como até agora a entendi e vivi, é a vida voluntária em gelo e altas montanhas – a procura por tudo o que é estrangeiro e problemático na existência, por tudo aquilo que foi exilado pela moral.' Procurando aceitar essa exigência nietzschiana, cremos que a atividade filosófica pode ser pensada numa analogia com a atividade artística, pois talvez assim tenhamos alguns elementos para pensar estratégias de intervenções na realidade educacional no ensino de filosofia.*

(GALLO, 2005, p. 90)

Ao analisarmos a filosofia de Nietzsche, em oposição a outras concepções na história da filosofia e percebermos como, no pensamento nietzschiano, a atitude filosófica deve se assemelhar ao ato criativo do artista, vislumbramos que o filosofar diminui a distância entre a arte e a vida, bem como que “ser criador”, em termos filosóficos, é “ser artista de sua própria existência”. Daí o entrelaçamento que o filósofo alemão faz entre o “artista” e o “filósofo”, pois ambos servem-se da “vontade criadora” de transformação da realidade na afirmação da vida, por meio da valorização de uma cultura superior da humanidade. Com efeito, a tarefa essencial da Filosofia é a educação superior da humanidade para os “valores” especificamente vitais. O próprio Nietzsche (2017) dirá que o filósofo de espírito livre e criador, em sua obra de educação, será “o homem da responsabilidade mais ampla, que se preocupa com a evolução total do homem” (p. 58).

Portanto, o educador precisa estar atento aos métodos e aos conteúdos de ensino, já que a educação é um processo dinâmico e flexível, um exercício e um desafio constante, porém real. Na obra *Humano, Demasiado Humano: um livro para espíritos livres* (2008), Nietzsche irá criticar as confusões e as distorções dos métodos de ensino e das intenções pedagógicas.

Educação distorção. -A extraordinária incerteza de todo o sistema de ensino, em virtude da qual todo adulto tem agora a sensação de que seu único educador foi o acaso, o caráter

volúvel dos métodos e intenções pedagógicas se explica pelo fato de que agora as *mais antigas* e as *mais novas* forças culturais são, como numa confusa assembleia popular, mais ouvidas do que entendidas, e a todo custo querem demonstrar, com sua voz, seu berreiro, que *ainda existem* ou que *já existem*. Nessa absurda algazarra os pobres mestres e educadores ficaram primeiramente atordoados, depois calados e enfim embotados, tudo suportando e agora deixando que seus alunos suportem. Eles mesmos não são educados: como poderiam educar? Eles mesmos não são troncos que cresceram retos, vigorosos e plenos de seiva: quem a eles se ligar, terá de se torcer e se curvar, e afinal se mostrar contorcido e deformado (p. 87).

Nesse aforismo, podemos perceber que os sistemas de ensino são incapazes de enxergar as forças culturais antigas e novas e, por isso, dentro desta cegueira, atuam através de métodos e de intenções pedagógicas massificadas que estão ajustados para a formação de homens cuja capacidade de aprender é mínima, cuja sensibilidade e energia são sistematicamente adormecidas. Na ordem desse ensino do presente, tais educadores não buscam aquele conhecimento que é construído em um novo horizonte de liberdade, possibilidades, ousadia e de criação necessárias à organização de uma rede de referências que possa investir o saber na tarefa de descobrir e inventar novas formas de vida. O texto de Nietzsche nos alerta que os sistemas de ensino atuais são inconstantes, pois estão sempre mudando de direção, pelo fato de que os professores destas escolas são educadores cegos, cansados, insensíveis que atuam em suas salas de aula sem um rumo claro e definido, ensinando o “mínimo” aos seus jovens alunos que estão ali para um frio e estéril conhecimento dobrado sobre si mesmo, indiferente ao mundo que o rodeia.

Quando nos deparamos com um modelo de ensino de Filosofia pautado em competências e habilidades, na evidência de um saber filosófico atrelado a um ideal de formação compatível com as exigências da sociedade de conhecimento e com os processos de reestruturação do capital, somos levados a pensar que caminhos trilhar para transgredir este sistema de ensino neoliberal, a fim de ofertarmos aos estudantes um processo de ensino-aprendizagem mais condizente com a cultura superior voltada às humanidades e não ao capital? Ghedin (2009) nos ensina que o pensar filosófico não pode se deixar cooptar pelo poder e pelos órgãos de poder, por isso vai afirmar que

Como reflexão sistemática, como crítica da cultura, das formas de conhecimento, da política, da economia, a Filosofia não pode deixar-se enganar pelos malabarismos do poder que domina e explora o humano em vista do lucro. Precisa manter a independência justamente para salvaguardar a lucidez da reflexão. O horizonte filosófico é e deve ser um caminho construído à luz da consciência, da liberdade e da responsabilidade com toda a humanidade, pois o que está em jogo é a possibilidade de humanização do ser humano (p. 60).

A expressão “estética de sensibilidade” que aparece em documentos como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CEB nº 15/98, aprovado em 01/06/98, parece ser bastante atraente, até mesmo, como uma forma de legitimar por meio da lei a proposta de uma educação dramática como um procedimento pedagógico viável no ensino de Filosofia. Eis um excerto do texto legal dos fundamentos estéticos do Ensino Médio brasileiro:

3.1 A estética de sensibilidade

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética de sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a **criatividade**, o **espírito inventivo**, a **curiosidade pelo inusitado**, a **afetividade**, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente (BRASIL, 1999, p. 75).

O texto legal, embora trate de uma expressão ligada ao mundo da Arte, no entanto, quando analisado com maior atenção e rigor, gera em nós um estranhamento, pois ficamos surpresos ao perceber que, nas entrelinhas do texto, há o capitalismo presente com sua nova roupagem, que se apropriou até mesmo de um ideal de formação que antes serviria como norte para uma educação emancipadora voltada às humanidades.

A expressão “estética de sensibilidade” diz respeito à reestruturação do capital, ao movimento da terceira Revolução Industrial (que teve início na segunda metade do século XX e que é marcada pela robótica, na união entre o conhecimento tecnológico-científico e a produção industrial), que faz oposição ao ultrapassado modelo taylorista-fordista. Portanto, mesmo quando a legislação educacional brasileira trabalha em seu texto com o “fundamento estético da educação”, tal

discurso é revelador do pesado e opressor “investimento” do capitalismo na educação, por meio da generalização da noção da *estética*. Ou seja, a *estética* ligada àquele ideal de formação, que estaria voltado ao sujeito “criativo, sensível, emancipador e autônomo”, revela-se, no contexto atual, como a configuração de um indivíduo cujas competências e habilidades são recriadas para a atuação no mercado de trabalho com inovação, agilidade, inventividade, eficiência e rapidez. Torres (2011) faz uma pontual análise sobre esta questão:

Como a estética de sensibilidade corresponde à terceira revolução industrial, ela se liga ao novo, ao avanço, à inovação e por isso pode ser considerada avançada em relação a outras estéticas ligadas a outras épocas. Ser expressão da contemporaneidade significa estar em sintonia com um certo tipo de saber como resultado do desempenho de competências e habilidades próprias da sociedade da informação e do conhecimento (p. 75).

Pela análise do pesquisador citado, percebemos que, mesmo quando nas *Diretrizes Curriculares do Ensino Médio* a expressão “estética de sensibilidade” é evidenciada, ainda assim, não deixamos de estar atrelados ao modelo de formação pautado nos interesses econômicos e nos processos de reestruturação do capital que geram novas reivindicações e necessidades para o saber a ser construído na escola nessa Era da Sociedade do Conhecimento. Portanto, não é uma tarefa simples e fácil pensar a situação do ensino de Filosofia nas escolas públicas e, ainda, criar estratégias para burlar o sistema de ensino da disciplina em um Estado que transforma os ideais educacionais em capitais do mercado. No entanto, insistimos na ideia de que, mesmo diante da vertigem provocada pelo capitalismo em sua Terceira Revolução Industrial, no qual a condição de trabalho do professor e a insatisfação dos estudantes são a prova que a crise ocupa o lugar soberano, devemos ser instigados a pensar sobre as possibilidades de ensinar a “arte filosófica”. Nesse sentido, o professor de Filosofia poderia se perguntar: O que anima o estudante a filosofar em sala de aula?

Diante da exigência didática de escolher um caminho no ensino de Filosofia animador para os jovens estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, convém, antes mesmo de nos firmarmos a uma definição de Filosofia, reconhecermos, primeiramente, as orientações que estão explicitadas nos

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) acerca da intencionalidade pedagógica da Filosofia em sala de aula na Educação Básica:

Em suma, a resposta que cada professor de Filosofia do Ensino Médio dá à pergunta ‘que Filosofia?’ decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considere justificado. Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor de Filosofia, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica. Por certo, há filosofias mais ou menos críticas. No entanto, independentemente da posição que tome (pressupondo que se responsabilize teórica e praticamente por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que opera a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um (BRASIL, 1999, p. 331).

Nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM), no que diz respeito ao ensino de Filosofia, há a suposta aceitação de posicionamentos diferentes entre os professores de Filosofia, na forma como o professor filósofo melhor “lê e entende o mundo, pensa e ensina” (p. 331). Porém, na prática, não é bem assim, pois o “norte educativo” desse ensino de Filosofia deve estar centrado nas competências e habilidades que, como já vimos, estão apoiadas em um modelo estético que foi digerido pelo capital, ruminado pelas entranhas do mercado e, ainda, redefinido pela técnica econômica. Portanto, se há a escolha de um posicionamento do trabalho filosófico docente, tal vontade está enfraquecida na moral neoliberal que determina o modelo de homem, cidadão e trabalhador, sob a égide de valores considerados fundamentais ao interesse social da sociedade do conhecimento (saber é capital). Nesse sentido, a escolha de um modo determinado de filosofar em sala de aula não se dá em uma total neutralidade, sem as interferências externas, pois a bússola deste educador deve ir de encontro aos valores consagrados na concepção do mundo que ele tem à sua frente.

Por outro lado, se abrirmos o documento *Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas Tecnologias – Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio* (2012), no quadro de conteúdos e habilidades de Filosofia, 1ª série do Ensino

Médio, 2º bimestre, iremos verificar a exposição das seguintes habilidades do ensino de Filosofia em relação a outras formas de conhecimento, como a estética que são:

- Criticar a concepção de conhecimento científico como verdade absoluta;
- Identificar e realizar procedimentos de pesquisa, tais como: observação, entrevistas, elaboração de roteiros para entrevistas e observações, registros, classificações, interpretações;
- Refletir sobre a importância do conceito de alteridade para a análise de diferentes culturas;
- Relacionar práticas de cidadania e respeito às diferenças;
- Discutir a condição estética e existencial dos seres humanos;
- Questionar o conceito de etnocentrismo no contexto da reflexão sobre relações entre diferentes culturas;
- Discutir a relação entre cultura e natureza (MICELI, 2012, p. 121)

Tais habilidades acima apresentadas versam sobre as diversas dimensões sobre as quais a elaboração filosófica se produz, como, por exemplo, a natureza, a arte, a cultura, a cidadania, a moral etc. Mas, no fundo, em tais habilidades do ensino de Filosofia, o que é esperado é que o aluno construa e exercite a capacidade de problematização na tarefa de levá-lo ao desenvolvimento de uma competência discursivo-filosófica transdisciplinar do mundo. E, nessa perspectiva, à medida que o aluno desenvolve essa competência, o professor pode ampliar esse processo requerendo outros textos de diferentes estruturas e registros, tais como teatro, poesia, romance, filme, música, pintura etc. Por outro lado, não podemos deixar de pensar que na transdisciplinaridade, por onde a filosofia se movimenta, há uma dança sedutora de umas palavras pertencentes a uma “estética de sensibilidade” *soft*, com o advento da sociedade da informação capaz de incorporar a diversidade, de unificar as dimensões cindidas, de superar a fragmentação no desenvolvimento sutil de habilidades da sociedade de informação e do conhecimento.

Desse modo, não nos deve causar espanto quando um outro saber de um componente curricular distinto da Filosofia, como a “Arte”, apresente a primazia da habilidade a ser desenvolvida no conteúdo curricular do teatro a “capacidade de problematização”, pois não há como negar a vocação da Filosofia para a visão de conjunto, para a percepção da totalidade. Isto é, a disciplina de Filosofia é um

campo do saber cujo eixo privilegiado no Ensino Médio é a de ser encarada na interdisciplinaridade do currículo escolar, na integração dos diferentes saberes. Por outro lado, o teatro, enquanto um campo do conhecimento, é construído em sua essência pela imaginação dramática e este impulso artístico está presente em todos os processos de aprendizagem. Como bem nos esclarece Courtney (2003),

A imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação que vise o desenvolvimento das características essencialmente humanas. Que nos tenhamos debruçados amplamente sobre os campos correlatos da filosofia, a psicologia, antropologia e outras disciplinas significa apenas que são uma espécie de ferramenta com o qual podemos aprender o processo humano. Tentamos apenas observar como esses variados campos do aprendizado se relacionam com o impulso dramático (p. 281).

O processo de aprendizagem em diferentes campos do saber é inerentemente dramático, pois, como nos ensina o pesquisador citado, o pensamento em si está relacionado à imaginação dramática, pois, quando utilizamos das metodologias dos jogos teatrais, trabalhamos tanto com a imaginação criativa quanto com a aprendizagem de memória e nós, seres humanos, utilizamos dessas duas principais maneiras para elaborarmos os conceitos em todo processo de pensamento. Daí porque os procedimentos da Educação Dramática nos ensinam a pensar, a testar hipóteses e a descobrir a “verdade”, podendo este experimento com a vida, no aqui e no agora, ser de grande valia também para o filosofar em sala de aula.

Ainda no Ensino de Filosofia, na interface com a Arte, importa ressaltar que o cuidado que é importante ter é o indispensável respeito à especificidade de cada estrutura discursiva e que, nessa abordagem, o aluno possa realizar a fruição estética dessas produções culturais com um olhar analítico, investigativo, questionador e reflexivo.

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) ressalta a importância do aluno no Ensino de Filosofia, no desenvolvimento da análise interpretativa e da posterior problematização, articular os conteúdos filosóficos com outras referências do mundo da cultura em geral, conforme é expresso a seguir:

De qualquer modo, o desenvolvimento dessa competência supõe a capacidade de articular referências culturais em geral e, mais especificamente, a capacidade de articular diferentes referências filosóficas e diferentes discursos. Uma prática, portanto, comprometida com o pressuposto de uma leitura transdisciplinar do mundo, a qual deve ser fomentada pela escola na medida em que os diversos conhecimentos disponíveis se interligam numa rede (BRASIL, 1999, p. 338-339).

Do exposto, é possível verificar que as habilidades da Filosofia podem estar articuladas com os outros conhecimentos culturais, como, por exemplo, aqueles voltados ao campo da Arte. Daí porque o conteúdo curricular do “teatro” pode estar articulado com o ensino de Filosofia por ser esta uma disciplina que atua na totalidade e na visão de conjunto dos saberes do mundo.

Importa salientar, também, que, quando analisamos a proposição pedagógica da arte teatral no mundo atual, como, por exemplo, os espetáculos do Oficina UZINA de Zé Celso, que já foram analisados, notamos que é marcada essencialmente por seu caráter estético-reflexivo e problematizador, como afirma Desgranges(2010):

O caráter estético, reflexivo, do fato artístico está diretamente relacionado com a sua proposição dialógica, com a efetiva participação do receptor enquanto co-criador do evento, e aqui talvez esteja inscrito o caráter educacional da experiência artística. Qualquer análise do aspecto pedagógico do teatro, portanto, não pode estar desvinculada da própria busca do sentido desta arte, da sua capacidade de dar conta da experiência de seu tempo, tendo em vista, como foi dito, que a sua possibilidade pedagógica se inscreve em sua própria viabilidade estética.

Uma das importantes características do teatro moderno foi o estímulo à participação do espectador, convidando-o a estabelecer uma relação explicitamente co-autoral com o espetáculo, especialmente em uma atitude responsiva, de quem formula interpretações para as questões apresentadas pelo autor. A arte teatral contemporânea, por sua vez, pretende levar ao extremo esta atitude proposta ao contemplador (p. 147-148).

É neste ponto, portanto, que se torna possível entender a “vontade educacional” do teatro na instauração de uma atitude reflexiva e problematizadora, pois a sua possibilidade pedagógica se inscreve em sua própria proposição dialógica e poética, por ser um espelho simbolicamente representado dos próprios eventos da vida, cuja característica fundamental é a sua reflexividade. Nesse sentido, a

expressão cênica não só reflete sobre si mesma, mas é reflexiva porque o prazer e a significação encontrados nesse jogo de visões e representações metafóricas é a própria reflexão.

Assim, percebemos que o conteúdo curricular do teatro, que é próprio da disciplina de Arte, pode e deve ser desenvolvido como um procedimento de ensino colaborativo na didática do ensino de Filosofia, já que o teatro, desde sua origem, é apreciado como um “fenômeno estético” que busca explorar as fronteiras entre a vida e a arte, como uma expressão cênica da imaginação criativa e dos impulsos do corpo cujo papel é levar o ator e o espectador a uma mudança de ritmo e a uma maior reflexão sobre as questões da vida.

2.5 A proposta do filosofar em sala de aula no diálogo com o fazer teatral

A característica essencial do homem quando comparado com os primatas superiores é sua imaginação, que é essencialmente dramática. [...] Segue-se que a imaginação dramática, sendo parte tão importante do modo humano de viver, deve ser cultivada por todos os métodos modernos de educação.

(COURTNEY, 2003, p. 281)

Com base no que foi analisado na conjuntura posta pelo atual ensino de Filosofia do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação que limita o professor a reproduzir o discurso do especialista do *Caderno do Professor* e do *Caderno do Aluno* que é posto como “sugestão”, mas que, na realidade, revela-se como a implementação de uma proposta de atividades curriculares calcada em uma concepção neoliberal e empresarial, por competências e habilidades, transplantadas para um processo ensino-aprendizagem que defende retoricamente o desenvolvimento de capacidades formais e habilidades cognitivas dos jovens estudantes da escola pública, que estão explicitadas no *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias: Filosofia / Secretaria da Educação*

(2012), embora, na prática, tenha se revelado muito mais como um sistema de ensino provedor de uma educação com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, eficiência e produtividade demandadas e exigidas pelo mercado, defendemos, nesse preâmbulo, uma educação incomodada com este currículo e com os materiais elaborados para apoiar sua implementação na rede pública de ensino de São Paulo.

É proposta, a partir das reflexões deste trabalho, uma educação que se constitua em novas linhas de fuga para o ensino de Filosofia, aquela com rotas desvinculadas de uma tradição metafísica e tecnológico-científica que acaba por promover uma dimensão de saber filosófico pela uniformização, normatização e no assujeitamento no interior do próprio filosofar em sala de aula.

Estamos, portanto, propondo outras perspectivas para o “aprender a filosofar” dos jovens em sala de aula no horizonte da Arte, com base em Nietzsche (2017) e em Freud (2015), e, mais especificamente, na prática artística de jogos teatrais em sala de aula, a partir de teóricos da Educação-Dramática e do Sistema de Jogos Teatrais como Courtney (2003), Spolin (1992, 2004, 2012), Koudela (2002), Novelly (1994), Japiassu (2001) entre outros, com toda a sua força mobilizadora e materializadora das energias humanas que podem ter uma extraordinária função pedagógica no ensino de Filosofia. Sobre o caráter estético, reflexivo, do teatro educativo que é construído em uma proposição dialógica entre o palco e a plateia numa atitude reflexiva de compreensão do mundo nas alterações no modo de vida contemporâneo, Koudela (2002) irá nos dizer que

Muitos jovens vivem de dez a vinte e cinco horas por semana a relação palco/plateia, seja diante da televisão, ouvindo rádio ou assistindo filmes – mais tempo do que passam na escola, em alguns casos. Perplexos com o impacto da televisão, nos perguntamos como agir diante dessa realidade. Sem formular uma compreensão e análise daquilo que vê, o público identifica no gesto pasteurizado seus modelos. Uma análise de interferência negativa dos conteúdos dos programas para a formação dos jovens que não esgota o problema, que reside na atitude passiva que a audiência durante horas a fio gera no indivíduo.

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (p. 78).

Observamos, pela passagem, que os procedimentos dos jogos teatrais podem despertar a curiosidade, provocar o questionamento diante de situações cotidianas que, no mundo da cultura midiática da dispersão, como a televisão e o rádio e, atualmente, mais ainda do celular, passam despercebidas no dia a dia dos jovens estudantes. Desse modo, pensamos a ênfase da fruição da estética teatral nesse curso de Filosofia como um modo de reduzir a “pobreza de experiência” humana sofrida pelos jovens na cultura massificada e como uma via de construção para novos e inventivos campos relacionais em sala de aula nos quais professores, alunos e o conhecimento filosófico se encontrem e sejam tocados por interações sociais sensíveis, afetivas e criativas no potencial da ludicidade dos jogos teatrais. Trata-se de um caminho proposto na aplicação do Teatro ao ensino de Filosofia como uma forma de potencializar a reflexão crítica através da criatividade espontânea da arte dramática na criação de tempos e espaços pedagógicos que permitam o surgimento de outras maneiras de ensinar e aprender a filosofar.

A Educação Dramática é uma disciplina abrangente já que utiliza ecleticamente todo e qualquer ramo do saber em um corpo unificado de conhecimentos, de maneira que os jogos dramáticos podem auxiliar também o professor de Filosofia a realizar experimentos de questionamentos da vida no aqui e no agora. Em relação a esta questão, Courtney (2003), a partir do pensamento freudiano sobre o jogo dramático, nos ensina que, no transcorrer da existência humana, o teatro é o método universal de “experimentar” a natureza dos objetos, as probabilidades, os fatores limitantes dos eventos, as condições de existência, as necessidades humanas e as habilidades em lidar com as abstrações, no momento em que nos esclarece que

A imaginação dramática está por trás de toda a aprendizagem humana, tanto do aprendizado social quanto do “acadêmico”. É o modo pelo qual o homem se relaciona com a vida, a criança dramaticamente em seu jogo exterior, e o adulto internamente em sua imaginação. É isto que intenciona Freud quando diz que o jogo dramático permite à criança “dominar” seu meio, e o que pretende Burton quando afirma que o teatro é um experimento com a vida, aqui e agora. Ela nos ensina a pensar, examinar e explorar, testar hipóteses e descobrir a “verdade”. Portanto, é a base da ciência assim como da arte. Mas também, na medida em que nos relaciona dramaticamente com o conhecimento, propiciando-nos uma significativa e possível relação com o “conteúdo”, a Educação

Dramática utiliza o método que nos permite, quando somos pequenos, aprender “academicamente” – um método que retemos quando adultos, mesmo sem o saber.

A Educação Dramática é o modo de encarar a educação como um todo. Ela admite que a imaginação dramática é a parte mais vital do desenvolvimento humano, e assim a promove e a auxilia a crescer. Solicita-nos que reexaminemos todo o sistema educacional – os currículos, os programas, os métodos, e as filosofias pelas quais estas se desenvolvem. Em todos os aspectos, devemos começar atuando: não em uma atuação que inclui uma plateia, mas atuar como improvisação – e faz-de-conta espontâneo inerente a todas as crianças. Nada está vivo em nós, nada tem realidade em seu sentido extremo a menos que seja estimulado e vitalizado quando o *vivemos* – quando o *atuamos*. Então, se torna parte íntima de nós mesmos. A Educação Dramática é a base de toda educação centrada na criança. É o caminho pelo qual o processo de vida se desenvolve e, sem ela, o homem é apenas um mero primata superior (p. 57).

Apoiados na ideia do Teatro como o caminho pelo qual o processo da vida se desenvolve e como um método de criatividade espontânea que pode proporcionar uma “nova visão” ao processo educacional do filosofar em sala de aula, julgamos que todo professor da rede pública estadual pode desenvolver projetos, métodos e procedimentos nessa perspectiva artística inovadora para o ensino de Filosofia. Atualmente, a própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo já tem ofertado diferentes materiais didáticos que servem de suporte para a formação e a elaboração de metodologias de trabalho referentes aos jogos teatrais em sala de aula que podem ser aplicados por qualquer professor da grade curricular, tais como o *Caderno Diálogo com Teatro*, do Instituto Sou da Paz em parceria com a SEE/SP; o manual para o professor sobre *Jogos teatrais em sala de aula (2012)*, de Viola Spolin; o livro *Metodologia do ensino de teatro (2006)*, de Ricardo Japiassu; a coleção *Teatro e Dança: Repertórios para a Educação*, volume 1, 2 e 3, da Equipe do Projeto Escola em Cena, do Programa Cultura é Currículo; *Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala de aula (2001)*, de Maria C. Novelly entre outros.

Na pesquisa do levantamento bibliográfico de manuais didáticos de jogos teatrais em sala de aula, na reflexão acerca da importância de uma educação estética mais vigorosa na disciplina de Filosofia, do atual Ensino Médio da Rede Pública Estadual, encontramos os seguintes exemplares na biblioteca da E. E. Prof. José Wadie Milad, da Diretoria de Ensino – Região de Pindamonhangaba:

- *Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala de aula (2001)*, de Maria C. Novelly, do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio do Governo do Estado de São Paulo. Neste manual, são apresentados cinquenta atividades de teatro que não necessitam de muito espaço e que demandam materiais facilmente disponíveis na escola ou na casa dos alunos. Portanto, encontramos tanto atividades teatrais curtas, de improvisação, que podem ser usadas como aquecimento, quanto atividades mais longas que requerem de dez a noventa minutos de ensaio. Assim, quando folheamos o referido livro, logo na introdução, a autora nos esclarece que

Este livro contém atividades teatrais planejadas e adaptadas para adolescentes e aplicadas com sucesso para grupos com idades variando entre 9 (nove) e 17 (dezessete) anos.

Não é um livro de estudo para atores. Serve como recurso para professores e orientadores de teatro, animadores culturais, líderes de grupos de jovens em igrejas e para promotores de atividades recreativas e dirigentes de agremiações. Qualquer professor ou orientador de grupo que queira incorporar o teatro em um programa educacional, recreativo ou religioso, terá neste livro conciso e abrangente, que não exige experiência com adolescentes ou treino dramático prévios (p. 9).

Este é um manual que pode ser utilizado por qualquer professor em qualquer disciplina, pois traz um bom roteiro de atividades de teatro que tem o intuito de despertar o interesse dos adolescentes e jovens e a criatividade no desenvolvimento de habilidades técnicas no palco. As atividades podem prestar-se à dramatização de textos, imagens ou ideias, como as que são encontradas em um livro didático de Filosofia ou em outro campo do saber. Sendo assim, neste livro, os jogos teatrais encontram-se organizados do mais simples ao mais difícil. Há, ainda, sugestões de encenações e que podem ser adaptadas de acordo com os temas das disciplinas e que requerem um tempo compatível com o de uma aula expositiva da grade curricular.

No programa deste manual, no capítulo 1, intitulado *Termos e metas para atores*, há, por exemplo, um subtítulo denominado *Adaptando atividades para discussões e aprendizado* em que a autora apresenta sessões de atividades teatrais que podem ser adaptadas com poucas alterações para se animar a discussão ou reforçar o aprendizado dos jovens no estudo das diferentes disciplinas do currículo, como é o caso das aulas de história, geografia, português etc. Um bom exemplo

disso é a proposta de atividade teatral na produção de “Comerciais de inovações e descobertas científicas”, como pode ser observado no excerto abaixo:

[...] Em vez de produzir “Comerciais para produtos que não existem” (pp. 117-119), produza comerciais para produtos de uma certa região ou país, tais como produtos do Brasil ou do meio-oeste dos Estados Unidos. As invenções e descobertas históricas são também bons assuntos para comerciais:

- Galileu demonstra o telescópio.
- Homens primitivos mostram as vantagens do fogo.
- Um viajante satisfeito do século XIX delira de entusiasmo com uma máquina a vapor.

A locução de notícias não precisa ser em voz baixa (p. 86), mas pode relatar mimicamente eventos históricos importantes, tais como as explorações do século XVI ou marcar na criação dos direitos civis para os negros. Por último, pode-se expandir e adaptar a cena “Uma situação – Três Caminhos”: a deflagração da guerra civil americana traria diferentes reações de Abraham Lincoln, Robert E. Lee, de um nortista, de um sulista e de um escravo (p. 38).

Esta sugestão de atividade já pode trazer inúmeras possibilidades ao professor de Filosofia no estudo, por exemplo, da História da Filosofia Antiga. Imaginemos a locução de uma rádio que traz as instigantes e surpreendentes questões dos filósofos pré-socráticos. Assim, o professor poderia dividir sua sala em subgrupos e cada um ficaria responsável por anunciar o questionamento filosófico de um pensador pré-socrático. Nesse caso, a encenação consistiria na tarefa de que cada subgrupo produzisse uma locução de rádio curta sobre a ideia de um filósofo da Antiguidade. Desse modo, os alunos/atores estariam sentados atrás de uma divisória que poderia ser feita com o papelão de uma embalagem de um eletrodoméstico como, por exemplo, de uma geladeira, com um rádio grande e visível para completar o efeito da locução de rádio.

- Exemplo: o aluno/ator (um ou mais de um) anuncia a teoria de um filósofo pré-socrático servindo-se de excertos da pesquisa da equipe, como é o caso deste descrito abaixo:

Tudo é fluxo, afirma Heráclito, filósofo que viveu em 535-475 a.C. Usando o exemplo de um rio, o pensador Heráclito ilustrou sua teoria: ‘Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio.’ Com isso, ele queria dizer que, no instante em que se entra num rio, águas novas imediatamente substituirão aquelas nas quais a pessoa imergiu e,

ainda assim, o próprio rio é sempre descrito como coisa fixa e imutável (BUCKINGHAM, 2011, p. 40).

- tempo de preparação: 20 minutos
- tempo de interpretação: um minuto
- materiais de palco: divisória ou tela para impedir que a plateia veja os alunos/atores; rádio cenográfico; gravador para gravar as vozes, se houver necessidade.

Na biblioteca da E. E. “Prof. José Wadie Milad” também encontramos o livro *Metodologia do Ensino do Teatro* (2006), de Ricardo Japiassu. Nesta obra, o autor apresenta as raízes epistemológicas de alguns das principais abordagens brasileiras do teatro na educação e suas implicações no âmbito do ensino da Arte na educação básica nacional. Além disso, o autor apresenta os aspectos estruturais das sessões de trabalho com a linguagem teatral (QUE: ação no jogo teatral / ONDE: espaço ou lugar da ação no jogo teatral / QUEM: papéis no jogo teatral), bem como faz um detalhamento das propostas de atividades teatrais.

A análise de Japiassu (2006) é bastante interessante, pois dá relevância ao sistema dos jogos teatrais em seu caráter criativo e lúdico objetivando que esse processo teatral seja favorecedor ao desenvolvimento cultural do estudante para novas perspectivas para a leitura de mundo. Nessa trilha, o referido pesquisador do Teatro-Educação irá nos ensinar que

A apropriação de textos por parte do estudante, por meio de jogos teatrais, dá-se necessariamente no campo relaxado de um aprendizado absolutamente impregnado de caráter lúdico. Nesse processo, o aluno experimenta sua capacidade de uso consciente de sistemas complexos de representações semióticas que envolvem tanto o uso da palavra quanto o uso do corpo. Do engajamento ativo do aluno na área do jogo, ser-lhe-á possível tecer novas e infinitas possibilidades de significação da palavra na prática discursiva e ele será levado a considerar relevantes a entonação, os movimentos corporais, os gestos significativos (comunicação não-verbal) e a dialogia subjacentes a todos os enunciados humanos. O estudante-jogador descobre-se, então, prazerosamente, “autor” e “leitor” de sentidos (p. 220).

Por essa análise, é possível pensar como o jogo teatral é favorecedor para o desenvolvimento da competência leitora dos jovens estudantes, pois o sistema de jogos teatrais permite que os educandos se lancem em uma grande experiência lúdica-criativa da leitura e da própria compreensão dos limites e das possibilidades expressivas de seus corpos na expansão das possíveis leituras críticas que podem ser feitas no contato com o texto literário, poético, científico e filosófico.

Como o próprio nome já nos indica, este é um livro bastante prático, pois foi pensado na intenção de partilhar a experimentação de um método para o ensino do Teatro através de jogos teatrais em escolas da rede pública estadual de ensino de São Paulo. Assim, no Capítulo 2, que trata sobre o ensino de Teatro, vamos encontrar os seguintes tópicos: a) um detalhamento dos aspectos estruturais das sessões de trabalho com a linguagem teatral; b) planos de aula referentes aos jogos teatrais em sala; e, ainda, c) um detalhamento das propostas de atividades teatrais.

Dessa forma, ao longo deste livro, Japiassu (2006) nos esclarece que o objetivo dessa proposta de ensino de Teatro, na escola, não é o de preparar os alunos para a atuação no mercado profissional do teatro, mas, sim, possibilitar nesse sistema de jogos teatrais o crescimento pessoal dos estudantes e seu desenvolvimento cultural pelo domínio, fluência, decodificação e leitura crítica da linguagem do teatro, como se pode verificar nesse trecho que trata sobre os planos de aula:

Outra coisa que preciso deixar bem clara é que jamais tive intenção de, por meio do sistema de jogos teatrais, preparar os alunos para qualquer montagem teatral – embora isso seja possível e até exista uma série de jogos destinados para trabalhar aspectos específicos da encenação de espetáculos teatrais formulados por Viola Spolin (1999). O trabalho com o grupo, ainda que não fosse conduzido no sentido da encenação de um espetáculo, ocorreu sem prejuízo de eventuais dramatizações escolares, das quais alguns alunos da turma participaram ativamente. Tais eventos não contaram com meu engajamento e eram de livre iniciativa dos alunos, coordenação pedagógica da escola ou de professores das classes regulares. As aulas de teatro se desenvolveram paralela, ininterrupta e independentemente dessas atividades extraclasse de natureza teatral (p. 92-93).

Nesse viés de jogos teatrais em sala de aula, há, nesse manual, uma seção de trabalho que pode ser perfeitamente adaptada e aplicada no ensino de Filosofia

presente na 24ª sessão de trabalho intitulada *Que-Onde-Quem baseada num único tema*. Esta atividade proposta pelo autor é baseada no “Jogo de quem” da série de jogos teatrais extraído de Spolin (1992). Nesta atividade, é sugerido ao professor que pergunte aos alunos que tema gostariam de abordar com a linguagem teatral. Ou seja, o professor de qualquer disciplina, inclusive de Filosofia, pode propor aos seus alunos que escolham um tema do programa que estão estudando ou que irão estudar para ser dramatizado e debatido.

Em relação especificamente ao professor de Filosofia, que é quem aqui mais nos interessa, este pode perfeitamente servir-se desse jogo teatral em sala de aula para propor, como um primeiro passo, aos jovens estudantes de Filosofia do Ensino Médio que escolham, no rol de questões do currículo da disciplina, os temas de estudo de suas preferências como, por exemplo, a questão da “alienação do homem no trabalho”; a “política e da cidadania”; a “liberdade e da escolha”; a “crise dos valores no mundo contemporâneo” etc.

Em seguida, o segundo passo seria discutir com o grupo de alunos as propostas apresentadas, solicitando que as defendam apresentando seus argumentos. É preciso que o professor coordene a eleição da proposta vitoriosa. Feita a eleição, o terceiro passo seria dividir a sala de aula em equipes. Em seguida, definir a ordem das apresentações das equipes na área do jogo. No quarto passo, pede-se aos alunos/jogadores/atores que, em suas equipes, decidam “O que”, “Onde” e “Quem” será mostrado em cena, usando de verbalizações (palavras) na abordagem cênica do tema filosófico escolhido por todo o grupo. Igualmente, nesse passo, solicita-se às equipes que não planejem como irá se desenvolver o que será apresentado na área do jogo teatral.

Como nos explica Japiassu (2006), na realização desse jogo teatral, é essencial que o professor instrua os alunos/jogadores/atores durante o desenvolvimento dessa atividade de que cada um dos integrantes das equipes deve mostrar, na área do jogo, quem são os personagens, onde elas estão e o que estão fazendo. Igualmente, é preciso que o professor alerte os alunos/atores das equipes para fazer com que o público possa escutar o que eles estão dizendo. E, ainda, tente fazer com que os espectadores possam ver que idade os personagens têm.

Após as apresentações das cenas improvisadas sobre o tema filosófico escolhido, o livro dá pistas ao professor para que promova uma avaliação coletiva e uma autoavaliação no último passo desse jogo teatral; a partir dos seguintes questionamentos: “- O que foi mostrado pela equipe? - Onde acontecia o que a equipe mostrou? - Quem os jogadores/atores/alunos da equipe mostraram ser? - Qual a relação do que foi mostrado na área de jogo com o tema escolhido pela equipe?” (JAPIASSU, 2006, p. 214).

Em relação ao jogo teatral de improvisação, também sugerido pelo autor, é importante ressaltar que tal atividade dramática aplicada ao ensino de Filosofia pode ser sempre de grande valia quando se quer instigar os alunos para irem além do texto. Esta metodologia ajuda os alunos/atores/espectadores a “ver as palavras” e a conseguir um foco para a cena a partir deste olhar inventivo sobre o tema estudado, já que as improvisações gerais sempre dão aos atores um *insight* que vai além das palavras do texto, no desenvolvimento da capacidade de leitura de mundo, de contexto, expressão do seu ponto de vista e de seu próprio pensamento.

No levantamento bibliográfico de manuais de jogos teatrais na biblioteca da E. E. Prof. José Wadie Milad da Diretoria de Ensino – Região de Pindamonhangaba, encontramos, igualmente, a cartilha *Diálogo com Teatro #escolasemviolencia* (2014), produzida pelo *Instituto Sou da Paz a paz na prática*. Neste caso, a metodologia foi elaborada com a colaboração dos professores mediadores escolares e comunitários e vice-diretores do *Programa Escola da Família* das Diretorias de Ensino Centro, Norte 1, Norte 2, Centro-Oeste, Centro-Sul, Sul 1 e Sul 2 do município de São Paulo. Nesse processo de sistematização e implantação do teatro como uma linguagem que permitiu a simulação de situações de conflito e violência na criação de uma plataforma necessária para debates sobre violência escolar, foram formados 138 professores que desenvolveram e apresentaram resultados do trabalho com jogos teatrais realizado com aproximadamente 2 mil jovens, em 114 escolas das diretorias acima citadas, a partir do projeto *Grêmio em Forma* (2001-2005) e do projeto *Paz em Cena* (2009) que culminaram no projeto *Diálogo com Teatro* (2011). Vale ressaltar, também, que o projeto só foi possível de se concretizar a partir do patrocínio do *Fundo Comgás* e da parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Na apresentação do material didático de apoio ao professor, disponibilizado a todas as escolas da rede pública estadual de São Paulo, encontramos os seguintes esclarecimentos sobre a metodologia da obra *Diálogo com Teatro #escolasemviolencia* (2014):

Com uma perspectiva de trabalho inovadora, esses profissionais da educação precisam de um suporte na formação e elaboração de metodologias de trabalho tão pioneiras quanto a própria iniciativa. Nesse âmbito, o **Diálogo com Teatro** tem como objetivo principal capacitar PMECs a realizar uma intervenção nas escolas onde atuam, usando a arte-educação como ferramenta para a criação de um espaço de diálogo e, assim, prevenir, com o mínimo de recursos, a simulação de situações de conflito e violência, criando a plataforma necessária para debates sobre esse tema.

[...]

Nesta metodologia, é o próprio jovem quem conduz a ação, que identifica os temas de interesse e que organiza a intervenção, de forma lúdica e mediante a liderança de um educador devidamente capacitado para conduzir esse processo, nesse caso, o Professor Mediador Escolar e Comunitário.

Esperamos que este material, elaborado a partir do conhecimento produzido durante a realização do **Diálogo com Teatro**, possa inspirar e aprimorar o trabalho dos educadores da rede estadual de ensino, aproximando-os de seus alunos e permitindo que os jovens apresentem sua visão sobre o cotidiano das escolas de forma descontraída e, ao mesmo tempo, profunda (p. 4-5).

Por essa apresentação, é possível verificar que este é um material didático que pode ser muito bem adaptado às aulas de Filosofia, já que o objetivo principal da utilização do teatro, neste projeto, é criar uma plataforma viável para o debate sobre as questões de conflitos que são vivenciadas pelos alunos na escola ou na comunidade. Ou seja, este trabalho educacional com os jogos teatrais na ênfase do debate, após as apresentações, pode prestar-se à disciplina de Filosofia como um caminho de uma vivência teatral interessante para entender melhor as questões filosóficas ligadas ao cotidiano dos jovens estudantes, possibilitando fazer escolhas melhores e mais conscientes. Desta forma, a metodologia do *Diálogo com o Teatro* (2014) pode auxiliar a disciplina de Filosofia a refletir sobre os temas do currículo, a despertar a curiosidade, provocar o questionamento diante das simulações teatrais

referentes aos fatos e às situações do dia a dia que passam, muitas vezes, despercebidos pelos alunos do Ensino Médio.

Portanto, quando folheamos o referido manual e lemos a introdução, verificamos que este material foi elaborado com o propósito de usar o teatro como uma ferramenta pedagógica para abrir um espaço de diálogo com os alunos e, assim, ampliar a visão de todos sobre as situações concretas que são conflitantes em uma produção coletiva de saber. Nesse sentido, nessa introdução é respondida a questão: “O que é este material?”:

A primeira parte deste material se divide em dois momentos. Em **Princípios da violência escolar**, são apresentados conceitos gerais de violência escolar para compreender suas particularidades, motivações envolvidas e implicações. Na sequência, **Situações concretas da violência**: conceito e prática traz referências conceituais pontuais e exemplos voltados para a análise de situações concretas de violência; como identificar o conflito, as causas, os responsáveis de uma situação e pensar o que pode ser feito após a situação e a quem cabe atuar.

A segunda parte oferece um passo a passo de como essa metodologia pode ser implantada na escola. Etapa por etapa, passamos por possibilidades de **Mobilização**, atividades que ajudam a **Conversa sobre violência**, o que envolve a **Escolha da história**, que será desenvolvida através da **Construção da cena**, até que o grupo consiga **Finalizar a cena**. Abordamos, ainda, como fazer o **Debate na escola**.

Na terceira parte, anexamos alguns textos que apoiam as duas primeiras, além de uma série de atividades teatrais que ajudam na integração e interação do grupo.

Este material contém, também, um vídeo que exemplifica a metodologia (BALADEZ, 2014, p. 8).

Por estes esclarecimentos introdutórios, percebemos que esta é uma metodologia que usa a linguagem teatral para os professores realizarem atividades com os alunos no ambiente escolar. Nesse sentido, este projeto tem por objetivo criar um espaço de diálogo franco sobre situações de violência que acontecem no dia a dia, buscando a construção de soluções coletivas e pacíficas. E prevê como resultado, nesse passo a passo do projeto, a criação de uma cena teatral sobre violência escolar e sua apresentação na escola.

Por outro lado, na explanação do passo a passo dessa metodologia ancorada na Educação-Dramática, é possível perceber que este projeto é baseado em uma

metodologia bastante participativa, ou seja, em um processo de aprendizagem do jogo teatral em sala de aula no qual o professor e os alunos podem contribuir com opiniões, ideias e experiências de vida. No caso, é ressaltado, ainda, que o professor é quem deve orientar o processo através da problematização do tema estudado, com o objetivo de qualificar o diálogo sobre a questão e que isso pressupõe que todos devem ser ouvidos, a fim de que possam expressar os seus pensamentos, impressões, sentimentos e suas perspectivas sobre o assunto abordado em sala de aula. Daí a ênfase que é dada ao diálogo nessa metodologia do jogo teatral em sala de aula tal como é analisada na etapa 4 desse livro, intitulada *Construção da cena*. Dessa forma, é utilizada a técnica da “problematização da cena” para facilitar a reflexão sobre a história por meio de perguntas. Nesse sentido, o objetivo dessa etapa é ampliar a visão dos jovens sobre uma situação de conflito escolar.

A seguir, servindo-nos dos procedimentos de ensino do projeto *Diálogo com Teatro* (2014), iremos adaptar tais procedimentos à uma aula de Filosofia, a fim de verificar como isso na prática poderia ocorrer em sala de aula.

Etapa 1: Escolha da Narrativa Teatral

Nessa etapa, o grupo vai escolher um tema filosófico que será a base para a construção coletiva de uma cena teatral.

Para isso, deve:

1. Escolher o tema;
2. Elaborar a narrativa.

Atividade para escolher o tema:

Objetivo: escolher com todos os alunos em sala de aula, de forma participativa, o tema filosófico já estudado nas aulas anteriores a partir do qual a narrativa será abordada. Exemplo de tema: alienação no trabalho

1. O professor poderá realizar as seguintes perguntas para aquecer a turma: Quais são as situações de alienação no trabalho que acontecem na sociedade? Construa uma grande lista (na lousa ou em uma folha grande de papel pardo) com as situações citadas. Esse será o Mural de Temas

relacionados à “Alienação no Trabalho”. O professor também poderá contribuir

Exemplo: Mural de Temas relacionados à “Alienação no Trabalho”: o trabalhador que recebe um salário de fome; as garotas de programa que se prostituem nas avenidas da cidade; o trabalho repetitivo dentro da fábrica; o trabalho sem as medidas de segurança; o trabalho infantil nas periferias da cidade; o operário que não consegue comprar um veículo que ele ajudou a produzir; o operário contratado para realizar uma única tarefa o dia todo; a divisão social do trabalho (muitos executam o trabalho braçal/ poucos realizam o trabalho intelectual); o ritmo frenético na linha de produção; o trabalhador transformado em mercadoria.

2. O professor irá dividir a turma em grupos. Cada grupo deverá decidir, dentre todas as situações listadas e relacionadas à “alienação no trabalho”, quais as três que mais os afetam no dia a dia, isto é, aquelas que mais têm a ver com a realidade deles, de que eles mais gostariam de falar.
3. Cada grupo colocará as três situações que escolheu em um grande mural. Em seguida, o professor agrupará e circulará as que forem iguais ou parecidas.
4. Em roda com toda a turma, o professor poderá pontuar junto com os alunos as situações que mais apareceram (por exemplo: o trabalho repetitivo dentro da fábrica; o operário contratado para realizar uma única tarefa o dia todo; o ritmo frenético na linha de produção) e poderá fazer os questionamentos abaixo para chegar ao tema final:
 - 4.1. Quando essas situações acontecem na sociedade, vocês sentem que podemos fazer algo para evitá-las ou transformá-las? (Observação: Se para a situação a resposta for não, esse é um critério para, com o consenso do grupo, excluí-la como possível tema para a encenação. É fundamental que o grupo trabalhe a partir de situações em que possam intervir, transformar e pensar soluções. Caso contrário, a cena e o debate ficarão muito abstratos e deslocados da realidade dos jovens).
 - 4.2. Das situações que restaram, quais mais simbolizam as questões de alienação no trabalho da sociedade de hoje? Aqui, o grupo poderá usar

como critério para escolha do tema as situações mais comuns, as mais relevantes ou as que mais incomodam voltadas à alienação no trabalho.

A partir dessas duas perguntas, chega-se ao tema final – por exemplo, o trabalho repetitivo e o ritmo frenético na produção.

Atividade para elaborar a narrativa

Objetivo: elaborar uma narrativa que será a base para a criação da cena final do jogo teatral, que vai ilustrar como o tema escolhido se manifesta no dia a dia.

1. O professor dividirá a classe em grupos e pedirá para cada grupo criar uma cena com o tema final escolhido (ex: o trabalho repetitivo e o ritmo frenético na produção).

Cada cena deve ter:

TEMA: O trabalho repetitivo e o ritmo frenético da produção (ex.).

Título: escolhido pelo grupo.

“O QUÊ?”: a situação principal (ex:o trabalho repetitivo de um operário que o transforma em um autômato).

“ONDE?”: o lugar em que acontece a situação principal (ex: na linha de montagem).

“QUEM?”: os personagens envolvidos (definidos de acordo com a história de cada grupo).

2. Exemplos de cenas apresentadas pelos grupos:

CENA 1:

Título: Os Homens Máquinas

O quê?:Dez funcionários estão sentados em suas mesas de trabalho. Quando soa uma sirene, todos iniciam o mesmo movimento que consiste em carimbar um calhamaço de papéis. Ou seja, os funcionários dessa repartição realizam um trabalho burocrático e rotineiro. Ao final do expediente, os funcionários se levantam e saem do local de trabalho como se fossem robôs.

Onde?: Em um escritório.

Quem?: Os funcionários do escritório.

CENA 2:

Título: Minha casa, minha vida

O quê?: Seis pedreiros trabalham em uma obra de construção repetindo sempre a mesma ação, ou seja, preparando a massa com uma enxada, assentando os tijolos de uma parede, carregando os sacos de cimento etc., enquanto são fiscalizados por um engenheiro civil. Com a planta da obra em mãos, o engenheiro chama a atenção dos pedreiros que não fizeram a obra corretamente. Terminado o dia cansativo de trabalho, os pedreiros recebem o pagamento e saem reclamando do baixo salário. Em outra cena, os operários participam de um sorteio de um plano habitacional da prefeitura, porém não são sorteados. Todos saem cabisbaixos.

Onde?: Em uma obra de construção / Em um departamento da prefeitura.

Quem?: Os seis pedreiros, o engenheiro civil, o chefe de obras/pagador dos salários, a funcionária da prefeitura do plano habitacional.

CENA 3:

Título: O carro dos meus sonhos

O quê?: Oito operários trabalham em uma indústria automobilística, realizando cada um uma etapa do processo de produção, por meio de uma ação sempre repetitiva. Após o trabalho, um dos operários chega em casa, bastante cansado, senta no sofá da sala com a esposa e com o filho para assistir à televisão. Vê na TV um comercial de carro feito por uma mulher toda de vermelho. Afirma que um dia vai comprar aquele carro. Já em outra cena, o operário se arruma, pega suas economias e vai até a loja de automóveis, porém sai frustrado quando a vendedora fala o preço alto do carro.

Quem?: Os oito operários, a mulher de um dos operários, o filho de um dos operários, a mulher de vermelho do comercial de televisão, a vendedora da loja.

3. Após cada grupo se apresentar, o professor poderá conversar com toda a turma sobre as cenas e escolher uma delas para ser a narrativa do grupo. Para essa conversa, o manual sugere que sejam utilizadas as perguntas abaixo para fazer essa escolha:

- As cenas representam o tema escolhido?
- Quais foram os pontos mais interessantes de cada cena?
- Quem já viveu situações parecidas?
- Qual cena é mais comum em nosso bairro?

4. Feita a escolha, é sugerido no caderno que seja definido com todo o grupo uma ou mais pessoas para escrever essa narrativa e trazer no próximo encontro.

No final dessa etapa, é ressaltado também que é importante fazer esse registro para que a história não se perca de um encontro para outro.

Por essa exposição e adaptação do texto do manual *Diálogo com Teatro #escolasemviolencia (2014)* é possível perceber que o encadeamento das ações não ocorre casualmente (para formar uma narrativa), mas progride de tal maneira que cada momento contém a mobilização para que o estudante possa pôr em prática o que sabe, deseja e projeta no estudo desse conteúdo do currículo de Filosofia.

Dessa forma, servindo-se dos procedimentos de ensino do Teatro-Educação, o professor de Filosofia pode explorar e ampliar o interesse trazido pelos alunos (referente ao conteúdo curricular: alienação no trabalho), que atrai a atenção de todos. E, no diálogo da disciplina de Filosofia com o Teatro, o que se estuda passa a referir-se a contextos, por meio da capacidade dos estudantes de criar, imaginar e fazer o que não existe no processo de elaboração de narrativas fabulosas, abstraindo conceitos e contextos e criando situações que não existem para uma cena teatral, na expressão de si, do mundo e na compreensão do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos verificar nos capítulos desta dissertação, a aprendizagem dramática está por trás de toda a aprendizagem humana, tanto do aprendizado social quanto do aprendizado escolar. É o modo pelo qual o homem se relaciona com a vida; a criança dramaticamente em seu jogo exterior de faz-de-conta, e o adulto internamente em sua imaginação criativa no cumprimento das ações ritualizadas e dos exercícios de papéis sociais.

A representação teatral constitui uma poderosa possibilidade de humanização na educação de crianças e jovens para a vida, em sua plenitude de sentidos. A arte teatral possibilita ao ser humano se conhecer mais e melhor, a sua humanização, nesta expressão cênica de valores e sentimentos que os homens passam a enxergar de modo reflexivo a dramaticidade trágica da existência. É isto que intenciona Friedrich Nietzsche quando reflete em sua obra *O nascimento da tragédia* (1871) que o teatro grego educa o homem para “o fundo mais íntimo do mundo” (NIETZSCHE, 2017, p. 29), para o “coração da natureza” (NIETZSCHE, 2017, p. 35), para a “sabedoria dionisíaca” (NIETZSCHE, 2017, p. 117) capaz de aniquilar as barreiras e os limites da existência, para o verdadeiro conhecimento no “prazer de vir a ser do artista, a alegria da criação artística a desafiar todo e qualquer infortúnio” (NIETZSCHE, 2017, p. 64).

Por isso, trazer a concepção estética teatral de Nietzsche (2017) para a reflexão dos valores do Teatro-Educação no ensino de Filosofia, na escola pública do Estado de São Paulo, é importante para possibilitar uma mudança no processo educacional do filosofar em sala de aula na escola pública. Mas, como Nietzsche pode contribuir para essa mudança no ensino de filosofia da Rede Estadual?

A contribuição do pensamento estético do filósofo alemão é pensar a educação na ênfase da arte na perspectiva da vida. Ou seja, a vida como um propósito da própria arte, a arte como um aprendizado de uma metamorfose à proteção da vida. O próprio filósofo faz uma análise, no avanço de seu pensamento, dezesseis anos após a publicação da primeira edição de *O nascimento da tragédia* (1871), que a existência como um todo não poderia ser justificada ou compreendida

senão como fenômeno artístico. Daí porque a filosofia e a arte estariam completamente imbricadas, pois ambas pressupõem a interpretação e a criação de novas formas de vida.

Por outro lado, o pensamento nietzschiano nos faz perceber também que a educação é uma das tarefas mais delicadas realizadas pelos homens na criação de uma cultura genuína, de uma cultura superior. Haja vista o fato de que o filósofo extemporâneo nos dá pistas de que esta educação, na busca por um horizonte cultural humanístico, se encontra submetida nas distorções de uma espécie de vazio “eruditismo”, um “fim em si mesmo”. Ao inibir a vida, acaba por aprisionar os homens em seu sistema de ensino que é um combate ao “espírito livre”, isto é, ao homem compreendido nas palavras do filósofo como aquele que é uma “figura das alturas”, do “ar puro”, e que nega a ciência.

Nietzsche denuncia que, no processo educacional, vigora uma “moral dos ressentidos”, fundada no medo e no ódio e, desta maneira, frequentemente os educadores submetem os jovens estudantes às regras impostas por aqueles eruditos que julgam ser os portadores da verdade e da razão, matando o poder criativo de seus alunos. Assim, é possível verificar que será a partir da oposição a essas morais opressoras da vida e do homem que a educação ocupará na filosofia nietzschiana um lugar central, já que o projeto educacional de Nietzsche (2014, 2015, 2017) aponta para a máxima de Píndaro: “como alguém se torna o que é” (NIETZSCHE, 2017, p. 45), isto é, para o fato de que a educação não é outra coisa senão a arte de fazer com que cada um se torne em si mesmo, até a sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades.

Se por um lado, Nietzsche (2014) nos chama a atenção sobre as mazelas dos sistemas de ensino fundamentados em modelos de pensamentos característicos das morais opressoras, na inibição dos “espíritos livres”, por outro lado, Sigmund Freud também observa em sua obra *O mal-estar da civilização* (1930[1929]) que, no decurso da história cultural, há um fortalecimento das forças do intelecto sobre as forças pulsionais e, ao mesmo tempo, uma internalização dos impulsos agressivos. O fenômeno da guerra, neste sentido, adquire uma espécie de afronta a esta “mutação psíquica” que o processo civilizatório provocou e vem provocando nos seres humanos. Assim, o psicanalista vai também expor a estreita relação entre a

“moral sexual civilizada” e a “doença nervosa moderna”. Portanto, na concepção freudiana, o professor, em seu trabalho de civilização junto aos seus alunos, será aquele que, com a ajuda da ciência, submeterá a natureza brutal destes às necessidades sociais e humanas no processo da cultura. Assim, a escola será o espaço que melhor configurará a nossa renúncia à satisfação pulsional, pressuposta como uma instituição social essencial na constituição do processo civilizatório. Na concepção psicanalítica, a escola, como a família e a Igreja, será o espaço instituído no poder de uma pedagogia coercitiva que nos retirará do estado-de-natureza e o que nos fará ingressar no estado-de-cultura. Mas a técnica mais potente de se evitar a dor reside na sublimação das pulsões que, como já citado, é uma autêntica forma de burlar a ameaça de frustração oriunda do mundo exterior. Ainda nessa obra, Freud (2006) afirma que a alegria do artista em criar novas representações do mundo é uma das formas especiais de sublimação das pulsões, portanto inferimos que o trabalho intelectual-artístico na escola é sempre bem-vindo pelo prazer que ele pode proporcionar à aprendizagem.

Assim, acreditamos que o pensamento argumentativo e conceitual, próprio da Filosofia, não é suficiente para o bom e pleno desenvolvimento dos estudantes do Ensino Médio. O próprio Nietzsche afirma, em seus escritos, que o filósofo que é servidor do Estado costuma ser “um conhecedor erudito de todos os pensadores anteriores; dos quais sempre poderá contar algo que seus alunos não sabia” (NIETZSCHE, 2014, p. 99), mas nos adverte que este papel de erudição nunca foi a ocupação de um filósofo autêntico. Desse modo, é preciso que os educadores repensem a questão sobre o excesso de intelectualidade na formação dos jovens, pois este trabalho intelectual exacerbado pode ser um perigo para o “pleno-desenvolvimento”. Nesse sentido, a Arte é um caminho frutífero na limitação desse saber a todo custo, imposto à escola pelo mercado de trabalho. Talvez, como na Grécia dos helenos, nossa educação poderia ser mais humana se estivesse apoiada, antes de tudo, pelo mundo sublime das artes. O teatro, a música, a poesia, a dança, a pintura e a escultura são fundamentais para um ensino democrático e de qualidade, para uma formação mais plena do indivíduo da escola pública. Portanto, se a Filosofia nos auxilia a pensar e a elaborar conceitos, a Arte nos permite elaborar afetos e sentir prazer.

No âmbito da escola pública do Ensino Médio da Rede Estadual de São Paulo, enunciam-se políticas públicas educacionais voltadas para o ensino humanístico de qualidade, mas, como foi discutido nesta pesquisa, o que se observa na realidade são os materiais de apoio ao currículo por competências e habilidades, na primazia de conteúdos mínimos que é parte de uma visão mercadológica da educação, prescrita pelo Banco Mundial. Importa considerar que tal currículo, marcado por competências e habilidades, calcado em um utilitarismo teórico e prático dessa política neoliberal, está prescrito na própria legislação educacional brasileira desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, Art. 9º, inciso IV, que define que é de responsabilidade da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, a determinação de um conjunto de competências que assegurem a formação básica comum ao cidadão.

Dessa forma, percebe-se que as Secretarias de Educação, como é o caso do Estado de São Paulo, tem o dever e a responsabilidade de fazer as escolas funcionarem de acordo com tais diretrizes de uma racionalidade apoiada nesse novo perfil voltado às novas exigências do mundo do trabalho que coincide com a visão mercadológica do Banco Mundial e, para isso, precisam que os professores tomem conhecimento de certas normas curriculares, se convençam de sua legitimidade e passem a agir de acordo com as expectativas dos dirigentes. Desestrutura-se, assim, a meta de uma educação mais completa capaz de conduzir o ser humano em direção à sua própria humanização. Esse quadro é realimentado e perpetuado por outros fenômenos: salas de aula superlotadas, escolas mal equipadas, evasão escolar, jovens submetidos ao controle de grupos criminosos, falta de esperança e projetos de vida frustrados.

Tomo, como exemplo, o ensino de Filosofia do Ensino Médio da escola pública da Diretoria de Ensino – Região de Pindamonhangaba, localizada no Vale do Paraíba, cujo grande desafio reside em saber como ensinar ou tornar acessível o saber filosófico para esse aluno da escola estadual que segue o material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo. Assim, como conceber mediações didáticas que tornem acessível o saber filosófico a jovens estudantes pouco preparados e imersos no senso comum?

Os desafios postos pelo ensino de Filosofia na escola pública de massa tornaram mais que necessário não apenas romper com certas práticas pedagógicas tradicionais, mas também aderir a uma subversão a essa concepção de ensino de competências e habilidades do mundo do trabalho, com os conteúdos prescritos a serem transmitidos e já selecionados e sistematizados nos materiais de apoio do Currículo Oficial de Filosofia. O material é produzido por professores das universidades estaduais, contratados pela Fundação Vanzolini, pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

No caso, os objetivos desta pesquisa foram refletir sobre as alternativas e possibilidades do jogo teatral ser utilizado como procedimento de ensino, sobretudo, para o filosofar no Ensino Médio e para que o professor de Filosofia possa ocupar com autonomia, sensibilidade e inventividade seu lugar de gestor em sala de aula, não reduzindo sua ação didática em sala de aula a uma espécie de “camisa de força” sugestionada pelos *Cadernos do Professor e do Aluno*, produzidos pela Secretaria de Educação em São Paulo. Como visto, tais materiais didáticos oficiais já trazem modelos e padrões de situações de aprendizagem do componente curricular de Filosofia para todas as séries do Ensino Médio da escola pública paulista, estabelecendo, inclusive, um padrão dos procedimentos didático-pedagógicos que os educadores devem ensinar e avaliar em relação aos conteúdos e habilidades da disciplina.

Assim, acreditamos, neste trabalho, que os professores de Filosofia da escola pública, no cotidiano de suas salas de aulas, podem buscar outras veredas adversas das padronizações e dos modelos pouco críticos legitimados oficialmente pelo poder público educacional, isto é, além daquelas instituídas pela Rede de Ensino Estadual do Governo de São Paulo e planejar os procedimentos de ensino do Teatro-Educação para serem desenvolvidos nas escolas que envolvam a participação dos alunos/atuentes em jogos teatrais. Estabelece-se uma forma de criação artística articulada com os temas filosóficos de cada série, em face dos mais variados exercícios propostos nesse envolvimento com os jogos dramáticos. Sobre isso, vimos também que há literatura a esse respeito nas bibliotecas das unidades escolares e dos núcleos pedagógicos das Diretorias de Ensino da Rede Pública Estadual, como, por exemplo, os manuais didáticos de Teatro-Educação de Viola

Spolin (1992, 2004, 2012), Maria C. Novelly (2001), Ricardo Ottoni Japiassu (2006), Ingrid Koudela (2002), Vic Vieira Granero (2011) e Flávio Desgranges (2010) que podem ser utilizados por qualquer professor, em qualquer disciplina, já que foram elaborados pensando no educador leigo na arte teatral.

Ao propor a possibilidade da fruição estética do jogo teatral para os estudantes de Filosofia do Ensino Médio, a intenção desse procedimento de ensino na situação de aprendizagem foi o desenvolvimento de uma linguagem gestual no reconhecimento do próprio corpo, potencialmente inata em todos os seres humanos, mas marginalizada ainda em muitas instituições sociais de formação, como a escola. Nesse contexto de ensino de Filosofia, a função da representação é a elaboração da realidade observada e a reflexão sobre o significado da representação teatral frente aos conceitos filosóficos estudados. No caso, a pesquisa teórica realizada sobre as metodologias teatrais de Courtney (2003), Cook (1917), Slade (1978), Spolin (1992, 2004, 2012), Koudela (2002), Novelly (2001), Desgranges (2010, 2017) entre outros, destinadas a pessoas leigas no teatro, visou apresentar alguns manuais de jogos teatrais disponíveis que podem ser utilizados por professores leigos no teatro e por jovens alunos do Ensino Médio no estudo da Filosofia.

Na análise de tais procedimentos de ensino favorecedores para a fruição estética do fenômeno da teatralidade na educação dos conhecimentos curriculares, pode-se perceber que tanto o “aluno/ator” quanto o “aluno/espectador”, sob a mediação do “professor/diretor”, no jogo da representação teatral, elaboram leituras e desenhos cênicos interpretativos da realidade por meio de conhecimentos de conteúdos estudados, no reconhecimento e na formulação de pensamentos críticos. Dessa forma, ao trazer tais autores para a discussão sobre o valor da educação dramática e dos jogos teatrais para o estudo dos conteúdos curriculares na escola é porque pensamos a pedagogia do teatro como um conjunto maleável de métodos, de caminhos possíveis, inclusive, para um ensino de Filosofia que não deve ser fechado em situações de aprendizagens previamente estabelecidas pelos *Cadernos* e pelos livros didáticos de filosofia do Programa Nacional do Livro-Texto (PNLD), mas que deve estar sempre em xeque, que pode também acontecer no enfrentamento experimental do jogo teatral com os conceitos e com os temas filosóficos estudados. O corpo que pensa precisa estar em ação, em “arte de

encontro” na fruição de movimentos criativos, representações múltiplas e ideias inquietantes.

Refletimos neste trabalho que, nas concepções de Nietzsche e de Freud, o pensamento sem o corpo não é vivo. Não se ensina alguém a pensar na passividade do corpo. Por outro lado, Jeudy (2002) nos elucidou que o corpo tomado como “objeto da arte” permite ao homem desenvolver um movimento de reflexividade sobre si e sobre o mundo. Dessa forma, observamos que a prática da representação teatral no filosofar em sala de aula tem um movimento de alternância entre o aprendizado dos conceitos filosóficos abstratos e o exercício do corpo na representatividade e na materialidade de pensamentos críticos que não se acomodam. Como na prática esportiva, há também no exercício do filosofar por meio da fruição estética do jogo teatral um treino no pensar, uma adaptação do pensamento estudado ao cotidiano do aluno, um condicionamento do corpo para o pensamento significativo, um desenvolvimento de uma atitude crítica e criativa nas formas de enxergar as coisas do mundo.

Nessa proposta de jogos teatrais em sala de aula, encontramos um desafio: levar os jovens estudantes de Filosofia a efetuar a passagem da reflexão filosófica para o jogo teatral ou vice-versa. Esta colocação é pensada como forma de tornar o estudo de Filosofia em sala de aula mais participativo, reflexivo e prazeroso. Tal idéia, desenvolvida nesse estudo bibliográfico, foi vislumbrada a partir da experiência docente com os alunos do Ensino Médio da rede pública da Diretoria de Ensino – Região de Pindamonhangaba: alguns eram agressivos e impunham suas próprias necessidades, enquanto que a disciplina de Filosofia não parecia ter nenhuma importância no currículo escolar de um Ensino Médio massificado das escolas públicas, pois era perceptível que a maioria destes alunos não possuía competências mínimas exigidas para a reflexão filosófica, do ponto de vista lógico-conceitual e cultural.

Koudela (2002) nos ensina o quanto a arte teatral pode ser um instrumento interessante para entender melhor as situações de nosso cotidiano, favorecendo os jovens na aquisição de referências culturais de aspecto mais amplo e a um olhar reflexivo frente o cotidiano que os cercam, a fim de que estes, na relação “palco/plateia” que é própria das circunstâncias vividas no dia-a-dia, possam sair da

condição de meros espectadores passivos de tais acontecimentos e, com esse “olhar teatralizado”, questionem os fatos e as informações que passam despercebidos no dia-a-dia.

Na tentativa de conceber tais mediações estético-didáticas do Teatro no ensino do saber filosófico que tornem acessível aos alunos pouco preparados do Ensino Médio da escola pública uma disciplina que é reconhecida como abstrata e difícil ao homem comum, escolhemos a Arte Teatral como forma de aproximação com o saber filosófico pelo fato de que o jogo dramático está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento e da cognição, já que é por meio da imaginação dramática que o ser humano interioriza os objetos e que lhes dá a significância, como visto nos estudos de Courtney (2003) sobre a construção do pensamento e o potencial do jogo dramático no contexto escolar, apresentados no primeiro e no segundo capítulos desta pesquisa.

No ensino de Filosofia, o procedimento dos jogos teatrais se trata de um caminho proposto por meio de um recurso didático a mais na sondagem, na sensibilização e no envolvimento dos alunos nas situações de aprendizagem dos temas filosóficos do Ensino Médio da Rede Estadual de São Paulo, caracterizada por uma educação padronizada e pouco crítica. Neste caso, a variedade dos jogos teatrais presentes nos manuais do teatro em salas de aulas dos autores trazidos para a nossa reflexão - de fácil acesso nas bibliotecas das escolas públicas estaduais - permite que o professor de Filosofia tenha a liberdade de alterar a rota e programar a aula como preferir. Sendo assim, este procedimento de Teatro-Educação em ensino de Filosofia foi pensado como um ponto de partida que viabilize um exercício de reflexão para professores e alunos, uma produção coletiva de saber no estudo da disciplina.

Na fruição estética da Arte Teatral, como analisado nos estudos de Desgranges (2010, 2017), tanto os atores quanto os espectadores elaboram leituras e desenhos cênicos interpretativos de si e do mundo, por intermédio de conhecimento, reconhecimento e formulação de um pensamento crítico. Assim, no acontecimento teatral, o espectador está atrás de conhecimento, já que uma peça teatral desperta o pensamento crítico do público. Igualmente, o ator também trabalha com o pensar, pois o intérprete, para representar a personagem, necessita conhecer a dramaturgia

para dar vida ao texto e atuar no espetáculo teatral. E, ainda, o dramaturgo elabora seu texto poético após interpretar a realidade que, de alguma maneira, o impactou e o levou a refletir e produzir o texto no gênero dramático. Desse modo, encontramos uma estreita relação entre o teatro e o pensamento, pois, como vemos no jogo teatral, existe também uma atividade teórica, um ato comum ao pensar e isto é o que fortalece a nossa ideia sobre o fato de que aquele que representa pensa, tanto quanto o espectador com a sua experiência de contemplação.

Na cartografia do pensamento estético de Nietzsche (2017) e de Freud (2015), enfatizamos também que a aprendizagem e o prazer são dois itens fundamentais nesta pesquisa, pois acreditamos que o entrelaçamento entre a Filosofia e o Teatro na escola traz uma expressiva contribuição para que o aluno iniciante no filosofar possa gestar suas próprias ideias, no domínio intelectual das experiências sensitivas, no encontro de visões, gestos, sons, percepções e emoções compartilhadas com os outros que passam pela destruição do objeto real, refletido na Filosofia, para sua posterior construção simbólica, rerepresentada no jogo teatral. Assim, inspirado na esfera dos impulsos do antigo teatro grego, o jogo teatral no filosofar na escola dá andamento ao movimento incessante de busca/destruição / encontro/perda/gozo/dor inerente ao faz-de-conta do teatro educativo que sustenta o progressivo enriquecimento da reflexão filosófica do estudante sobre si e sobre o mundo.

Tal compreensão do fenômeno teatral, na visão do pensamento nietzschiano e freudiano, sustenta também a ideia de que o viver é, em si, uma “obra de arte” no sentido que nos permite, sempre, ir construindo e destruindo nossas representações cotidianas, nossos corpos espetaculares, nossas compreensões do mundo. E no prazer artístico do artista criador poderia ser capaz de recriar um filosofar mais potente e pulsante, nessa área fronteira entre o artista e o filósofo para nela poderem brincar, fluir entre esses dois mundos do pensamento e do teatro, de uma forma criativa e reconstrutora, até mesmo, no ensino de Filosofia para os jovens da escola pública.

Na proposta da fruição estética do teatro no filosofar em sala de aula, buscado no estudo desta pesquisa, é a possibilidade do aluno da escola pública vivenciar nos procedimentos de ensino de jogos teatrais mais substratos, mais

representações e referenciais que sejam importantes para o seu filosofar, para a criação de seu próprio pensar. Eis o espaço para o filosofar do “aprendiz de filósofo” tal como o vislumbramos na fruição estética teatral: a possibilidade de uma “teatralidade filosófica”, isto é, de que aqueles textos filosóficos que fazem sentido para os estudantes da escola pública possam ser reelaborados no contexto de um jogo cênico, de uma peça teatral, uma esquete para se fazerem atores e espectadores, em um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento da reflexão crítica. Ora, sabemos que não é de hoje que o teatro tem buscado “algo de teatral” escondido em textos que não foram escritos propriamente para serem apresentados em um palco. Dessa maneira, do mesmo modo como podemos descobrir uma teatralidade em um conto, um romance ou um poema, podemos também trabalhar teatralmente um texto filosófico. E, tudo isso, repetimos por meio de procedimentos de ensino da educação dramática, do teatro criativo, escolar e do sistema de jogos teatrais a fim de que os estudantes exercitem suas faculdades criadoras no ato de pensar, participem de um modo ativo, inventivo e pessoal do ensino de Filosofia que é oferecido na Rede Estadual de Ensino.

Os resultados e os impactos dos procedimentos de ensino do teatro-educação no processo do filosofar em sala de aula, no Ensino Médio da escola pública, da Diretoria de Ensino – Região de Pindamonhangaba, da Rede Estadual de Educação, como os sugeridos aqui poderiam, talvez, ser avaliados por meio de uma pesquisa de campo com coleta de depoimentos, análise dos indicadores das avaliações internas e externas a fim de verificarmos, na prática, os benefícios da fruição estética no desenvolvimento do conhecimento filosófico dos jovens alunos. No entanto, o desenvolvimento dessa pesquisa de campo, incluindo coleta de dados, verificação de resultados e suas possibilidades compõem um estudo mais amplo e que exige um tempo mais longo para outra pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando: Introdução à Filosofia** / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BALADEZ, Cainan. et al. **Diálogo com Teatro: #escolasemviolencia/** Cainan Baladez, Beatriz Cruz, Ricardo Mello e Janaina Baladez. Instituto Sou da Paz e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. – São Paulo: SEE, 2014.

BENTLEY, Eric. **A experiência viva do teatro** / Eric Bentley; tradução de Álvaro Campos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

BORNHEIM, Gerd A. **O sentido e a máscara** / Gerd Alberto Bornheim. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: bases legais** / Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos: Programa Nacional do Livro Didático: PNLD 2015: Filosofia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BUCKINGHAM, Will. et al. **O livro da Filosofia** / tradução Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2011.

CANTON, Kátia. **Corpo, identidade e erotismo** / Kátia Canton. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CATANZARO, Fabiana Olivieri. **O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia: Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2010.

COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

COOK, Henry Caldwell. **The Play Way: an essay in educational method**. New York: Heinemann, 1917.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro & Pensamento** / Richard Courtney; tradução Karen Astrid Müller e Silvana Garcia; revisão Dainis Karepovs e Plínio Martins Filho. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DESGRANGES, Flávio. et al. **O ato do espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas** / organização Flávio Desgranges e Giuliana Simões. São Paulo: Hucitec; Florianópolis: iNerTE, 2017.

_____. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo** / Flávio Desgranges. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2010.

DIAS, Rosa. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

EISNER, Elliot. **Educating Artistic Vision**. New York: Macmillan, 1972.

FREUD, Sigmund, 1856-1939. **Arte, literatura e os artistas** / Sigmund Freud; tradução Ernani Chaves. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. Obras completas, volume 11: **Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)** / Sigmund Freud; tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, volume XXI: **O futuro de uma ilusão, o Mal-Estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931)**. Edição standard brasileira / Sigmund Freud; assistido por Alix Strachey e Alan Tyson; traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. – Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Conferência XXXIV: explicações, aplicações e orientações. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de S. Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GALLO, Silvio. **Ética e cidadania: Caminhos da filosofia: Elementos para o ensino e a filosofia** / Silvio Gallo (coord.); Ilustração Alexandre J. de Moraes Assumpção. 13ª ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2005.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio** / Evandro Ghedin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro** / Ricardo Ottoni Vaz Japiassu. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação** / Jorge Larrosa; traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LESKY, Albin. **A tragédia grega** / AlbinLesky; Equipe de Realização – Tradução: J. Guinsburg, Geraldo Gerson de Souza e Alberto Guzik; Revisão: Geraldo Gerson de Souza; Produção: Ricardo W. Neves, Heda Maria Lopes e Raquel Fernandes Abranches. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização** / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Márcio José Silveira. **As máscaras de Dionísio: filosofia e tragédia em Nietzsche**. São Paulo: Discurso Editorial: Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2006.

MACHADO, Roberto. et al. **Nietzsche e a polêmica sobre O nascimento da tragédia** / textos de Rodhe, Wagner e Wilamowitz-Möllendorf; introdução e organização Roberto Machado; tradução do alemão e notas Pedro Sússekind. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche: a transvaloração dos valores** / Scarlett Marton. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SUAREZ, Rosana. et al. **Os filósofos e a arte** / Rosana Suarez... [et al.]; organização de Rafael Haddock-Lobo. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich, 1844-1900. **Além do bem e do mal; Prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução de Paulo César de Souza. 17. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém** / Friedrich Nietzsche; tradução de Paulo César de Souza. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **Ecce homo: como alguém se torna o que é.** / Friedrich Nietzsche; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. **Crepúsculo dos ídolos, ou Como se filosofa com o martelo** / Friedrich Nietzsche; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres volume II** / Friedrich Nietzsche; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo** / Friedrich Nietzsche; tradução, notas e posfácio J. Guinsburg. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. **Obras incompletas** / Friedrich Nietzsche. Seleção e ensaio de Gérard Lebrun; tradução e notas Rubens Rodrigues Torres Filho; prefácio e revisão técnica de Márcio Suzuki; posfácio de Antonio Cândido. São Paulo: Editora 34, 2014.

NOVELLY, Maria C. **Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala de aula** tradução de Fabiano Antônio de Oliveira. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Cultura. **Teatro da Juventude: 500 anos de dramaturgia brasileira**. V. 15. N. 37 / Secretaria de Estado da Cultura; supervisão geral Tatiana Belinky e assessoria de artes cênicas Analy Alvarez. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

_____. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina: sugestões de**

atividades preventivas para HTPC e sala de aula. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2012.

_____. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Séculos, contextos e transformações: subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos ensino médio** / Fundação para o Desenvolvimento da Educação; parceria A. W. Faber-Castell S. A. São Paulo: FDE, Programa Cultura é Currículo, 2009.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: arte, Ensino Médio – 1ª série, volume 3** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Miriam Celeste Martins, Sayonara Pereira. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: arte, Ensino Médio – 2ª série, volume 1** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino, Miriam Celeste Martins, Sayonara Pereira. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: filosofia, Ensino Médio – 1ª série, volume 1** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: filosofia, Ensino Médio – 1ª série, volume 2** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: filosofia, Ensino Médio – 3ª série, volume 1** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias** / Secretaria da Educação: coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. São Paulo: Atual, 2012.

SCHECHNER, Richard. et. al. **O que pode a performance na Educação?: uma entrevista com Richard Schechner** / Richard Schechner, Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira; [tradução de Marcelo de Andrade Pereira; revisão da tradução Gilberto Icle] Rio Grande do Sul: Educação & Realidade, 2010.

_____. **Performance e Antropologia** / Richard Schechner; seleção de ensaios organizada por Zéca Ligério: [tradução Augusto Rodrigues da Silva Junior et. al.]. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil** / Peter Slade; [tradução de Tatiana Belinky; direção de edição de Fanny Abramovich]. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. [tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos]. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Jogos teatrais em sala de aula: um manual para o professor**. [tradução Ingrid Dormien Koudela]. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **O jogo teatral no Livro do Diretor** / Viola Spolin; [tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos]. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

TORRES, Fabiano Ramos. **A estética da sensibilidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.