

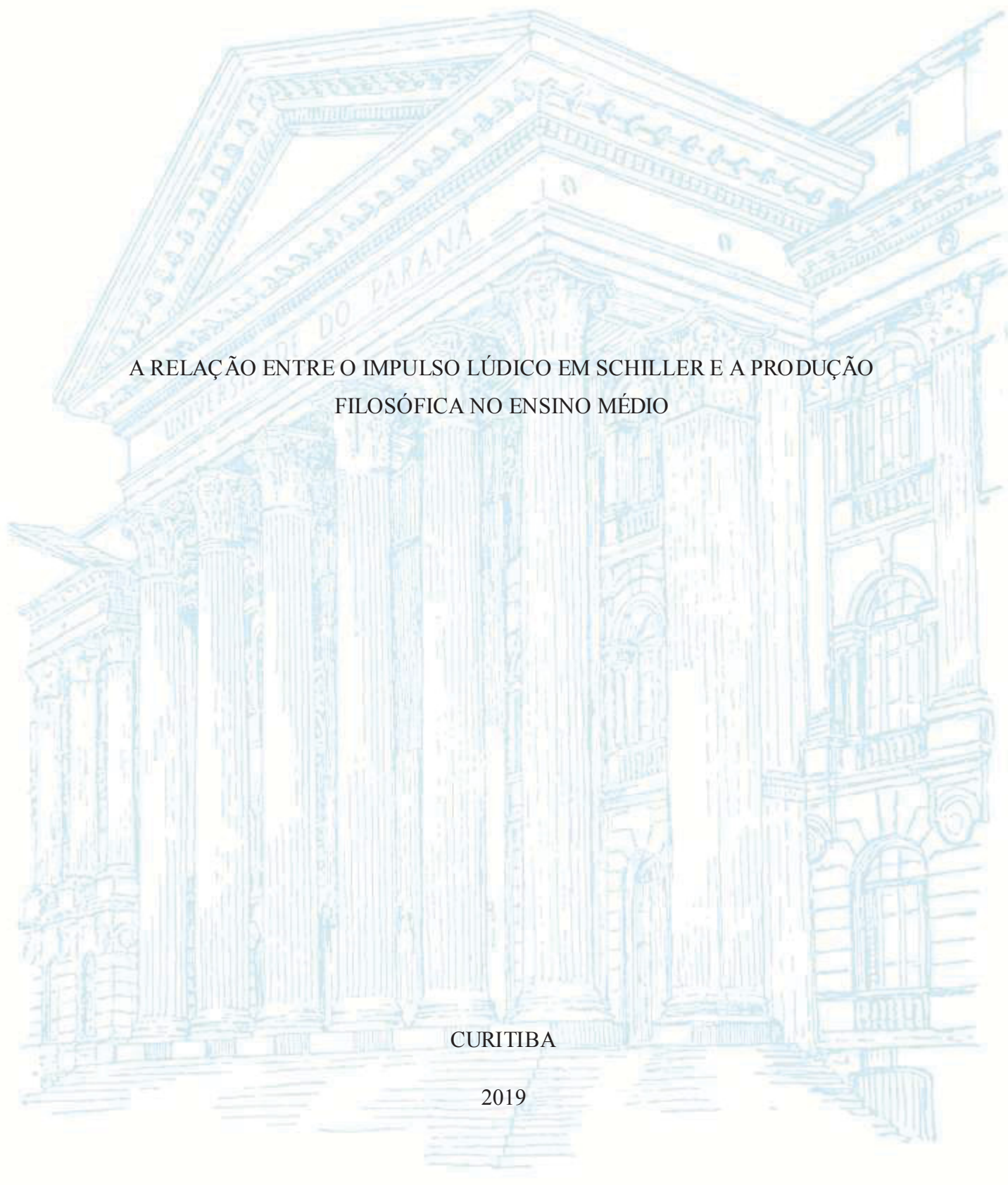
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LEILA ATHAIDES DA ROSA

A RELAÇÃO ENTRE O IMPULSO LÚDICO EM SCHILLER E A PRODUÇÃO
FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

CURITIBA

2019



LEILA ATHAIDES DA ROSA

A RELAÇÃO ENTRE O IMPULSO LÚDICO EM SCHILLER E A PRODUÇÃO
FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Filosofia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Fonseca Falkenbach.

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Rosa, Leila Athaides da

A relação entre o impulso lúdico em Schiller e a produção filosófica no ensino médio. / Leila Athaides da Rosa. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Tiago Fonseca Falkenbach

1. Filosofia – Estudo e ensino - Ensino médio. 2. Lúdico na escola.
3. Filosofia – Métodos de ensino. 4. Schiller, Friedrich, 1759 - 1805.
I. Falkenbach, Tiago Fonseca. II. Título.

CDD – 107



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO FILOSOFIA -
40001016170P6


TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em FILOSOFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **LEILA ATHAIDES DA ROSA**, intitulada: **A RELAÇÃO ENTRE IMPULSO LÚDICO EM SCHILLER E A PRODUÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO**, sob orientação do Prof. Dr. TIAGO FONSECA FALKENBACH, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 14 de Novembro de 2019.


TIAGO FONSECA FALKENBACH
Presidente da Banca Examinadora


CELSO DE MORAES-PINHEIRO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


GIORGIA CECCHINATO (arguição por skype)
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)

Dedicatória

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida. Elas estiveram ao meu lado na construção dessa dissertação, me dando força, me incentivando e não permitindo que eu desistisse jamais, muito obrigada:

Minha mãe, Gracie, por ser a minha parceira por toda a vida.

Meu pai, José, que deve estar orgulhoso, lá do outro lado da vida.

Meus irmãos, Lia e Lenon, por terem me acompanhado e incentivado desde o início.

Minhas tias, Ana e Márcia, por sempre acreditarem no meu potencial.

Meu tio Daniel por ser a minha inspiração intelectual nos caminhos da filosofia.

Meus primos João Vitor e Jonathan, e minha sobrinha Lorena, pelo carinho e amizade.

Meu grande amor, Elton, por se dedicar com tanto amor e paciência a mim.

Minhas amigas Luci, Ivone e Débora por escutarem com frequência meus desabaços.

E finalmente, ao meu filho Kauã, meu amigo, meu companheiro e o motor que me move a enfrentar todos os desafios da vida.

Eu amo todos vocês, muito obrigada.

Agradecimentos

Agradeço imensamente a participação dos meus alunos do Colégio Estadual Luiz Sebastião Baldo, que sempre estiveram comigo, acreditando no meu trabalho e oferecendo todo o suporte necessário para que o mesmo pudesse ser desenvolvido. Sem eles nada seria possível.

Aos meus diretores, Alcione, Wanderley e Kátia, que foram fundamentais quanto à elaboração de uma grade de horários que me possibilitasse desenvolver melhor as minhas ideias e, conseqüentemente, aplicá-las no projeto.

Aos meus colegas de mestrado que opinaram, aconselharam e colaboraram na construção desse projeto, apontando caminhos para a sua melhoria.

Aos meus professores da UFPR, que confiaram no meu potencial, exaltando os pontos positivos do trabalho e questionando, com imensa sabedoria, os pontos frágeis que mereciam maiores atenções.

Um agradecimento especial ao professor Eduardo Barra, que acompanha o desenvolvimento do meu trabalho há bastante tempo, ao coordenador Edmilson Paschoal, que sempre me incentivou a explorar ainda mais o projeto, e ao meu orientador Tiago Falkenbach, pela paciência, apoio e confiança no meu projeto.

RESUMO

Neste trabalho, procuramos desenvolver um método de ensino e aprendizagem de filosofia no Ensino Médio que desperte a curiosidade e o interesse do estudante, fazendo com que o mesmo assimile melhor o conteúdo da disciplina. O método consistiu no desenvolvimento de atividades lúdicas e artísticas a partir da leitura comentada de um texto clássico de filosofia. A atividade lúdica realizada na pesquisa foi o trabalho com um jogo de tabuleiro, criado a partir do texto kantiano ‘Resposta à Pergunta: O que é o Esclarecimento?’. A atividade artística consistiu na elaboração de histórias em quadrinhos sobre o mesmo tema. A metodologia baseou-se na seguinte hipótese central: a aproximação didática entre a filosofia e atividades não utilitárias com as quais o estudante está previamente familiarizado contribui para despertar seu interesse pela filosofia e para a compreensão dos conteúdos filosóficos. O fundamento teórico utilizado para embasar essa hipótese foi a noção de “educação estética” proposta pelo filósofo alemão Friedrich Schiller, concepção que promove e assimila o uso da arte e de elementos lúdicos no processo pedagógico. Constatou-se que o método proposto é não apenas um meio eficaz de trabalho com textos clássicos de filosofia no Ensino Médio, mas também um instrumento efetivo de promoção do protagonismo do estudante, uma vez que o conduz a uma perspectiva autônoma na aplicação dos conhecimentos filosóficos adquiridos e na disseminação dos mesmos na comunidade escolar em que está inserido.

Palavras chave: Filosofia, texto clássico, lúdico, artístico, metodologia, Schiller.

ABSTRACT

This dissertation is about developing a method for the teaching and learning of philosophy in high school which arouses curiosity and interest of students and contributes to a better assimilation of philosophical knowledge. Our method consisted in developing ludic and artistic activities based on the reading of a classical philosophical text. The ludic activity applied in this research was a play with a board game, the artistic activity was the production of comics. Both were based on Kant's essay 'Answer to the Question: What is Enlightenment?'. The methodology was supported by the following central hypothesis: teaching methods that bring together philosophy and non-utilitarian activities familiar to the students enhance their interest for and understanding of philosophy. The theoretical underpinning of this hypothesis is Friedrich Schiller's notion of "aesthetic education", which promotes and assimilates the use of artistic and ludic elements in the pedagogical process. It was found that our method is not only an effective means of working with classical philosophical texts in high school, but also an effective way of promoting student autonomy, since it leads to an autonomous application of acquired philosophical knowledge and its dissemination in school community.

Key words: Philosophy, Classical Texts, Ludic, Artistic, Methodology, Schiller.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
SEÇÃO 1.1: SCHILLER E A POSSIBILIDADE DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DO LÚDICO.....	17
SEÇÃO 1.2: O JOGO E O IMPULSO LÚDICO	39
SEÇÃO 1.3: AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO METODOLÓGICO NA DISCUSSÃO EM SALA DE AULA.....	53
CAPÍTULO 2: APLICAÇÃO DA TEORIA EM SALA DE AULA	57
SEÇÃO 2.1: PLANEJAMENTO GERAL	60
SEÇÃO 2.2: PLANEJAMENTO ESPECÍFICO	63
Aula 1: Apresentação do contexto histórico, do autor	63
Aula 2: Início da leitura do texto.....	67
Aula 3: Continuação da leitura do texto	70
Aula 4: Finalização da leitura do texto.....	73
Aula 5: Discussão direcionada a cerca do texto.	74
Aula 6: Aplicação da atividade prática: Jogo de tabuleiro.	76
Aula 7: Início do desenvolvimento dos diálogos para HQ em equipe	79
Aula 8: Continuação do trabalho em equipe	81
Aula 9: Entrega dos trabalhos e definição do trabalho a ser exposto	82
Aula 10: Conclusões gerais sobre o trabalho realizado pelos estudantes	84
SEÇÃO 2.3: RESULTADOS DAS CRÍTICAS FEITAS PELOS ESTUDANTES	87
SEÇÃO 2.4: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO PROJETO A PARTIR DA AVALIAÇÃO FEITA PELOS ESTUDANTES	92
ANEXOS	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

Qual é o papel da filosofia na educação básica? O simples fato de existir esse questionamento revela uma tensão entre a filosofia e valores da sociedade contemporânea. Vivemos em uma época caracterizada pelo consumismo, pelo utilitarismo e pelo imediatismo. Em diversas esferas da atuação humana, inclusive em ambientes de ensino, cada vez mais as pessoas buscam meios de adquirir bens materiais de consumo, que muitas vezes excedem as necessidades básicas de sobrevivência. Sua atenção está em grande parte direcionada a atividades que tenham utilidade imediata para a satisfação de seus interesses de consumo. Por natureza, a filosofia não é uma atividade com essas características. Por essa razão, muitas pessoas acabam por considerar que a filosofia não possui utilidade ou não contribui para a resolução de problemas relevantes para a vida humana.

A filosofia não se caracteriza por ser utilitária, imediatista ou por favorecer o consumo. Essa é uma razão pela qual seu valor é muitas vezes questionado. No entanto, além da filosofia, há outras atividades que também não apresentam essas características, mas que nem por isso perdem seu valor. Podemos citar, entre essas atividades, a arte, as atividades lúdicas e a religião. Todas elas, cada uma a seu modo, são atividades que não promovem os mencionados valores da sociedade atual e se desenvolvem especialmente em momentos de ócio, isto é, em uma situação em que a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência já está garantida. A arte é uma atividade que faz com que as pessoas sejam possibilitadas a viver de modo mais sensível, é a atividade que propicia uma sensibilização maior frente às coisas que vivenciamos. As atividades lúdicas nos permitem, assim como a arte, viver momentos de lazer e de despreocupação. Por fim, toda religião é, pelo menos em parte, constituída por um conjunto de valores morais, sendo a moralidade fundamental para a existência humana. Dada a proximidade entre a filosofia e essas outras atividades, é de se esperar que o valor que se costuma atribuir às últimas possa elucidar a importância da primeira.

A filosofia divide-se em duas partes: a filosofia prática e a filosofia teórica. A essa divisão correspondem maneiras distintas pelas quais a utilidade da filosofia se manifesta. A filosofia prática abrange aquela esfera do conhecimento que está orientada para a ação, em especial, para o bem agir, seja na esfera individual, seja na esfera

coletiva. Os conhecimentos abordados pela filosofia prática são visivelmente úteis para a construção social, no entanto, não são conhecimentos imediatistas. Podemos citar, como exemplo desse tipo de conhecimento, a Filosofia Política e a Ética. Das atividades citadas anteriormente, a religião é a que mais se aproxima da filosofia prática. A religião, assim como a Ética, apresenta uma visão moral, porém a partir de dogmas. Essa situação não ocorre com a filosofia, que aborda a moral de maneira mais crítica. Nesse sentido, podemos perceber utilidade da filosofia prática. Ela é visivelmente aplicada à ação humana, sendo, portanto, útil à construção das relações humanas e da sociedade. Religião e filosofia são próximas uma da outra, principalmente por abordarem questões morais. Dizer que são úteis para a vida social não significa, porém, considerá-las como utilitárias, pois não visam o imediatismo e a acumulação de bens materiais.

A outra parte da filosofia, a filosofia teórica, está muito mais próxima das artes e das atividades lúdicas. À primeira vista, tanto a filosofia teórica quanto as artes e as atividades lúdicas parecem desprovidas de uma finalidade exterior. A filosofia teórica muitas vezes visa ao conhecimento por si mesmo e não como meio para alguma ação. Já a arte e as atividades lúdicas costumam ser tomadas como atividades cujo interesse reside nelas mesmas. Isso indica que o valor dessas atividades não está necessariamente vinculado à sua utilidade, fato que deveria ser observado por aqueles que se ocupam com o ensino de filosofia.

Embora a filosofia teórica, a arte e as atividades lúdicas sejam, em si mesmas, desprovidas de utilidade, ainda assim é possível atribuir-lhes alguma utilidade. A filosofia teórica debruça-se sobre questões de fundamentos, como, por exemplo, os fundamentos das ciências empíricas e formais. Desse modo, ela pode contribuir para resolver questões de fundamentos que por vezes travam o avanço das ciências. Já a arte e as atividades lúdicas têm utilidade na medida em que estimulam a sensibilidade e contribuem para o bem estar geral das pessoas.

Mesmo que se reconheça essa utilidade da filosofia, o problema de seu valor ainda persiste: muitas pessoas, inclusive os estudantes de ensino médio, parecem não perceber a sua serventia, uma vez que o caráter imediatista e consumista da sociedade atual faz com que a filosofia pareça estar alheia à resolução de problemas. Isso, porém, é um equívoco. O que ocorre é que a filosofia apresenta resultados para os mais variados dilemas humanos, porém não de forma imediata.

O desafio enfrentado pelo professor de filosofia no ensino básico é transmitir o valor da filosofia, especialmente para estudantes que estão imersos em uma sociedade imediatista, consumista e utilitária. Um caminho possível para solução desse problema é fazer com que os estudantes notem as semelhanças que a filosofia tem com as atividades lúdicas, artísticas e religiosas, já que o valor dessas últimas não costuma ser muito questionado. Uma maneira de esclarecer essas semelhanças é empregar as atividades lúdicas e artísticas como recurso didático no ensino de filosofia. Nossa hipótese é que a aproximação da filosofia com essas atividades através dos procedimentos didáticos empregados em sala de aula seja um método importante para despertar o interesse dos estudantes no aprendizado da filosofia. O emprego de atividades lúdicas e artísticas como recurso didático no ensino de filosofia pode contribuir para que os estudantes percebam o valor da filosofia e se interessem pelo ensino dessa disciplina. Isso não apenas porque os estudantes já possuem interesse pelas atividades lúdicas e artísticas, mas também porque a aproximação proposta permite esclarecer a natureza da filosofia e de seu valor.

Em nossa metodologia não utilizaremos atividades religiosas como ferramenta pedagógica. A religião tem um caráter dogmático e muitas vezes não assume uma postura crítica a respeito dos princípios fundamentais. A filosofia faz exatamente o contrário, preserva sempre uma posição crítica e reflexiva, mesmo sobre os primeiros princípios. Embora essas duas atividades se aproximem por não serem imediatistas, opõem-se muitas vezes no modo pelo qual são exercidas.

O principal objetivo da presente dissertação é investigar a pertinência da hipótese anterior. Além dessa hipótese, há uma segunda questão que também será discutida no trabalho: pode a utilização de elementos lúdicos e artísticos no aprendizado da filosofia contribuir para a melhor assimilação, por parte dos estudantes, dos conteúdos filosóficos estudados em sala de aula? Nossa hipótese é que essa melhor assimilação poderá ser verificada, não apenas pelo interesse despertado pelo método de ensino proposto, mas também por permitir que o estudante compreenda, por comparação com outras atividades, certas características intrínsecas da atividade filosófica.

Para testar as duas hipóteses anteriores, usaremos como apoio teórico o pensamento do filósofo alemão Friedrich Schiller. Em sua obra, Schiller desenvolve uma teoria para elucidar a importância das atividades lúdicas e artísticas no processo de humanização da sociedade. Como observamos, a filosofia é semelhante à arte e ao

lúdico por ser uma atividade desinteressada e não imediatista, embora nem por isso desprovida de utilidade. Podemos, assim, nos apoiar na explicação que Schiller dá para o valor da arte e do lúdico para compreender melhor o valor da filosofia. A teoria de Schiller pode nos fornecer elementos para esclarecermos aspectos da natureza da filosofia e, com isso, o seu valor. Assim como Schiller considera a arte e o lúdico como elementos humanizadores da sociedade, podemos considerar que essa humanização também ocorre através da filosofia. Com essa aproximação entre o lúdico, a arte e a filosofia, acreditamos poder despertar mais interesse com relação aos assuntos filosóficos no ambiente escolar, reduzindo assim a resistência dos alunos e fazendo-os compreender melhor a natureza da filosofia.

Segundo Schiller, é no desenvolvimento da arte e do lúdico que o homem pode manifestar verdadeiramente a sua humanidade. Isso ocorre dessa maneira porque, segundo o filósofo, nós seres humanos somos dotados de duas capacidades antagônicas entre si, porém essenciais à vida humana. Essas duas capacidades são chamadas por Schiller de impulso sensível e impulso formal.

O impulso sensível é parte da existência física do homem, de sua natureza no âmbito da sensibilidade. Esse é o impulso que mantém viva a disposição humana quando relacionada aos instintos, vontades, desejos e emoções. Podemos afirmar que é através desse primeiro impulso, o sensível, que se manifesta a própria existência física humana. O segundo impulso, denominado pelo filósofo de 'impulso formal', irá oferecer características completamente diferentes do impulso citado anteriormente. Nesse caso, partimos da natureza racional do homem. O impulso formal pode vir a dar ao ser humano o controle sobre situações naturais, possibilitando-o a liberdade em relação aos instintos naturais e oferecendo-lhe um provável comando de sua própria condição.

Em ambos os casos, reconhecemos um aspecto daquilo que nos faz humanos. Percebemos que poder equilibrar esses dois impulsos nos diferenciaria dos demais animais. O problema é não termos uma percepção imediata da necessidade de equilibrar os impulsos para que possamos viver melhor. Esse equilíbrio entre as forças essenciais, porém antagônicas, que fazem do homem um ser humano é apresentado por Schiller como necessário para que o homem se torne um ser livre, sem ser dominado por um ou outro impulso, pois, segundo o filósofo, só somos livres quando não permitimos a dominação por um ou outro impulso. Essa harmonização entre as forças oponentes dos impulsos sensível e formal Schiller chamou de impulso lúdico.

Segundo a teoria de Schiller, o impulso lúdico seria a única maneira de o homem manifestar a sua humanidade de forma plena, na medida em que lhe permite o controle e domínio sobre os seus instintos sensíveis e também sobre as suas necessidades formais. Nesse sentido, o controle de seus impulsos faria do ser humano um sujeito autônomo, consciente e livre ao realizar as suas ações. Elementos tais como a arte e o lúdico seriam fundamentais nesse processo de harmonização entre os impulsos formal e sensível, que finalmente resultaria no impulso lúdico. O impulso lúdico é para Schiller a possibilidade de vivermos uma liberdade talvez nunca experimentada pelos homens e que seria uma condição para que realmente possamos assumir a nossa humanidade.

A hipótese de investigação do presente trabalho é que a aproximação das atividades artísticas e lúdicas com a filosofia permite despertar o interesse dos estudantes pela filosofia, assim como contribui para uma melhor assimilação dos conteúdos estudados na disciplina. Schiller nos fornece um suporte teórico para compreender o valor das atividades lúdicas e artísticas, o seu papel no exercício da liberdade e na realização plena da humanidade. Com base na proximidade já mencionada entre a filosofia e as atividades lúdicas e artísticas, o presente trabalho se propõe a estender a concepção schilleriana do valor das atividades lúdicas e artísticas para a compreensão do valor da filosofia. Em outras palavras, servimo-nos da concepção de Schiller sobre o valor das atividades lúdicas e artísticas como suporte teórico para avaliar a hipótese central do presente trabalho, a saber, que a aproximação da filosofia com as atividades lúdicas e artísticas contribui para a valorização e melhor compreensão da filosofia.

No primeiro capítulo desse trabalho iremos apresentar o suporte teórico que utilizaremos a fim de provar a possibilidade de nossas duas hipóteses, valorização e assimilação da filosofia por parte dos estudantes do ensino médio. O primeiro capítulo está dividido em três seções. A primeira seção está destinada a explicar a importância das artes e do lúdico na construção da humanização de acordo com o pensamento de Schiller. A teoria do impulso lúdico apresentada por ele é uma ferramenta de apoio para buscarmos semelhanças entre a arte e o lúdico e a filosofia. Segundo Schiller, a arte e o lúdico são instrumentos de humanização e nós acreditamos que a filosofia também é um desses instrumentos. Além disso, todos esses elementos apresentam semelhanças, o que pode ser bastante positivo no desenvolvimento de nossas hipóteses. Na segunda seção do primeiro capítulo, a abordagem será em torno do jogo e a sua importância cotidiana, seu histórico e as possibilidades que o jogo oferece. Para que possamos pensar sobre o

jogo, iremos nos apoiar no pensamento de Schiller em paralelo ao pensamento de outro filósofo que também se dedica a estudar o jogo, Johan Huizinga. Apresentaremos uma breve visão do jogo partindo do pensamento de Huizinga e faremos uma relação desse pensamento como o impulso lúdico de Schiller, além de brevemente abordar o desenvolvimento do jogo nas sociedades humanas através dos tempos. Na terceira e última seção desse capítulo, a abordagem será feita em torno da história de surgimento das histórias em quadrinhos e da possibilidade de sua utilização como recurso pedagógico em sala de aula. Essa explicação é fundamental porque parte da metodologia que está sendo desenvolvida com os estudantes envolve a produção de HQ's, como são conhecidas as histórias em quadrinhos.

No segundo capítulo, vamos apresentar o desenvolvimento do trabalho prático desenvolvido em sala de aula. O projeto em sua parte prática será dividido em planejamento geral e planejamento específico. No planejamento geral, explicaremos rapidamente sobre as três fases da aplicação do projeto: leitura e análise do texto filosófico, prática lúdica e a elaboração artística. É no planejamento específico que serão detalhados os planos diários de execução do projeto em sala de aula. Nesse momento, no planejamento específico, a preocupação inicial está em apresentar o texto clássico que foi escolhido para que o projeto se desenvolva e a explicação dos motivos que nos levaram à escolha desse texto, além de uma breve explicação sobre o autor e o contexto histórico pertencentes do texto. Essa abordagem de contextualização e apresentação do texto e do autor será realizada na primeira aula de aplicação do projeto. As próximas aulas estão destinadas à leitura e discussão do texto clássico escolhido, a saber: “Resposta a questão: O que é esclarecimento?” escrito pelo filósofo alemão Immanuel Kant. Isso constitui a primeira fase do planejamento, a leitura e análise do texto filosófico. Ainda no planejamento específico, iremos abordar como se desenvolveu a segunda fase do projeto, a aplicação do elemento lúdico, o jogo, durante a aula. Essa atividade, que consiste na elaboração e emprego de um jogo de tabuleiro, está amplamente explicada nessa seção, desde a montagem do tabuleiro e dos elementos necessários ao seu uso, até o momento de seu uso em sala de aula. A terceira fase de aplicação do projeto também é explicada com detalhes no planejamento específico. É nesse momento que acontece o desenvolvimento da produção artística dos estudantes, a produção das histórias em quadrinhos a respeito do texto clássico estudado. Os estudantes realizarão a produção do material, tanto a parte do diálogo quanto os desenhos. Após terem concluído essa produção, os mesmos irão escolher uma das HQ's

para que seja exposta na escola com a função de instigar a comunidade escolar a buscar conhecer mais sobre os textos clássicos.

Nas “Avaliações sobre o projeto”, que estarão junto ao segundo capítulo, podemos encontrar informações tais como as conclusões e críticas feitas pelos estudantes com relação ao projeto desenvolvido. Nessa parte do trabalho, são apresentadas críticas positivas e também negativas a respeito do projeto, que podem auxiliar em futuros ajustes para uma melhor eficácia dessa metodologia. Nessa parte da dissertação, também encontramos a exposição da metodologia utilizada para que os estudantes fizessem a avaliação do projeto, além dos anexos.

Nos anexos podemos encontrar todas as ferramentas necessárias para a aplicação desse projeto. O questionário utilizado para a avaliação dos estudantes com relação à aplicação do projeto, o texto direcionado aos estudantes para o momento em que eles irão desenvolver essa avaliação, o questionário referente ao jogo de tabuleiro e imagens da realização da atividade.

Para finalizar o trabalho, contamos com um capítulo sobre as considerações finais do projeto. Nessa etapa do trabalho, faremos uma avaliação sobre se as nossas duas hipóteses iniciais, reconhecimento do valor da filosofia e melhor assimilação de conteúdos filosóficos, foram ou não confirmadas. Há, nessa parte final do trabalho, uma explanação dos resultados positivos e negativos obtidos tanto em relação à primeira quanto à segunda hipótese. Além disso, há também uma análise do ponto de vista dos alunos com relação ao projeto como um todo.

Capítulo 1: Fundamentação teórica

Seção 1.1: Schiller e a possibilidade do conhecimento através do lúdico

Friedrich Von Schiller foi um dos grandes nomes da literatura romântica alemã de sua época. Filósofo e dramaturgo, grande parte de sua preocupação se direcionava ao estudo da arte, do belo e do lúdico e os efeitos desses na sociedade contemporânea. Sua obra teve como base o iluminismo e influências de outros românticos da época, como Goethe, por exemplo. Schiller era leitor de Voltaire, Rousseau, Kant, entre outros. Essas leituras deram vazão a seus pensamentos, nos quais podemos perceber características tais como o humanismo, a valorização da razão e também da sensibilidade.

Schiller se preocupava com a estética filosófica por estar intimamente envolvido no mundo da arte. Em sua obra prima filosófica “*A educação estética numa série de cartas*”, ele exprime seu desapontamento com a Revolução Francesa, momento no qual um ideal de liberdade acaba por revelar o fracasso, a violência e a barbárie de um povo. Nas cartas, Schiller afirma que através da educação é possível elevar o caráter moral de um povo, aproximando as pessoas à idéia de beleza, e, com isso, humanizando-as. A humanização é a principal intenção da filosofia schilleriana. Com a busca pela humanização através da beleza, o filósofo também buscava entender e criticar manifestações de outros pensadores a respeito do mesmo assunto. Schiller não concordava com muito do que outros filósofos de sua época escreviam sobre o pensamento e a atitude estética. Com essas discordâncias, ele passou a sentir a necessidade de se posicionar frente às críticas desses outros pensadores. O filósofo, que havia se tornado um destaque enquanto poeta e dramaturgo, registrou as suas aflições que se desenrolavam em torno desses questionamentos e ao mesmo tempo desenvolveu a possibilidade de pensar a educação estética num âmbito social. Schiller foi um estudioso de várias teorias estéticas contrárias à sua, principalmente daquela elaborada por Immanuel Kant.

Immanuel Kant, filósofo alemão, também fez amplas considerações acerca do belo e da arte. Schiller tratou de conhecê-las e não concordou necessariamente com as reflexões escritas por seu contemporâneo. A divergência entre os pensamentos de ambos, fez com que Schiller se dedicasse ainda mais à leitura dos textos kantianos.

Como um bom pensador, Schiller não se limitou a apenas criticar a teoria kantiana, mas também buscou uma alternativa que ele próprio considerasse mais condizente com o que de fato significaria ter uma atitude ou uma educação estética. Essa atitude seria fundamental do ponto de vista do filósofo para que as pessoas atingissem um determinado grau de emancipação. No decorrer de seus escritos, que buscavam desenvolver esses questionamentos, Schiller cita inúmeras vezes Kant. Suas citações seguem a preocupação de estabelecer um critério de pensamento que pudesse responder a questões ainda discutíveis em relação aos assuntos estéticos. Schiller sempre busca, em seus escritos, demonstrar os impasses que poderiam tornar a teoria kantiana insuficiente no que tange a essa área de pensamento. O principal ponto que diferenciava os dois pensamentos é a definição de belo. Essa divergência é bastante discutida por Schiller e é o ponto de partida para uma abordagem diferente da kantiana. Para fazer essa abordagem, Schiller primeiro define o homem. Para ele, “Nenhum homem é obrigado a ser obrigado”¹. Ele se utiliza de uma citação de “*Nathan, o sábio*”, de Lessing, para desenvolver a sua definição de ser humano. Este, é o ser que quer, é de todos os animais aquele que tem autoridade e autonomia sobre si e suas escolhas. Sendo assim, podemos considerar a possibilidade de que, enquanto agimos forçados a algo, não estamos agindo de acordo com a nossa natureza. Pelo contrário, cada vez que o ser humano realiza alguma tarefa apenas porque foi condicionado a tal atividade, e não pelo fato de que ele quer realizar aquilo, está agindo semelhante a um animal adestrado por estar abdicando de sua condição de humano.

A inclinação intelectual schilleriana, seguia no sentido de perceber qual seria o impacto que os elementos estéticos, tais como o belo e o lúdico, causariam na vida das pessoas principalmente com relação à educação. Esse pensamento irá nos proporcionar uma perspectiva positiva da relação existente entre a estética e o homem. Percebemos em Schiller que a atitude estética é fundamental no processo de desenvolvimento da própria humanidade. Para ele, a experiência estética ² é algo que envolve a sensação de prazer e bem estar, mas é também uma ferramenta de humanização, que leva o homem a buscar um conhecimento além daquele que ele julga ter. A educação estética apresenta uma forma de conhecimento naturalmente humano. Ao nos aproximarmos da educação estética, é como se tivéssemos a possibilidade de despertar algo existente em nós que sempre esteve adormecido. A atitude ou educação estética teria como base a

¹SCHILLER, Friedrich. In “Do Sublime ao Trágico”, *Sobre o Sublime*, pág.55. Belo Horizonte, 2016.

² A experiência estética aqui não se trata necessariamente da disciplina “Estética”, mas sim da experiência em vivenciar o que, na teoria, é discutido pela disciplina “Estética”.

possibilidade de pensarmos o mundo não apenas de modo prático, mas também partindo de um olhar mais sensível. Esse elemento, a sensibilidade, que nos é inerente, só pode passar a fazer parte do nosso cotidiano quando percebermos que o conhecimento nos faz humanos e esse conhecimento não deve ser apenas formal. Podemos conceber a possibilidade de que é possível atingirmos o conhecimento de maneira humanizada somente quando temos como base os sentimentos que são despertados a partir da educação estética. A educação estética é a responsável por tornar os nossos conhecimentos mais sensíveis, dando um suporte mais humanizado ao conhecimento de cunho formal.

O conhecimento humanizado é aquele que tem como base o lúdico e a arte, que no caso é a educação estética. Essa possibilidade de conhecimento, partindo do lúdico e da arte pode ocorrer, do nosso ponto de vista, tanto no sentido de produção artística, quanto no sentido de apreciação da arte. Essa é, de acordo com nosso pensamento, uma maneira provável que temos de nos aproximar de uma possível humanização. Pois enquanto apenas vivemos sem buscar entender melhor o que nos circunda, somos intelectualmente limitados. A intenção é pensar uma forma de desenvolver o conhecimento na qual a argumentação e o pensamento crítico se tornem presentes, fazendo com o que o ser humano não seja apenas um mero produtor, mas que ele possa refletir sobre a sua produção. Isto significa dizer que o conhecimento científico e formal é sim fundamental para uma vida melhor, mas que quando existe a possibilidade de um pensamento sensível se relacionando ao pensamento formal, refletimos humanamente sobre aquilo que desenvolvemos. Quando o foco está apenas na produção, ou seja, na formalidade, deixamos para um futuro que talvez nunca chegue a possibilidade de autoconhecimento e de engrandecimento de si, que é o que nos aproximaria daquilo que nos torna realmente humanos. Além da arte, o lúdico também seria responsável por possibilitar esse crescimento pessoal que terá como consequência uma nova postura humana. Essa existiria, segundo o filósofo, apenas a partir de um distanciamento entre o nosso cotidiano e o interesse pelas artes e pelo lúdico. Esse distanciamento seria fundamental no sentido de possibilitar um olhar sob outra ótica daquilo que vivemos. A arte e o lúdico nos dariam condições de um possível distanciamento do senso comum, possibilitando dessa forma, uma visão com um aspecto mais crítico, inclusive daquilo que vivenciamos em nosso dia-a-dia. Nesse sentido, poderíamos apreciar e criticar as nossas vivências cotidianas com um olhar mais apurado e inclusive resolver

determinados problemas que a formalidade, sozinha, provavelmente não nos permitiria resolver.

Outras atividades cotidianas não possibilitariam esse grau de humanização crítica. Elas nos afastariam dessa humanização, por apresentarem um caráter que se inclina à formalidade e obrigações humanas, impossibilitando esse distanciamento e análise do senso comum que faz com que as pessoas reflitam sobre si e as coisas a sua volta. Daí a importância dada por Schiller a tudo o que diz respeito à educação estética do homem. Ele desenvolve e defende os argumentos que darão consistência a esse modo de educar, com o olhar para o sensível.

Estabelecer uma forma de colocar em prática o pensamento para a educação estética de Schiller é um grande desafio. Os valores da sociedade contemporânea e a urgência em suprir necessidades humanas fundamentais ou não à vida fazem com que nos afastemos dos ideais estéticos de Schiller. Geralmente somos levados a agir mecanicamente, deixando muitas vezes de lado a reflexão acerca de nossos afazeres diários. O problema é que agimos com frequência dessa forma, somos condicionados a obedecer e acabamos nos afastando assim dessa emancipação que deveria ser algo comum ao comportamento de cada pessoa. Para o filósofo, quando agimos de tal forma estamos abdicando da nossa humanidade, pois a humanidade deveria estar o tempo todo livre. Quando o homem vivencia o conflito entre essas duas situações, a de sua condição natural, na qual o homem se encontra enquanto ser autônomo que faz escolhas, e a situação na qual está submetido a uma força “maior” que a dele, podendo essa ser a força da natureza ou mesmo da sociedade, ele se vê sob a possibilidade de sofrer “violência”. Essa violência ocorre na medida em que o homem tem a sua liberdade e a sua autonomia prejudicadas e ela, a violência, possivelmente irá ocorrer caso o homem não apresente condições (condições estas que são desenvolvidas a partir da educação estética) de se impor. A saída do homem da condição de violência é afirmar a sua vontade com relação à necessidade natural. Para que isso ocorra, o ser humano terá que transformar as próprias forças da natureza exteriores a si, que são nesse caso o próprio motivo da falta de autonomia, em instrumentos da sua própria vontade. Dessa maneira, o ser humano resgata a possibilidade de tornar-se o senhor da situação, e esse resgate só pode se realizar através da construção da autonomia e pela tentativa de realizar a vontade.

Vontade e autonomia caracterizam o ser humano enquanto um ser que não está submetido a determinações impostas por qualquer tipo de força, porque podemos pensar

e dessa maneira temos outras possibilidades para não nos submetermos à obediência. Temos a capacidade de agir conforme as nossas reflexões e decisões racionais, que podem, inclusive, contrariar algumas determinações da natureza. Na medida em que o homem coloca em prática aquilo que é de sua vontade, ele também está agindo como um sujeito autônomo. A autonomia e a busca pela realização da própria vontade fazem parte da natureza humana. A partir dessas realizações o homem pode procurar sair da condição de violência e submissão que fazem dele um animal qualquer. A saída da condição de violência faz com que o homem recupere a sua humanidade, pois a violência o impede de agir autonomamente.

Uma das possibilidades que Schiller apresenta para o resgate da humanidade e da autonomia é o bom uso da cultura. A cultura é uma construção social de defesa dos próprios homens, que se desenvolve conforme a sociedade vai se modificando com o passar dos tempos. Ela pode ser positiva para essa construção, mas pode resultar no efeito contrário, caso não seja utilizada com base na educação estética. Com a cultura, no sentido positivo, os seres humanos se resguardariam contra as imposições de força maior que podem vir a ferir a sua autonomia e liberdade. Essas imposições poderiam partir, por exemplo, de um governo tirano, que queira limitar a liberdade do povo coibindo-o de pensar por conta própria, impedindo que as pessoas vivam a sua condição de autonomia e de humanidade. Schiller nos apresenta um modelo de sociedade que conseguiu estabelecer na sua própria cultura um meio de sustentação, valorizando as artes e o lúdico, a sociedade grega antiga. De acordo com o pensamento schilleriano, a sociedade grega, diferente da “nossa”, conseguiu se aproveitar de todos os encantos da arte com inteligência. Isso porque, desenvolveram arte sem se tornar vítima da própria, tal como as demais sociedades que a produziram. Para Schiller, sociedades, outras que a grega, acabaram por corromper a proposta humana de arte, na medida em que se afastaram da natureza, que, quando harmonizada com os intuitos humanos, era uma força unificadora que se aproximava do entendimento que promove a separação das coisas³. O que diferencia principalmente a sociedade grega da vivida por Schiller é principalmente o uso que cada uma dessas sociedades fez da sua própria liberdade em construir o objeto social denominado cultura.

³ O que está sendo relatado aqui é que o sujeito grego soube se utilizar da natureza e da sensibilidade em prol de uma construção coletiva cultural, formando assim uma sociedade educada para o conjunto, onde os indivíduos eram capazes de representar o seu tempo, algo inviável, segundo Schiller, para o homem moderno.

Assim como a cultura pode ser algo benéfico na constituição de autonomia de um povo por proporcionar ao mesmo a oportunidade de construir sua identidade cultural, ela pode também resultar na barbárie quando não aplicada com bases estéticas. Podemos citar como exemplo dessa situação, e talvez tenha sido esse o modelo que fez Schiller pensar sobre essa condição cultural, a situação da França no período da Revolução. Schiller, assim como muitos intelectuais da época, acreditava que a Revolução Francesa tinha sido um marco na história da humanidade, que apresentava ao mundo toda a grandeza que a autonomia humana poderia exibir, porém, segundo o filósofo, os rumos pelos quais Robespierre conduziu posteriormente a Revolução apenas comprovaram que o povo, não estava esteticamente preparado para vivenciar aquele momento de grandeza. Isso se justifica pelo fato de se permitirem dominar por um Estado de tirania logo após terem dado “seu grito de liberdade”. A Revolução foi um período extraordinário da humanidade, mas havia encontrado um povo imaturo demais para que se consolidasse com sucesso e sem barbárie. Para Schiller, a justificativa dos descaminhos da Revolução era simples: um povo pobre culturalmente, que não se preocupava com uma emancipação subjetiva, um povo utilitarista demais. O povo tinha tido acesso aos conhecimentos provenientes da formalidade, da ciência e de tudo aquilo que, partindo de uma ideia imediatista, era necessário e fundamental ao seu desenvolvimento, mas a Revolução provou exatamente o contrário. De nada valeu o povo ter acesso ao conhecimento formal, se a falta do conhecimento sensível o fez deixar com que permitissem a privação de sua liberdade. Ou seja, o povo francês do período da Revolução se submeteu à falta de liberdade por um Estado tirano, simplesmente porque a educação francesa na época não estava preocupada com as questões que proporcionariam ao homem um afastamento intelectual de seus problemas cotidianos, possibilitando que os mesmos tivessem uma outra visão de mundo: a arte, a beleza e o lúdico não faziam parte da cultura do povo francês, por isso, talvez, a sua liberdade tenha sido tão facilmente aniquilada. E foi por isso provavelmente que, após um evento desse teor de grandeza, a Revolução, ocorreu um período obscuro, com as mais variadas categorias de erros. Podemos refletir sobre esse exemplo e considerar que, por vezes, a cultura pode ser nociva ao estabelecimento de um Estado onde a educação tivesse como base a estética.

Do mesmo modo que o filósofo nos apresenta um exemplo de sociedade onde o desenvolvimento da cultura de forma errônea levou o povo à barbárie, coibindo o ser humano de sua condição de ser livre, ele também apresenta a possibilidade de bom uso

da cultura. A cultura, bem empregada, poderia desenvolver uma sociedade na qual as pessoas teriam condições intelectuais e sensíveis de sustentar a sua autonomia e a sua liberdade. Isso porque no exemplo dado acima, a própria cultura foi permissiva no sentido de possibilitar ao povo a falta de educação e a submissão à barbárie. Nesse caso, a educação estética teria sido fundamental, pois a falta da mesma ocasionou o caos. E é por esse entre outros motivos que Schiller defende a ideia de uma educação que se sustente na arte e no lúdico, para que o povo apresente todos os aspectos necessários para a construção de uma sociedade emancipadora, na qual possa desenvolver a sua liberdade. Enquanto para os gregos a constituição da cultura foi algo benéfico, coletivo e baseado na arte, para o homem moderno a cultura acabou suscitando algo negativo. Segundo o filósofo, a cultura pós-grega não teve a sabedoria suficiente para se aproveitar dos benefícios que a arte traria. Isso acontece simplesmente porque a constituição dessa “nova cultura” não se apropriou devidamente do uso da arte. A arte foi ignorada e o espaço era voltado apenas às ciências, principalmente aquelas que remetem imediatamente à técnica. Isso significa afirmar que o conhecimento voltado para o que é sensível foi simplesmente ignorado, promovendo assim a supervalorização dada pela sociedade às relações de “negócios”⁴.

A nova realidade pautada nas ciências, nas suas divisões e nas competições relacionadas ao poder, possibilitou a dominação pela desconfiança e disputa, abrindo caminhos para a opressão e para a falta de liberdade. Como consequência houve o surgimento de uma cultura marcada pela busca da honra através do dinheiro. Essa cultura valoriza um cidadão apenas a partir de sua profissão, por sua memória, ou, em último caso, pelo seu entendimento. Ficou em segundo plano toda a glória do período grego, em que a sociedade se apoiava na construção coletiva social feita por ela própria com bases na arte e no lúdico. Na sociedade grega antiga existia uma preocupação maior com aquilo que pudesse promover a emancipação intelectual humana, proporcionando, dessa maneira, um uso inteligente da liberdade por parte das pessoas. Pois, a cultura havia sido construída de forma coletiva sem desprezar a individualidade de cada um. Do nosso ponto de vista, essa individualidade, foi deixada de lado desde as sociedades medievais, até os dias de hoje, pois as sociedades permanecem sempre na tentativa de priorizar a massificação de pensamentos, embora possamos admitir que a individualidade também pode expressar o valor de cada ser humano, ainda assim pode

⁴ Schiller se refere a uma espécie de utilitarismo. Ele condena a ideia implantada pela “nova classe social”, a burguesia, dizendo que “a utilidade é o grande ídolo do tempo”.

ser usada como meio de padronizar pensamentos e comportamentos. Em uma palavra, para Schiller, a cultura é uma possibilidade de busca de autonomia, mas pode também promover o contrário, caso não se desenvolva de acordo com a atitude estética, possibilitando assim o uso da liberdade.

De acordo com Schiller, é a partir de um desenvolvimento cultural com base estética que poderíamos pensar em uma construção de sociedade mais humana, sempre partindo da proposta de liberdade e autonomia do homem. Para que haja a liberdade e, assim, a autonomia humana, é preciso desenvolver um pensamento que derive do conceito de belo, pois o belo surge da ação recíproca de dois impulsos antagônicos que permite um equilíbrio perfeito entre realidade e forma, entre sensível e racional, aquilo que deve caracterizar a própria humanidade. Entretanto, para que exista essa possibilidade de surgimento do sentimento de belo e haja, portanto, também uma reflexão consequente disso, o homem deve se preocupar em desenvolver uma educação voltada para a atitude estética. Para desenvolver essa atitude estética Schiller apresenta a teoria dos impulsos.

Os impulsos humanos são as forças motoras que movem o mundo. São os impulsos que nos fazem agir, sentir, pensar e produzir. Para Schiller, há dois tipos básicos de impulso e uma terceira espécie de impulso que seria o produto dos outros dois. Esses impulsos básicos ou iniciais seriam as nossas reações instintivas e racionais, que ocorrem de acordo com a nossa atitude com relação à situação na qual nos encontramos. Os dois impulsos que Schiller aponta como iniciais são antagônicos, porém essenciais à vida humana. Devido ao antagonismo, existe a geração de conflito no homem. O ser humano vive a maior parte tempo em conflito por questões tais como, por exemplo, o descompasso entre aquilo que ele quer e aquilo que ele pode; ou entre aquilo que ele deseja e aquilo que ele possui. Essa é uma maneira de compreendermos a angústia vivida pelo homem quando não consegue chegar a um equilíbrio entre os impulsos.

Os conflitos existentes no homem provocados pelos impulsos antagônicos são fortalecidos pela própria natureza humana. O homem é um ser que vive em condição mutável e é ao mesmo tempo pessoa e estado. Embora estejamos nos referindo a um ser humano único, esse homem é ao mesmo tempo pessoa e seu estado. O ser humano enquanto pessoa é permanente e, enquanto estado, é mutável. Isso significa dizer, não que a pessoa não altera as suas convicções, mas sim que ela é sempre o mesmo ser no mundo, com as suas características, as suas percepções, seus desejos: a pessoa é sempre

uma unidade. Mesmo que todo o ambiente em que a pessoa viva seja mutável, a pessoa é a mesma, ela não se transforma rapidamente, carrega consigo seus valores e tudo aquilo que a faz um ser singular no mundo. Já com relação ao estado, temos algo que se transforma a cada nova crise, a cada nova expectativa, tornando esse ser humano extremamente mutável, ora mais poderoso, ora menos, ora mais dependente, ora menos. O problema é que, mesmo sendo esses seres que somos, ou seja, mantendo nossas características fundamentais, principalmente sensíveis, temos de nos adaptar a cada nova mudança de situação, temos de participar das novas estratégias e projetos que possam ser adaptados na sociedade na qual estamos inseridos. Em poucas palavras, nós mudamos de estado. Muitas vezes, temos que resgatar algo que já ficou perdido em um momento anterior, entre as mais variadas situações em que somos, enquanto seres sociais, responsabilizados por estar na condição de subordinação a uma sociedade. A responsabilidade em estar e ser um indivíduo subordinado a um grupo maior de pessoas está em ter que se adaptar às mudanças que esse corpo social provavelmente irá propor. Nesse sentido, temos que viver duas realidades ao mesmo tempo, nossa individualidade e a realidade do meio onde vivemos. Possuímos a nossa personalidade própria, peculiar, e temos o papel de dependente da coletividade e vivência em grupo. É nesse momento que podemos perceber a existência desses dois impulsos contrários, quando percebemos essas duas tendências opostas no ser humano: a tendência instintiva e sensível que faz do ser humano um mero animal, sensibilizando toda e qualquer situação, isto é, quando o indivíduo deixa a racionalidade de lado e age, dessa maneira, de acordo apenas com a sensibilidade e a segunda tendência, que exige uma formalidade absoluta, isto é, “aniquila em si mesmo tudo aquilo que é instintivo e introduz formalidade absoluta”⁵ em todas as modificações que virão adiante. No primeiro caso, temos a nossa vivência particular em evidência, nossos planos pessoais e particularidades individuais. No segundo caso, somos requisitados a uma espécie de unificação de ideais, pois passamos a existir como se fôssemos um conjunto, o povo ou a sociedade. Os dois impulsos que Schiller nos apresenta como parte da nossa vivência humana podem ser definidos como impulso sensível e impulso formal.

O primeiro desses impulsos é o impulso “sensível”. Esse é o impulso que se ocupa da existência física humana, limitando-a com relação ao tempo e à matéria. É através desse, segundo o filósofo, que se manifesta a própria existência física humana, é

⁵SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas” p. 57, tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014.

a presença imediata dos sentidos. O impulso sensível se relaciona a tudo aquilo que vivenciamos por uma necessidade física para cuja realização não necessariamente fazemos uma grande reflexão e não necessariamente fazemos uma grande reflexão para realizar. Este impulso está intimamente relacionado à vida no seu sentido mais instintivo e necessário.

O impulso sensível é o mais inculto, segundo Schiller, e ocorre com mais frequência e de maneira mais visível nas classes mais humildes da sociedade: “esta camada da população rebaixada ao nível do trabalho manual, mecânico e repetitivo, rebaixada ao nível da luta diária pela sobrevivência”⁶. Isso ocorre justamente pelo esforço cotidiano dessas pessoas, que, para satisfazerem suas necessidades básicas, se submetem a um trabalho possivelmente alienador. Esse trabalho pode limitar o seu uso de sua racionalidade ou criatividade, tornando-as assim escravas de um trabalho mecânico, porém necessário. Não que elas queiram necessariamente se submeter a essa realidade alienadora, mas a necessidade faz com que elas simplesmente aceitem aquilo que lhe é oportunizado, a fim de pelo menos garantir a sua própria sobrevivência, pelo menos enquanto não pensarem outra maneira de prover a sua subsistência. Em seus momentos de ócio, quando por alguma ocasião existe a possibilidade de se afastarem da ordem e obediência civil à qual estão presos, esses seres humanos “libertam”. Essa libertação ocorre muitas vezes em uma selvageria indomável que pode inclusive envolver a violência, pois é uma libertação da formalidade social, mas que resulta em uma dependência dos instintos sensíveis. A violência ocasionada aí ainda os mantém presos, dessa vez em sua própria selvageria. Nessa situação, em que impera o impulso sensível, o ser humano não consegue de forma alguma estabelecer qualquer espécie de humanização, pois ele vive de acordo apenas com seus instintos: ora o instinto de sobrevivência, ora o instinto animal.

O segundo impulso é chamado por Schiller de “formal” e está relacionado à natureza racional do homem. Ele existe desde que a humanidade passou a privilegiar a razão em detrimento dos instintos, promovendo a superioridade daqueles que se dedicassem em se enquadrar cada vez mais na maneira utilitarista de viver, pois “A utilidade é o grande ídolo dos tempos”⁷ e que mantivesse uma uniformidade de pensamentos e atitudes, esse impulso, o formal é imutável mesmo com as modificações

⁶ANTUNES, Jadir. Revista Dialectus. “Schiller e a educação estética e revolucionária do homem” p. 70, ano 4, n. 10, Fortaleza, 2017.

⁷SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas” p. 23. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014.

ocorridas no estado. Compreendendo todas as exigências formais dos objetos e sua associação com as faculdades de pensamento, o impulso formal está completamente ligado à forma. Para Schiller, “Enquanto o primeiro impulso constitui apenas casos, o segundo fornece leis”⁸. O impulso formal promove a busca por status social, erradicando possivelmente a liberdade do indivíduo, já que nesse caso, o ser humano passa a ser parte integrante de uma grande massa, perdendo assim a sua individualidade. Essa individualidade é o que permite cada ser humano ser livre.

Embora opostos, esses dois impulsos são naturalmente humanos e necessitam, ao mesmo tempo, buscar um equilíbrio onde haja o estabelecimento de limites. Essa busca por uma espécie de organização entre os dois impulsos é também, segundo Schiller, papel da educação estética, pois é na educação estética que existirá o equilíbrio dos impulsos, o impulso lúdico.

Partindo da ideia formulada acima de que quando nos deixamos dominar pelo impulso sensível abdicamos de nossa liberdade, podemos observar que, de fato, é impossível a humanidade alcançar uma autonomia, se continuar sob o domínio desse impulso. O impulso sensível, embora seja fundamental para a vida do ser humano, quando não está sob o controle, passa a exercer poder sobre ele, retirando-lhe assim toda e qualquer possibilidade de liberdade. Porém, como pudemos observar segundo Schiller, o impulso sensível não é o único responsável por fazer com que o ser humano realize plenamente a condição de humanidade, pois quando não temos o impulso sensível atuando com violência na vida das pessoas e tornando-as dependentes de seus instintos mais selvagens, temos em seu lugar a atuação, talvez até mais prejudicial, do impulso formal.

O impulso formal é mais evidente naquela camada social que “detém o conhecimento das ciências”, a classe das pessoas que obtiveram controle de meios que as permitem dominar as demais, mas que também poderiam ser utilizados com a finalidade de favorecer toda uma sociedade. Esses meios de dominação podem ser o próprio conhecimento técnico e científico de meios de produção seja ciência, seja dos bens de consumo necessários à sobrevivência. Nesse caso, segundo Schiller, a dominação pelo impulso formal é ainda pior que a dominação pelo impulso sensível, pois temos aqui uma distorção inclusive de caráter. A origem dessa distorção, ou seja,

⁸SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas, p. 60. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014. Leis para todos os juízos no que se refere a conhecimento.

das pessoas usarem a necessidade alheia para o domínio do outro, é a cultura. Isso ocorre porque essas pessoas se utilizam da própria cultura, que deveria fornecer elementos para tornar o povo mais próximo de um conhecimento para alienar os demais. Nesse sentido, podemos verificar que na filosofia de Schiller a cultura se manifesta de modo benéfico ou maléfico dependendo de como irá ocorrer o desenvolvimento das sociedades. Não podemos perceber nesse meio onde existe a exploração, pessoas que se preocupem com as outras no sentido de humanidade ou solidariedade, “O egoísmo fundou o seu sistema em pleno seio da sociabilidade mais refinada e experimentamos todas as infecções e todos os tormentos da sociedade, sem que aí surja um coração sociável”⁹. Isso porque com base em nossa interpretação da filosofia de Schiller, esse impulso se desenvolve partindo de uma ética imediatista e utilitarista, deixando de lado toda a proposta de humanização, que Schiller busca resgatar. O que podemos perceber aplicando a ideia expressa nessa citação para compreender a sociedade contemporânea é que a grande intenção das pessoas dominadas por esse impulso é a produção e o dinheiro proveniente desse tipo de atitude, o que leva também ao desenvolvimento das sociedades. Essa postura desenvolve cada vez mais novas necessidades e torna a sociedade cada vez mais dependente, tanto do consumismo imediatista quanto do utilitarismo.

A teoria dos impulsos nos faz perceber que a pessoa continua sendo ela mesma, mesmo que a sociedade venha a se modificar. Essa situação promove um descompasso entre, de um lado, individualidade, sensibilidade e vontades do indivíduo, e, de outro, a padronização imposta pelo corpo social. A sociedade faz com que o indivíduo precise agir de acordo com a padronização das pessoas, limitando as possibilidades de individualidade. Nesse sentido, existe um conflito entre o que o sujeito deveria deixar prevalecer de acordo com as suas obrigações no estado em que se encontra e o que ele prefere deixar prevalecer se for respeitar a sua personalidade. É a partir dessa situação conflituosa que se torna ainda mais evidente o antagonismo dos dois impulsos, sensível e formal, “À primeira vista nada nos parece mais oposto que as tendências desses dois impulsos, à medida que um exige modificação, enquanto o outro imutabilidade”¹⁰. O comportamento humano permanece conflituoso na medida em que os impulsos não são equilibrados.

⁹SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas” p.34 Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014.

¹⁰Opus citatum, p.63.

O equilíbrio entre esses impulsos é fundamental para a construção da humanização. O impulso sensível vai se expressar a partir da própria noção de vida, do imediatismo dos sentidos, enquanto o impulso formal se expressa priorizando a ideia da forma. Na ideia de forma, existe a priorização da racionalidade. O impulso lúdico seria aquele que consegue unir esses dois impulsos trazendo à luz o conceito de forma viva, tornando-se, conseqüentemente, a maneira mais humana que o homem tem de viver em sociedade. A partir de uma vivência melhor em sociedade, essa pessoa vai buscar desenvolver melhor o seu cotidiano e, com isso, o conhecimento que irá buscar desenvolver será mais equilibrado e humanizado. Partindo dessa perspectiva, o ser humano conseguiria desenvolver um meio de se apropriar dos conhecimentos do mundo sem por isso abdicar das causas que o fazem de fato humano, que, além de ser livre, é, ao mesmo tempo, um ser sensível, único e individual. Com essa harmonização de impulsos, além de manter a sensibilidade preservada, o ser humano também desenvolveria o seu ser racional. Para Schiller “Vê-se, assim, o espírito do tempo balançar entre perversão e grosseria, entre desnaturado e meramente natural, entre superstição e descrença moral, e é apenas o contrapeso do ruim que ainda lhe põe, por vezes, limites”¹¹. A partir desse fragmento, podemos sintetizar aquilo que foi dito anteriormente: se, por um lado, temos o domínio de um impulso que nos exalta a selvageria, por outro, o excesso de racionalidade nos leva a uma condição de dependência de uma cultura materialista e utilitarista nos afastando assim de nossa natureza humanitária. Nesse caso, ficamos também sujeitos a provocar situações nas quais outros indivíduos também perdem a sua liberdade. Isso ocorre na medida em que os oprimimos, tornando-os dependentes de um conhecimento formal, tal como a ciência, conhecimento esse que eles não possuem, do qual, porém, precisam se apropriar, para que consigam conviver em uma sociedade que exige essa ferramenta, o conhecimento científico, de todas as pessoas. Sendo assim, fica evidente qual é a crítica feita pelo filósofo: não há equilíbrio. Ora temos excesso de grosseria e um ser humano meramente natural que não apresenta nenhuma forma de refinamento cultural e é dominado pelo instinto animal, ora temos abundância de perversão, descrença moral e uma apropriação da cultura para criar valores não solidários com os demais seres humanos, como o utilitarismo. Em poucas palavras: a cultura moral não deu certo e a

¹¹SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas” p.34. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014.

sua falha é o que faz com que a mesma seja uma possível responsável pela privação da liberdade humana. A manifestação disso é o círculo vicioso onde as pessoas se encontram na tentativa de suprir determinadas necessidades que as aprisionam, não tendo espaço para buscar uma forma de encontrar o que de fato seria importante para a sua condição de humanidade, o que as levaria a ter novamente a liberdade.

Mesmo existindo toda essa desigualdade entre os impulsos, mesmo eles sendo opostos, ambos fazem parte da natureza humana e coexistem ao mesmo tempo em todo homem. Embora se apresentem com tantas divergências, ainda assim encontram-se vinculados. Quando equilibrados, essa relação ocorre de uma maneira em que não existe domínio de um sobre o outro, ou seja, estão sempre em ação recíproca. Além disso, eles dependem um do outro para existirem, “cada um [impulsos sensível e formal] finda e limita o outro; cada um encontra sua máxima manifestação justamente pelo fato de que o outro é ativo”¹². Sabemos que sem a matéria uma pessoa não poderia sequer tentar manifestar aquilo que sente ou aquilo que pensa. É a partir da razão que a própria sensibilidade se manifesta, sem se tornar por isso subordinada à razão. Por outro lado, o impulso sensível é dependente da razão por ser algo instintivo, quando age sem o apoio racional, esse impulso é capaz de provocar no ser humano atitudes instintivas que podem ser prejudiciais, como a violência, por exemplo. Dessa forma, temos aí a seguinte contrariedade: se, por um lado, os impulsos são totalmente opostos, por outro lado, são também indispensáveis um ao outro enquanto um processo de existência. O problema apontado por Schiller é que os dois impulsos são limitados e conflituosos, mas ainda assim, acabam por se tornar quase recíprocos, pois um limita o outro. Esse equilíbrio que deve existir entre essas duas forças antagônicas é o que Schiller considera a sua “Idéia de humanidade”¹³. A idéia de humanidade só aparece, portanto, quando as pessoas conseguem colocar em prática o equilíbrio entre os impulsos sensível e formal, dando origem dessa forma a um novo impulso, que Schiller irá denominar “Impulso Lúdico”.

O terceiro impulso, resultante dos impulsos contraditórios, sensível e formal, só é despertado nos casos em que esses dois impulsos atuam juntos. É este que “ao mesmo tempo harmoniza as sensações com os ideais da razão, compatibilizando estes com o

¹²SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas” p.69. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014.

¹³Opus citatum, p.69.

interesse dos sentidos”¹⁴. É nesse momento, quando há a harmonização entre os impulsos, que o equilíbrio entre aquilo que é extremamente contraditório aparece. Ocorre aí uma espécie de “liberação”¹⁵ mútua de ambos os impulsos, possibilitando esse equilíbrio. É como se cada impulso concedesse ao outro uma parcela de seu extremismo, oportunizando dessa maneira essa estabilidade que irá resultar na forma viva e, portanto, no impulso lúdico. O impulso lúdico, por sua vez, é a principal ferramenta na conquista da liberdade, uma vez que, segundo a nossa interpretação, o equilíbrio entre os impulsos que origina o impulso lúdico nos possibilita que a nossa liberdade exista. O impulso lúdico nos liberta da condição de dominação imposta tanto pelo impulso sensível, quanto pelo impulso formal e nos aproxima de uma possível humanização “O impulso lúdico, portanto, no qual ambas atuam juntas, tornará contingentes tanto nossa índole formal quanto a material, tanto nossa perfeição, quanto nossa felicidade.”¹⁶

A forma viva, que é para Schiller, uma espécie de produto resultante do impulso lúdico, é um instrumento que caracteriza as qualidades estéticas dos fenômenos, ou seja, é aquilo pelo que compreendemos a beleza. Isso porque se trata de uma consequência equilibrada de dois impulsos naturalmente humanos. Não se rejeita nada que é humano quando verificamos a ocorrência da forma viva, ao contrário, existe a harmonia dos dois impulsos completamente opostos existentes no ser humano. Esse produto do impulso lúdico, a forma viva, porém, é algo que não se encerra meramente no que é vivo, nem tampouco somente no que é forma, a saber,

Um bloco de mármore, embora seja e permaneça inerte, pode mesmo assim tornar-se forma viva pelo arquiteto e escultor; um homem conquanto viva e tenha forma, nem por isso é uma forma viva... Somente quando sua forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento, o homem é forma viva, e este será sempre o que julgamos belo¹⁷.

A partir do fragmento citado podemos compreender o que Schiller entende por forma viva.

¹⁴SUSSEKIND, Pedro. “Artefilosofia” n. 10, pág 19, Ouro Preto, abr.2011.

¹⁵ Liberação no sentido de desprendimento. É como se fosse deixada de lado toda a rigidez existente em ambos os impulsos.

¹⁶SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas” p.70. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014.

¹⁷SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas” p.73. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014.

A forma viva seria algo resultante do equilíbrio dos dois impulsos, sensível e formal. Segundo o filósofo, a forma viva deve ocorrer não apenas na humanidade, mas também nos objetos que são manipulados por ela, como é o caso do exemplo do bloco de mármore. É através das mãos do escultor que o bloco de mármore pode se tornar forma viva, pois ele se encontra na natureza apenas como forma material. Nesse sentido, podemos acreditar que o bloco de mármore esculpido pelas mãos do artista seria um exemplo de equilíbrio entre os dois impulsos, sensível e formal. Quem daria “vida” ao bloco de mármore seria, portanto, a sensibilidade proveniente do impulso sensível do artista, mas quem lhe daria a forma seria o impulso formal, que também é uma característica humana do artista. E no equilíbrio desses dois impulsos temos o impulso lúdico, resultante dos outros dois, no qual encontramos o equilíbrio fundamental para atingirmos a verdadeira humanidade, pois é através dele que percebemos a unidade necessária entre realidade e forma, passividade e liberdade, entre outras oposições, que são naturais em nossas vidas e que integram o conceito de humano.

Além dessas questões abordadas acima, podemos perceber, a partir do exemplo citado há pouco (bloco de mármore), que é no impulso lúdico que somos capazes de perceber também a existência do conceito de belo artístico como fonte do desenvolvimento da forma viva, pois é a partir do trabalho com a arte que aquilo que seria mera forma também toma vida, tornando-se assim, forma viva.

Portanto, o belo não é apenas forma, nem tampouco somente vida. O belo consegue unir em um único conceito os dois objetos resultantes dos dois impulsos antagônicos, impulso formal e impulso sensível. Nesse sentido, ele consegue unir, além dos produtos, também as diferenças do impulso sensível e do impulso formal, sendo ao mesmo tempo “forma viva”, equilibrando assim esses dois impulsos contraditórios com bases em sua própria humanidade, que é esse equilíbrio trazido pela beleza, por intermédio do impulso lúdico. O belo é, portanto, o grande recurso humano para a busca de um equilíbrio que nos permitirá alcançar a própria humanização, e fazer com que o homem não se sinta mais subordinado à personalidade e nem submisso à sensibilidade.

Schiller nos apresenta o belo da seguinte forma: “Pode-se dizer que bela é uma forma que não exige nenhuma explicação ou também que se explica sem conceito”¹⁸, ou seja, chamamos de bela uma forma que se encerra em si mesma e por isso é uma

¹⁸. SCHILLER, Friedrich. *Kallias ou sobre a beleza*. Pág.70. Rio de Janeiro, 2002.

construção livre, embora tenha sido constituída a partir do antagonismo dos dois impulsos. Podemos dizer que o belo é uma forma livre porque a beleza não exige nenhuma explicação, e é algo que remete a liberdade do ser humano justamente por não exigir justificativas. A liberdade é algo inerente ao objeto belo e não há a necessidade de racionalizar a beleza, assim como não há também a necessidade de sensibilizar a mesma. É como se ela se autojustificasse sem, por isso, se apoiar no impulso formal ou no impulso sensível, ainda que seja uma espécie de produto de ambos.

A beleza, que é então ferramenta fundamental no processo de humanização e libertação do próprio homem está sempre presente na ideia quando ocorre esse equilíbrio de impulsos. É no âmbito da ideia que a beleza realmente consegue estabilizar a realidade e a forma. Isto quer dizer que, na ideia, a beleza é algo único, e enquanto que na experiência sensível, ela será sempre dupla, “A beleza na ideia, portanto, é eternamente uma e indivisível, existindo equilíbrio; a beleza na experiência será eternamente dupla, pois o equilíbrio poderá ser transgredido de dupla maneira, para além e para aquém”¹⁹. Por essa afirmação, podemos entender que essa duplicidade existe da seguinte maneira: como um objeto sensível, o belo está presente na ideia sendo, portanto, o belo ideal, algo que não podemos trazer de maneira fiel para a matéria do mundo físico; Enquanto se apresenta na formalidade não consigo trazê-lo para a experiência sensível necessariamente aquilo que penso como belo. O equilíbrio que é alcançado pelo belo “permanece apenas uma ideia, que jamais pode ser plenamente alcançada pela realidade”²⁰. Além disso, na sensibilidade, sempre haverá o domínio da variação entre a forma e a realidade: num momento, haverá a dominância de um e, noutro momento, a supremacia de outro. Essa variação de domínio não ocorre quando a beleza se encontra no âmbito das ideias, ocorre apenas quando está na esfera da sensibilidade.

Enquanto o belo se encontra apenas no campo das ideias, ele consegue manter imutável o equilíbrio existente entre os dois impulsos, sensível e formal. Embora esse equilíbrio exista no campo da experiência, ela não se mostra tão perfeita como quando falamos de ideia. Schiller explica que, para que possamos pensar o belo como condição para uma vida melhor, precisamos compreendê-lo. Perceber que a educação estética é a

¹⁹SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas” p.79. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014.

²⁰Opus citatum. p.79.

possibilidade dessa compreensão é o primeiro passo para que possamos pensar uma cultura física e moral. O belo ideal é o que apresenta, de fato, um equilíbrio perfeito entre os impulsos, o que talvez não possamos atingir na experiência: “a experiência não nos mostra nenhum exemplo de uma ação recíproca tão perfeita, pois nela o excesso sempre funda uma privação, e a privação, um excesso em maior ou menor medida”²¹. A compreensão do belo é a melhor maneira de pensar uma educação estética que terá como resultado uma cultura moral. Para dar sustentação ao desenvolvimento da cultura moral e à afirmação de que o belo se encontra primeiramente e de maneira mais eficaz na ideia, Schiller, afirma que o belo apresenta duas propriedades: um caráter suavizante e um caráter enérgico. Essas duas propriedades existem mesmo que o belo ideal se apresente como indivisível.

Essas duas propriedades da beleza são, do nosso ponto de vista, determinantes para a educação estética humana. Elas são perceptíveis quando o ser humano já desenvolveu o seu impulso lúdico. A beleza enérgica pode provocar no homem a possibilidade de uma beleza agressiva. O belo suavizante, por sua vez, pode provocar no ser humano um provável desalento. Isso ocorre porque o caráter de belo enérgico tem como prioridade o estímulo da mente em sentido moral e físico, enquanto o belo suavizante tem como principal fundamento a comoção. Para determinados seres humanos, a beleza suavizante surtirá mais efeito no sentido da educação estética, enquanto que, para outros, a ênfase estará direcionada à beleza enérgica. Isso significa pensar que mesmo quando já estamos tendo uma educação estética, cada pessoa terá a sua atenção despertada pela arte de maneira diferente. Segundo o filósofo:

Para o homem sob a coerção da matéria ou das formas, portanto, a beleza suavizante é uma necessidade, pois foi comovido pela grandeza e força muito antes de tornar-se sensível à harmonia e à graça. Para o homem sob a indulgência do gosto, a beleza enérgica é uma necessidade, pois no estado do refinamento despreza com o maior bom grado uma força que trouxe do estado de selvageria²².

Com esse comentário, Schiller apresenta a ideia de que precisamos da beleza indiferentemente do caráter que a mesma apresente. Para que mesmo estando

²¹SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas” p.79. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014.

²²SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas” p.80. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014.

envolvidos diretamente com as questões formais possamos evitar qualquer tipo de barbárie causada pelo domínio de um ou outro impulso. Ou seja, tudo aquilo que nos faz humanos, tanto a selvageria quanto o seu oposto, deve estar presentes na vida humana de maneira controlada e harmônica, a fim de que não se torne um prejuízo para o ser humano manifestar as suas sensações e buscar atingir a humanização.

A beleza, que está relacionada à arte é o instrumento para que o ser humano se aproxime de uma sensibilidade. Do nosso ponto de vista, essa sensibilidade é capaz de desenvolver no ser humano o conhecimento de maneira humanizada e equilibrada tornando-se, portanto a maior responsável por ser a formadora do intelecto e dos sentimentos humanos. A proposta schilleriana não é desenvolver um tipo de ser humano que sufoca sua sensibilidade em detrimento da razão, e nem vice-versa, mas sim promover um tipo de ser humano que seja capaz de equilibrar essas duas forças e, dessa forma, possa ascender à liberdade. Essa harmonia estética se dá a partir do impulso lúdico. Esse impulso é o único capaz de promover a liberdade e autonomia humanas. Isso porque ele não privilegia a selvageria instintiva em que os seres humanos viviam antes de uma sociedade moral e civil surgir, quando o único guia que tinham eram seus próprios anseios e deixavam que o impulso sensível os dominasse, nem tampouco permite que sejam alienados e reprimidos pelo o que entendem ser o utilitarismo racional e científico que priva os homens de qualquer atividade ou atitude que não tenha fins lucrativos para o corpo social em geral. É a partir do impulso lúdico, do resultado da ação conjunta de duas forças antagônicas em equilíbrio, que podemos ser livres em nossa humanidade. Qualquer dominação do ser humano por um impulso que não o lúdico implicaria em opressão e violência, contrariando dessa maneira a natureza humana de liberdade autônoma.

O impulso lúdico demonstra o valor da arte e das atividades lúdicas no processo de humanização, não promove necessariamente o conhecimento, mas faz com que a liberdade se torne possível através da atitude estética. As atividades lúdicas e artísticas apresentam como características, inclusive na visão schilleriana, o desinteresse e uma utilidade não imediatista, características comuns à filosofia. Nesse sentido, as atividades lúdicas são um caminho para a realização plena da humanidade, uma vez que contribuem para a liberdade.

Indo um pouco mais além do que Schiller expressamente apresenta, podemos ponderar que haveria uma relação estreita entre o impulso lúdico e a filosofia, afinal, ambas as possibilidades, apresentam como produto final a humanização. Além desse

estritamento, podemos ainda identificar a possibilidade da busca por conhecimento se tornar mais prazerosa quando se fundamenta nos princípios do impulso lúdico. Isso significa que defendemos a ideia de que a arte e o jogo, que pressupõem o exercício do impulso lúdico, tendem a tornar a obtenção de saberes ainda mais agradável, possibilitando a efetivação do conhecimento o que também contribui para uma maior humanização.

Schiller vê no impulso lúdico uma maneira de fazer com que a educação humana tome um caminho diferente além da intenção de produção de conhecimento imediato e utilitarista. Além disso, sua filosofia também intenciona que saibamos reconhecer quando nos falta a nossa própria humanidade, podendo dessa maneira, desenvolver a ciência de modo que não percamos a nossa naturalidade “Até o espírito da investigação filosófica arranca, uma a uma, as províncias da imaginação, e as fronteiras da arte vão-se estreitando à medida que a ciência amplia as suas”²³, com essa passagem pode-se entender que o problema não está em filosofar ou em produzir ciência, mas sim na falta de espaço que resta para a imaginação, produto indispensável para a produção artística. Em uma palavra: o que ele propõe é o meio termo entre a selvageria e a intelectualidade, onde se possa produzir arte, filosofia e ciência. Esse meio termo deve respeitar os limites das pessoas e resgatar a sua sensibilidade, mas sem fazer com que essa sensibilidade se torne danosa a ponto de o homem voltar a viver numa espécie de estado de natureza.

O que faz o homem, porém, é justamente não se bastar com o que dele a natureza fez, mas ser capaz de refazer regressivamente com a razão que a natureza antecipou nele, de transformar a obra da privação em obra de sua livre escolha e de elevar a necessidade física à necessidade moral²⁴ adaptando-se assim à vida social sem por isso se impor violentamente.

A teoria de Schiller nos faz acreditar que seria a partir da educação estética que o ser humano não apenas encontraria a sua humanidade e, assim uma maneira de viver melhor em sociedade, mas também que, a partir de uma orientação do gosto, a estética poderia ser pensada como uma ciência filosófica. Esse pensamento existe sob a ótica de

²³SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas”. p.23. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014.

²⁴SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas”. p.25. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014.

avaliarmos os efeitos da arte e do lúdico sobre a formação do homem e a influência que esse novo olhar estético teria sobre os mais variados problemas, inclusive políticos. Para Schiller, “a chave para a solução das questões do ‘mundo político’ teria de ser forjada precisamente no ‘mundo estético’”²⁵. Ele estava convencido de que, mesmo a política, que é um assunto em que as pessoas buscam respostas práticas para resolver os problemas que são colocados, ainda esperava por uma resolução que tivesse como recurso o impulso lúdico. Para ele, o impulso lúdico apresentaria propriedades capazes de solucionar esses conflitos de ordem prática, além dos demais conflitos humanos, simplesmente por conduzir o homem através de um pensamento e de atitudes mais equilibradas.

Schiller não se preocupou em resolver os problemas de maneira imediata, visando uma resolução rápida da situação que ele mesmo via como um problema. O ponto crucial de sua argumentação estava em questionar como se poderia, em um tempo em que se propunha o imediatismo e o utilitarismo, alcançar o equilíbrio. O ser humano contemporâneo a Schiller estava tendo na prática o aprendizado de que privilegiar qualquer um dos dois impulsos naturalmente humanos era como permitir a condenação de nossa espécie a uma eterna condição de ignorância, barbárie e dominação intelectual de uns sobre outros. Portanto, para evitar tal condição, os homens precisavam ter uma formação estética. Essa formação estética evitaria as atitudes insanas humanas. Dessa forma, podemos afirmar que, assim como Kant, Schiller também considerava que uma revolução violenta seria insuficiente e absurda para mudar o modo de ser e de pensar de um povo. A revolução seria, para Schiller, uma maneira de tentar promover transformações na sociedade de forma superficial e agressiva, pois a modificação deveria partir do modo de sentir e pensar de um povo, inclusive com relação aos seus preconceitos.

*O homem despertou de sua ilusão [...] ele toma pela violência aquilo que, segundo sua opinião, lhe é negado injustamente. O edifício do Estado balança, seus fundamentos podres cedem [...] o homem quer ser honrado como fim em si, mas a possibilidade moral está ausente e o momento generoso não encontra uma estirpe que lhe seja receptiva*²⁶.

²⁵ BARBOSA, Ricardo. “Schiller e a cultura estética”.19.Coleção Passo a passo. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora. 2004.

²⁶ SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas”.p.33. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014.

Com essa citação o filósofo explica porque tomar armas e ir à revolução nas ruas é insuficiente. Para o filósofo, é como se a revolução tivesse que ocorrer no interior das pessoas, para que, dessa forma, o seu entorno também sofresse as alterações necessárias. Segundo a nossa interpretação quando diz que o momento, embora generoso, não encontrou uma estirpe receptiva, Schiller se refere exatamente à falta de uma educação estética por parte das pessoas que estavam ali envolvidas. Seria, portanto antes de tudo, fundamental que esse tipo de pensamento voltado para a arte fosse desenvolvido.

A mudança no modo de pensar e agir do povo só poderia ser realizada a partir da educação e da cultura. Essa modificação não seria uma tarefa simples de ser cumprida, pois possibilitar ao homem a liberdade política e civil através desses recursos demandaria tempo. Além disso, teria de ser possibilitado ao homem uma ação sobre o seu caráter que deveria ocorrer a partir do controle dos sentimentos e de um alinhamento de seus conceitos formais, aqueles que estão relacionados com o seu cotidiano de produção. Mais uma vez recairíamos na necessidade do equilíbrio dos impulsos, pois esse “alinhamento” de conceitos formais a uma sensibilização nada mais é do que equilibrar essas duas forças antagônicas conforme já discutimos anteriormente.

Schiller considera que os seres humanos devem ser livres e não se sentirem obrigados a nada, mas enquanto não equilibramos nossos impulsos, somos o tempo todo obrigados a algo. Essa situação de obrigação nos afasta da liberdade e da própria humanização. A humanização e a liberdade, só podem se desenvolver mediante o impulso lúdico. A educação estética, fruto do impulso lúdico, deve ser algo natural que eleve o homem a uma condição de autonomia, equilibrando o homem no que tange à sua sensibilidade e à sua racionalidade, sem menosprezar nenhum de seus impulsos. É para que possamos desenvolver a nossa humanização e, por conseguinte, a nossa liberdade, que a educação estética pensada pelo filósofo nos apresenta, além da arte e do belo, também a atividade lúdica, que se manifesta entre outras maneiras, no jogo. O jogo é outro modo, além da arte, de equilibrarmos os nossos impulsos, sensível e formal. Ele promove na sua realização, uma possível humanização das nossas atividades cotidianas e nossa convivência em sociedade.

Seção 1.2. O jogo e o Impulso Lúdico

A atividade lúdica pode ser pensada como uma atividade de entretenimento que faz com que as pessoas envolvidas se divirtam e ainda assim consigam cumprir regras previamente estabelecidas. Jogos e brincadeiras fazem parte das atividades que podemos considerar como lúdicas.

Em nosso trabalho procuraremos estabelecer a importância da atividade lúdica para o ensino de filosofia a partir de uma dupla consideração. Em primeiro lugar, vamos propor uma aproximação entre o jogo e a filosofia a partir do fato de ambas apresentarem a mesma característica de não imediatismo e de não utilitarismo. Baseados no valor que os estudantes já costumam atribuir às atividades lúdicas em geral, vamos propor que o caráter não imediatista e não utilitário dessa atividade não retira o seu valor. De modo análogo, vamos defender que o caráter não imediatista e não utilitário da filosofia tampouco poderá retirar-lhe o valor. Em segundo lugar, poderemos notar que a utilização do jogo como recurso metodológico no ensino de filosofia ajuda a despertar o interesse dos estudantes pelo conteúdo filosófico, não apenas pelo interesse que estes já atribuem às atividades lúdicas, mas também pela elucidação da natureza da filosofia que essa aproximação entre o lúdico e a filosofia pode trazer. Acreditamos que a contribuição para plena realização de nossa humanidade é uma característica comum tanto do jogo quanto das atividades filosóficas.

A atividade lúdica se desenvolve das mais variadas maneiras, como na brincadeira, por exemplo, mas ocorre principalmente quando jogamos. É uma realização humana que se materializa para além de apenas uma circunstância, ou seja, não se trata apenas de jogar um jogo, não se limita apenas à formalidade de seguir determinadas regras colocadas para que se jogue. Quando praticamos um jogo, temos algo que vai muito adiante do que vivenciamos. Em nosso cotidiano, usufruímos das atividades lúdicas quando estamos em momentos de ócio e de lazer, principalmente porque essas atividades fazem com que possamos nos desprender um pouco das preocupações do dia a dia. As atividades lúdicas nos proporcionam a possibilidade de bem estar e ao mesmo tempo equilibram os nossos impulsos.

Aqui, a posição de Schiller pode mais uma vez nos servir para esclarecer a natureza do jogo. Para o filósofo, o jogo, assim como a arte, também é um produto do impulso lúdico. Na educação estética a finalidade de ambos é promover o equilíbrio dos impulsos sensível e formal e dessa maneira fazer com que o ser humano atinja um nível

de socialização e educação mais humanizada. As nossas convicções racionais e os nossos sentimentos estão aflorados enquanto somos jogadores. Há nesse momento, uma perfeita harmonização entre aquilo que é formal e aquilo que é sensível. O jogo, assim como a arte e a filosofia, ou ao menos parte importante da filosofia, se apresenta como uma atividade desinteressada.

Não é em todo momento que podemos nos utilizar das atividades que nos trazem esse desprendimento e esse equilíbrio. No trabalho, por exemplo, exercitamos, na maior parte das vezes, apenas o impulso formal, visto que somos capacitados e contratados para a produção, e isso faz com que tenhamos esse direcionamento. Quando estamos trabalhando, quando seguimos determinações, obedecemos a regras e controlamos os nossos instintos. Nos momentos formais de nossa vida, precisamos deixar de lado todas as possibilidades sensíveis em função de priorizar a formalidade. No jogo temos a formalidade, mas ela está acompanhada da sensibilidade, ou seja, no jogo, não há apenas as regras formais dadas pelo impulso formal, mas também a sensibilidade proveniente do impulso sensível. Isso porque, enquanto jogamos, somos também instintivos, agimos com a nossa emoção, temos o impulso sensível muito presente no ato de jogar.

Por conseguinte, também não estamos somente brincando. Quando participamos de determinadas brincadeiras que são totalmente desprovidas de regras, principalmente na fase infantil de nossas vidas, onde geralmente não obedecemos a nada e nem a ninguém, damos vazão somente ao nosso impulso sensível. Quando o impulso formal não se faz presente, a possibilidade da violência é maior. Mas essa violência não ocorre quando participamos de um jogo no qual estamos conscientes das regras. A violência não está necessariamente, ligada à questão física, mas sim em não saber o que pode acontecer durante uma partida, por exemplo, o lutador sabe qual é a intenção de seu jogo e de suas regras, assim como o jogador de futebol também conhece as regras de seu jogo, são jogos diferentes, portanto as regras são diferentes, a violência encontra-se no momento em que um ou outro jogador, passa por algum tipo de situação inadequada e inesperada que infringe as regras. Isso significa dizer que todos os jogos apresentam regras, por mínimas que sejam. Portanto, o jogo traz consigo a seriedade do cumprimento de regras, mas ao mesmo tempo nos apresenta a diversão e a possibilidade de fazer escolhas.

O jogo nos remete a uma possibilidade ao longo de sua duração, que é a de conseguirmos equilibrar a relação entre forma e vida nos dando a liberdade de escolher

entre as situações recorrentes do jogo e com isso firmar a nossa autonomia. Podemos admitir que no processo de jogar existe a possibilidade de atingirmos a forma viva que é objeto resultante do impulso lúdico. Quando seguimos as regras que nos são apresentadas para que possamos participar do jogo, estamos representando a forma. A forma é o produto resultante do impulso formal. Esse produto é fundamental na constituição da forma viva. Quando jogamos, conseguimos ao mesmo tempo viabilizar o uso dos nossos sentidos, ou seja, trazemos à partida o objeto resultante do impulso sensível, a vida. Nesse sentido estabilizamos os dois impulsos contraditórios sobre os quais já discorremos anteriormente.

O impulso lúdico, que se realiza no jogo assim como na arte, é a manifestação humana capaz de transformar e humanizar as pessoas. É a partir dessa possibilidade de humanização que o caráter de belo se insere na vida das pessoas e é também a partir dessa possibilidade que podemos vir a ser aquilo que Schiller chamou de forma viva. A forma viva é uma combinação harmônica de forma e de vida, os dois produtos que resultam, respectivamente, dos impulsos formal e sensível. Há viabilidade dessa combinação equilibrada, forma viva, ocorrer enquanto jogamos, mas ainda assim podem surgir problemas.

Um problema possível pode-se seguir do fato que, segundo o próprio Schiller, estaríamos limitando a ideia de belo a um mero jogo: “não é o belo depreciado pelo fato de que se faz dele um mero jogo, e de que é comparado aos objetos frívolos que desde sempre detiveram esse nome?”²⁷. Entretanto, o próprio Schiller admite que “[...] dizer mero jogo, quando sabemos que de todos os estados do homem, é o jogo, e somente ele que o torna completo e desdobra de uma vez só a sua natureza dupla?”²⁸. Podemos acreditar, a partir desse fragmento, que Schiller percebia que na verdade o belo não era limitado pelo jogo, mas sim ampliado por ele, sendo o belo uma ferramenta fundamental em relação à manutenção da liberdade. Ainda assim, o filósofo permanece na defesa de que deveria haver sempre a vinculação entre o jogo e o belo. Para tal, ele assume a concepção de que, embora consideremos o jogo como apenas um objeto do ócio, é esse próprio objeto que completa o homem e faz com que o mesmo assuma inquestionavelmente a sua dupla natureza. Para Schiller, o que ocorre nessa relação não é a limitação do jogo à beleza ou vice versa, mas sim a ampliação de ambos para além

²⁷SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas”. p. 75. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014.

²⁸Opus citatum. p. 75

do previsto. Quando joga, os limites humanos são muitas vezes superados permitindo assim que o homem possa momentaneamente abandonar a seriedade formal, sem por isso se desvencilhar do bem e da perfeição, jogando, portanto, com a beleza.

O jogo que não respeita a possibilidade de jogar a partir da ideia de beleza não consegue fazer com que o tão almejado equilíbrio entre os impulsos exista, porque em algum momento acaba sendo privilegiado um ou outro impulso, podendo levar novamente à ausência de liberdade por alguma das partes envolvidas ²⁹. Esse tipo de atividade lúdica que permanece com a inexistência de equilíbrio entre os impulsos não interessa ao projeto de educação estética do homem. Na filosofia schilleriana a falta de equilíbrio entre os impulsos no jogo, permanecerá demonstrando a insuficiência de desenvolvimento humano que existe na prevalência seja do impulso sensível, seja do impulso formal.

O jogo pode engrandecer o ser humano, desde que o jogo seja realizado com base na educação estética. Como observamos Schiller acredita que devemos pensar o jogo sempre vinculado a ideia de belo. Isso significa dizer que não basta o ser humano participar de alguma atividade que ele considere lúdica para que atinja o impulso lúdico, pois o jogo pode se tornar de acordo com o contexto social também um instrumento de violência, barbárie e dominação. Para explicar isso, ele usa como exemplo jogos onde a glória da vitória se dá no sofrimento e na dor do oponente. Dada essa possibilidade, devemos estar atentos à ocorrência da beleza no jogo. Segundo Schiller, “[o] homem deve jogar com a beleza e somente com a beleza deve jogar”³⁰. Em outros termos, a busca pelo belo deve ser na visão de Schiller, condição necessária para que o jogo se realize. Para que possamos nos utilizar verdadeiramente do impulso lúdico a fim de adquirir uma educação estética que nos condicione à humanização, devemos partir do pressuposto da vinculação entre o jogo e a beleza, sem jamais conferir um caráter de racionalidade e seriedade à beleza. A intenção schilleriana em não racionalizar a beleza no impulso lúdico se justifica na afirmação de que, embora o jogo apresente as suas regras e por consequência, apresente também o seu impulso formal, a beleza deve se

²⁹ Os jogos que não remetem ao ideal de beleza são nomeados por Schiller “jogos da vida real” e, como já parece explícito, são aqueles voltados para objetos muito formais, utilitaristas e materiais. Um exemplo dado pelo próprio filósofo é a comparação entre os Jogos de Olímpia, que valorizavam as competições com velocidade, destreza e robustez, colocando em prática a busca pelo ideal de belo, sem por isso recorrer à barbárie e à violência, e os Jogos Romanos, que buscavam a diversão partindo da agonia e da dor de um gladiador ou um guerreiro abatido.

³⁰ SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas”.p.76. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014.

preservar das formalidades que a seriedade implica. Com a beleza deve-se apenas jogar, não submetendo a beleza às leis da razão, até porque, se assim o fosse, o impulso formal mais uma vez se tornaria dominante, reprimindo dessa maneira a sensibilidade e a vida, objeto do impulso sensível. Além disso, o ser humano não deve se distanciar do ideal de beleza, para que possa, assim, alimentar a satisfação proveniente do jogo, dando vazão ao equilíbrio entre obedecer às regras dadas e desfrutar do entusiasmo promovido pelo jogo. Não permitir a influência pelo jogo e pelo lúdico, pode fazer-nos chegar a um ponto de racionalização onde há o desaparecimento da sensibilização. O mal que a falta de sensibilização pode nos causar é que as necessidades básicas como alimentar-se e reproduzir-se passam a imperar em nossa vida cotidiana.

Para Schiller, esse equilíbrio dado pelo jogo é a manifestação mais ampla do sentido de beleza. Isso porque no jogo nós exteriorizamos a nossa sensibilidade ludicamente, mesmo sem perder a formalidade do jogo, potencializando, dessa maneira, a nossa humanidade. Somos livres e autônomos quando jogamos. Nesse caso, para que de fato o jogo possa ser uma possibilidade de apreensão estética, ele tem de ser algo que vá além de um mero exercício. Ele deve surgir da necessidade instigada pela vontade de ser livre, e a pessoa que joga deve buscar essa liberdade e a sua humanização.

A filosofia schilleriana apresenta o jogo como um instrumento facilitador da busca e manutenção dessa humanização e liberdade através do belo. O belo é a condição que os homens só vivenciam mediante o equilíbrio existente no impulso lúdico. O impulso lúdico pode ser representado de maneira eficaz na proposta do jogo. Acreditamos que enquanto joga, o homem experimente um estado extrovertido sem por isso fugir da realidade que o cerca. O ser humano estabelece um novo vigor à realidade em que está inserido. Esse “novo vigor” é representado pela presença do estado de beleza, existente no jogo, possibilitando o homem a se humanizar e desenvolver a sua liberdade.

O jogo é uma atividade que sempre existiu no cotidiano das pessoas, ora num sentido de distensão, ora num sentido de competição. Na maior parte das vezes, o jogo não apresenta um propósito utilitarista, mas com o advento do imediatismo no cotidiano das pessoas e com as mudanças culturais que surgiram com o passar dos tempos, o utilitarismo no jogo tem se tornado possível, pelo menos do ponto de vista de parte da mídia. Alguns meios de comunicação de massas vinculam o jogo principalmente à ideia de sucesso, deixando de lado o divertimento, que é uma das principais intenções do jogo. Ainda assim, mesmo com um propósito utilitário, o jogo

em nossa época ainda visa à diversão e à desconexão com os problemas imediatistas humanos. Porém, não são apenas essas as possibilidades apresentadas pelo jogo. Podemos perceber o jogo na vida infantil e jovem também como uma espécie de treinamento para a vida adulta, onde percebemos claramente a necessidade do equilíbrio entre as forças humanas. É possível apreender também na atividade de jogar o pensamento da competição, onde a criança, sem perceber e ter qualquer intenção, já pode demonstrar seu espírito de liderança. No jogo, as pessoas de certa forma conseguem conduzir os seus instintos da forma mais humana possível. Conseguir conduzir a sua liberdade instintiva é, do nosso ponto de vista, um ato que nos leva a ser livres e felizes, sem que por isso percamos a nossa autonomia. A liderança sobre nós mesmos é condição suficiente para que possamos conquistar a nossa liberdade.

O jogo é, portanto, uma atividade lúdica que pode nos apresentar pontos positivos, tanto na vida humana adulta, quanto na vida infantil. Schiller já nos apontava para a necessidade da liberdade e para a plenitude da humanização propiciada às pessoas pela prática do jogo em todos os seus possíveis sentidos, principalmente sob a ótica estética, onde a autonomia é despertada: “[o] homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga”³¹. O jogo é algo intenso, que provavelmente nos possibilitará aliviar as tensões cotidianas, nos afastando dos movimentos mecânicos e formais que nos tornam seres alienados e escravizados, mas ainda assim mantendo uma determinada ordem de regras, que são necessárias para que o próprio jogo exista. Mesmo obedecendo à formalidade o jogo nos impulsiona a perceber a diversão e fascinação que nos mantém presos (à realidade do jogar). Embora a atividade lúdica nos retire da vida comum, ainda assim nos insere no contexto de sociedade na qual vivemos. Acreditamos que é como se pudéssemos viver no jogo um momento perfeito de paz e equilíbrio, onde conseguimos rapidamente resolver dilemas e perceber a importância que cada indivíduo tem no contexto social em que vivemos.

O jogo é algo que desperta a sensação de felicidade nas pessoas e não precisa apresentar algum interesse. O jogo é autossuficiente. Ele consegue ter como ponto de partida a diversão e estabelecer algo muito mais grandioso, que é essa espécie de equilíbrio que parte da sensação de autonomia. Com a vivência dessa sensação, o ser

³¹SCHILLER, Friedrich. “A educação estética do homem numa série de cartas”. p.76. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; São Paulo, Iluminuras, 2014.

humano é levado a assumir a sua liberdade de pensamento e ação, tendo aí uma realidade simbólica na qual não há mais condições exteriores que o impossibilitem a exercer toda a sua humanidade e toda a sua liberdade. A ausência de condições exteriores implica que no jogo as pessoas são iguais, pois, no momento em que o jogo se desenvolve, não existe a preocupação com classe social, status, ou qualquer outra condição. No jogo, existe a igualdade entre as pessoas, pois as condições externas ao jogo simplesmente não importam.

O jogo está culturalmente inserido em todos os aspectos da vida humana. Ele está presente desde o momento da infância até a fase adulta e se manifesta de diferentes maneiras ao longo de nosso desenvolvimento. São as suas características que nos levam a entender por que a liberdade e, portanto, a humanidade, se torna e fêtiva no jogo. A espontaneidade é uma das suas características. O jogo é uma atividade voluntária onde as pessoas que se propõem a participar estão dispostas a aceitar determinadas regras que as colocarão em sintonia com outras pessoas. Essas pessoas sabem que nesse momento estarão saindo da realidade em que vivem, sem, porém, abdicar totalmente dessa realidade. Em outras palavras, no jogo, as pessoas se submetem a uma atividade temporária, em que estarão envolvidas por algum tempo, ao menos o tempo de duração do jogo, suspensas à realidade em que vivem. Quando jogam, as pessoas se permitem assumir papéis, lideranças e as mais variadas condições por livre e espontânea vontade, simplesmente por estarem vivenciando aquele momento que lhes dará a condição dessa liberdade momentânea, inclusive de ser quem nunca foram em suas vidas cotidianas.

O jogo tem entre as suas características a possibilidade de oferecer ao ser humano a manifestação de uma liberdade nunca antes percebida. Essa situação provavelmente foi o motivo que fez com que Schiller percebesse no impulso lúdico a oportunidade de humanizar o homem. Faz sentido pensarmos partindo da nossa interpretação da obra schilleriana que, se o jogo nos possibilita assumir a liberdade humana mesmo estando em uma sociedade materialista e doentia, ele é provavelmente uma das poucas maneiras que temos de exprimir a nossa humanidade que o sistema utilitarista nos tirou. No entanto, embora o jogo nos apresente um caminho interessante em direção à liberdade, ele não tem esse objetivo explícito, o jogo, em si mesmo, desprovido de interesse não busca um produto final, muito menos desempenha um papel moral.

Não podemos aplicar às regras do jogo uma utilidade moral. As regras do jogo, por si mesmas, não ensinam, em nosso ponto de vista, valores ou quaisquer outras dimensões de moralidade. Quando as pessoas jogam e se tornam mais “companheiras” daquelas que estão em sua equipe, por exemplo, esse companheirismo não ocorre enquanto regra. Ao contrário, é algo que é despertado naturalmente no processo de liberdade que o próprio jogo oferece. Portanto, o jogo jamais será, em si mesmo, uma atividade moral. Se as pessoas envolvidas percebem novos comportamentos a partir do jogo, é porque essas “novas” características já são próprias de sua humanidade e elas só puderam percebê-las a partir da vivência livre que obtiveram na atividade lúdica. Isso ocorre ao mesmo tempo em que o jogo nos afasta daquilo que nos aprisiona, nos apresentando uma possibilidade de vivenciar uma experiência que existe na vida cotidiana, mas nos permite ao mesmo tempo, uma fuga temporária de sua seriedade. Quando participamos dessa atividade, abdicamos da satisfação imediata de nossos desejos materialistas, porque temos um afastamento momentâneo dessa realidade. Ainda assim, o jogo é responsável por esse afastamento, nem que seja momentâneo, das necessidades materiais humanas. Isso significa dizer que, quando estou participando da atividade lúdica à qual me propus, não tenho uma intenção material de algo, não preciso possuir algo posterior, pois o jogo tem como característica fundamental ser um ato desinteressado. Quando dizemos que o jogo é um ato desinteressado sugerimos o pensamento de que as pessoas jogam simplesmente para se divertir, não há um interesse em algo posterior ao jogo, a única utilidade imediata é a diversão. Na medida em que as pessoas passam a ter uma segunda intenção com relação ao jogo que não seja a diversão, como adquirir status social ou financeiro, por exemplo, o jogo perde completamente a sua função de promover a humanidade. Neste caso, o jogo perde a sua função, porque o jogador não terá mais a sua liberdade alcançada enquanto joga, simplesmente porque reduziu a proposta do jogo a um caráter material e utilitário.

Para entender melhor a noção de jogo, podemos analisar também o pensamento de outro filósofo, Johan Huizinga. Ele nos aponta na direção de que o jogo pode ser visto também como uma necessidade, pelo menos do ponto de vista de atingir algum grau de felicidade. Para Huizinga o jogo é uma “atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização [...] um intervalo em nossa vida cotidiana”³². Segundo ele, podemos

³²HUIZINGA.. Johan. “Homo Ludens”.p .12. Ed. Perspectiva. São Paulo, 1996.

justificar a necessidade do jogo como algo que busca suprir os nossos desejos que existem independentes da rotina diária e ainda visa a deslocar-nos para um “outro mundo” presente em nossas vidas. É nesse mundo temporário em que podemos abdicar por alguns momentos da seriedade que nos é imposta quando estamos trabalhando, estudando ou simplesmente quando estamos inseridos em nossa vida social formal. É como se nos retirássemos de uma realidade para outra paralela a essa, mas sem perder a nossa noção de mundo real, de regras e de necessidades.

Embora pareça paradoxal, o jogo nos retira das formalidades mesmo sem ignorar o caráter de organização. Ele se apresenta com determinadas regras e ordenação sem as quais seria simplesmente impossível que o mesmo se desenvolvesse. As normas do jogo não podem ser deixadas de lado, desobedecidas ou ainda ignoradas, pois isso pode fazer com que o jogo perca o seu caráter lúdico, comprometendo completamente a sua função e o descaracterizando. No caso em que as regras do jogo são respeitadas o desenvolvimento do jogo será favorecido, assim como a possibilidade do belo “Podemos situar-nos no jogo, abaixo do nível da seriedade, como faz a criança, mas podemos também situar-nos acima desse nível, quando atingimos as regiões do belo [...]”³³ pois existe uma ordenação que não se deixa levar pelo desleixo, pelo acaso ou pelo instinto, caso contrário, esse jogo deixa de existir. Na medida em que o jogo se realiza e as suas regras são cumpridas, a tarefa lúdica se aproxima ainda mais de um suposto grau de beleza que pode existir devido à organização, harmonia e realização de humanidade. Essa característica faz do jogo algo que impulsiona o ser humano à liberdade, pois, mesmo cumprindo as regras do jogo, ele entende que aquelas são normas fundamentais para que a atividade lúdica se realize.

Quando o ser humano realiza uma experiência que o leva à liberdade, é possível que ele não queira provocar algo que possa destituir o jogo de seu caráter desinteressado, lúdico e feliz, pois o jogo é algo que nos apresenta um caráter harmônico. Segundo Johan Huizinga, “[o] jogo lança sobre nós um feitiço: É fascinante, cativante. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia”³⁴. É devido a esse fascínio que o jogo exerce sobre o ser humano, que este não quer desarmonizar algo que lhe faz bem, algo que o faz sentir-se livre. Essa sensação de liberdade e de bem estar é proporcionada a todas as pessoas envolvidas no jogo, que provavelmente também irão sentir as mesmas sensações,

³³HUIZINGA. Johan. “Homo Ludens”, p.23. Ed. Perspectiva. São Paulo, 1996.

³⁴HUIZINGA. Johan. “Homo Ludens” p. 13. Edit. Perspectiva. São Paulo, 1996.

embora acreditamos que a satisfação particular é o que interessa no momento e não a do outro. Mesmo ocorrendo uma satisfação coletiva, ela não é pressuposto para que o jogo ocorra. O jogador busca realizar-se enquanto um ser livre quando joga e, cumprindo as regras, dá condições para que o mesmo ocorra com seus colegas de equipe, embora o jogo tenha como intenção apenas o lúdico. Quando busca jogar, o ser humano não busca nada além de contentamento por isso o jogo pode ser considerado uma atividade desinteressada, não há o intuito em sua realização de buscar nada além do que a satisfação desinteressada, proporcionada pelo jogo.

Sem as regras, o jogo não poderia se realizar. A regra é aspecto constitutivo do jogo pelo qual devemos admitir a presença do impulso formal, que já abordamos anteriormente e está presente na teoria schilleriana, e por sua vez, é a característica humana que permite que tenhamos no jogo a harmonização daquilo que aparentemente poderia se transformar em caos se fosse desenvolvido apenas a partir do impulso sensível. O equilíbrio entre os impulsos existente na esfera do jogo só é possível mediante o cumprimento dessas regras, que colocam os oponentes em igual condição para competirem. Quando alguém, por qualquer motivo, viola as regras do jogo, imediatamente observa-se o fracasso do mesmo e possivelmente acontece a imediata interrupção ou o fim desse jogo. A consequência do fim do jogo ou da perda de seu caráter lúdico é o retorno ao “mundo real”, o que acaba sendo uma maneira de disciplinar positivamente o jogador, ou a equipe, que infringiu as regras.

Para Huizinga, o jogo provoca nas pessoas também uma sensação de tensão. Na insegurança de não saber ao certo quem irá vencer, cria-se uma expectativa que é também prazerosa ao jogador:

O jogo é tenso, como se costume dizer. É um elemento de tensão e solução que domina em todos os jogos solitários de destreza e aplicação, como os quebra-cabeças [...], e quanto o mais estiver presente o elemento competitivo, mais apaixonante se torna o jogo³⁵.

Essa expectativa fará com que o mesmo procure desenvolver o melhor de si fisicamente e mentalmente, oferecendo no jogo as suas principais qualidades, com a finalidade de buscar um resultado positivo. Nessa situação, o ser humano se vê tentando dominar aquilo que lhe parece incerto, deparando-se dessa forma, com uma tensão que exige dele uma habilidade para dominar o que até então não apresenta domínio. Existe, portanto uma sensação positiva de insegurança, causando no homem a sensação de bem

³⁵HUIZINGA.. Johan. “Homo Ludens”.p. 14. Edit. Perspectiva. São Paulo, 1996.

estar e de um risco a ser corrido, que não o coloca, porém, em situação real de perigo. Do nosso ponto de vista, todas essas peculiaridades do jogo, podem levar o ser humano a conquistar a sua liberdade. Tanto a arte como o jogo, são instrumentos eficazes nesse sentido. A incerteza que é trazida à tona quando ser humano se envolve no processo do “jogar” faz com que seja despertada no sujeito a possibilidade da crítica. Essa crítica o faz pensar rápido e agir imediatamente quando a sua participação se torna efetiva no jogo. Além disso, o indivíduo consegue fazer uma análise daquilo que é conveniente naquele momento para que possa cooperar com a sua equipe. Quando age torna a sua crítica ativa e pode conseguir resolver o problema proposto. O impulso lúdico aparece nesse contexto propiciando algo de novo que leva o indivíduo a se debruçar para resolver tal demanda. Isto significa dizer que o desafio que lhe é lançado enquanto joga, faz despertar o impulso lúdico que fará com que essa pessoa busque solucionar o desafio que lhe foi lançado. Tal situação exige do sujeito o equilíbrio entre a emoção vivida pelo jogo e a seriedade de participar de algo que envolva regras e outras pessoas.

O jogo proporciona a escolha e, portanto, a liberdade em escolher, que é fundamental e essencial para a construção da autonomia. Isso tanto na constituição da humanidade, quanto na própria vontade humana. Analisando paralelamente as teorias de Schiller e Huizinga, podemos verificar a possibilidade de construção da autonomia no jogo. O jogo, assim como a arte, é o reflexo de um processo positivo de humanização, onde a humanidade age sem se privar de sua vontade. Se o ser humano deixa de ser o “ser que quer”³⁶, ele abdica de sua humanidade e se submete à violência. A submissão à violência faz do homem um ser indigno, “pois a violência o anula”³⁷. Essa anulação de humanidade ocorre porque o homem que se permite sofrer a violência abre mão de sua humanidade na medida em que deixa de ser livre, tornando-se obrigado a algo através da força. Para Schiller, não devemos admitir um ser humano que simplesmente queira sofrer violência, porque a violência é explicitamente a falta de liberdade. Quando o homem pratica a violência, quer provar mediante a força que tem poder sobre o outro contestando, portanto, a humanidade daquele que a sofre. Em poucas palavras, segundo Schiller, a violência seria um ato desumanizador, “Por isso mesmo nada é tão indigno para o homem quanto sofrer alguma violência [...] quem a comete não faz nada menos que contestar a nossa humanidade”³⁸.

³⁶ Ibidem. p. 55.

³⁷ Ibidem. p. 55.

³⁸ IBIDEM. p.55.

Quando assumimos a nossa liberdade, percebemos que estamos cercados por diversas outras forças superiores à força humana. Nesse caso, onde temos a natureza, como por exemplo, uma força superior e ameaçadora, o ser humano vai buscar elevar sua força de maneira artificial por meio do entendimento. Isso ocorre na tentativa de equilibrar-se ao poder da natureza, que inicialmente se apresenta como muito superior ao próprio homem, anulando-o e privando-o de sua liberdade. É através da tentativa de domínio da natureza que o ser humano não sofrer violência alguma, reconhecendo que isso o faria afastar-se de sua própria humanidade. Dessa maneira, o ser humano tem como intenção, por vezes inconsciente, tornar-se dominante sobre as forças da natureza e, assim, libertar-se completamente dessas forças. A finalidade dessa atitude humana é obviamente, assumir a sua condição de liberdade. Quando analisamos o pensamento sobre a educação estética em Schiller e a função do jogo em Huizinga, podemos perceber que existe a preocupação com a conquista da liberdade humana de forma que o homem se emancipe das forças brutas, sejam elas as suas próprias, ou mesmo com relação às forças da natureza e de outros seres humanos. Essa preocupação está presente tanto na filosofia schilleriana quanto no pensamento de Huizinga. Schiller quer garantir, a partir da experiência estética, que o homem não sofra a violência que é a privação de sua liberdade. Huizinga quer garantir que o homem seja livre a partir do jogo, “[...] o jogo é uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior à vida habitual [...]”³⁹. O grande projeto humano para uma sociedade autônoma em Schiller se realizaria através da busca do impulso lúdico, que do nosso ponto de vista é um instrumento facilitador no processo de desenvolvimento do conhecimento.

Uma vez que tivermos a experiência estética em nossas vidas, em concordância com as noções de belo e de impulso lúdico, passamos a perceber a realidade que vivemos de outra forma, com um novo aspecto. O lado positivo dessa mudança comportamental sugerida por Schiller é que toda pessoa já apresenta uma predisposição a viver a atitude estética. Essa predisposição é positiva, pois as pessoas não apresentariam preconceitos para adquirir uma nova forma de vida. Depois de ter passado por essa experiência as suas atitudes passarão, possivelmente, a estar de acordo com esse equilíbrio harmônico que a educação estética busca estabelecer. Esse ser humano passará a viver de acordo com uma realidade muito mais humanizada, fazendo com que o mesmo se emancipe em direção à sua liberdade que lhe é natural.

³⁹HUIZINGA. Johan. “HomoLudens”. Pág 16, Edit. Perspectiva. São Paulo, 1996.

Ora, se estamos a constatar a necessidade do processo artístico para a realização da liberdade, como pode o jogo também fazer parte desse plano? Ele é algo independente da arte? Do nosso ponto de vista, podemos entender que o jogo é a mais pura expressão da articulação cultural humana. Isso significa que é no processo do jogo que o ser humano se realiza, promovendo uma estabilidade entre a sua formalidade e a sua sensibilidade. Se no jogo ele pode se articular culturalmente, supomos que na arte, o ser humano pode expressar essa realização, visto que a arte também é elemento da cultura. O jogo também pode vir a realizar-se enquanto experiência de belo, pois, segundo Schiller, o belo não deve ser mera vida ou mera forma, mas no jogo o ser humano consegue realizar-se englobando as duas realidades. A arte, por sua vez, também tem um aspecto centralizador na filosofia schilleriana por promover uma sensibilização racional do homem. Não há sequer a possibilidade de imaginar, do ponto de vista de Schiller, uma pessoa que busque a sua autonomia de pensamento, sem que esta não reconheça a importância do conceito de belo que se encontra intimamente vinculado à ideia de arte.

Para Schiller, importava conferir sentido à arte e edificá-la como promotora da educação no gênero humano. O belo representado na arte passa a se tornar para o homem uma satisfação moral e não apenas uma satisfação estética. Na medida em que, a partir da arte, com o belo, e do impulso lúdico, com o jogo, o homem se desenvolve intelectualmente e humanamente com base em uma educação estética, isso deixa de ser apenas “estético” e passa a ser também moral, embora a moralidade não seja a intenção de jogo, pois se trata de como irá se desenvolver o comportamento humano em sociedade e seus desdobramentos.

De acordo com o pensamento do filósofo, não podemos nos tornar escravos das sensações, nem tampouco da racionalidade, mesmo que sejamos dotados, naturalmente de impulso sensível e impulso formal. No caso do belo, existe uma harmonização de ambos os impulsos, sensível e formal. Nesse sentido a racionalidade nos ajuda a perceber que não precisamos estar submetidos à força nenhuma, nem mesmo à força da natureza. Quando pensamos na ideia do jogo para a educação estética proposta por Schiller, temos de maneira fecunda a participação do conceito de belo. O belo é o que harmoniza os impulsos naturais humanos. Outro ponto a ser discutido para pensar sobre essa harmonização trazida pelo belo é a cultura. A cultura é um elemento que está presente em todas as manifestações de belo e de jogo. É a presença constante do elemento “cultura” que responde tanto pelo afastamento do homem de sua natureza

livre, como também pela sua reaproximação com a realidade anteriormente “perdida”. Essa reaproximação aconteceria após o nosso contato com a educação estética, ou seja, o ser humano retornaria à natureza, mas dessa vez com outro olhar, um olhar estético. Isso explica por que podemos conceber a possibilidade de entender a cultura e o próprio projeto estético schilleriano como objeto da satisfação moral. A cultura é a responsável pela separação do ser humano em relação à sua própria natureza, mas, ao imaginarmos uma possível atitude estética, esse papel de separação entre homem e natureza se reformula e a cultura passa a ser um instrumento de reconciliação entre o homem já movido pelas formalidades impostas pela própria e a natureza da qual ele se afastou. Logo, mesmo a cultura tendo provocado essa cisão entre homem e natureza, Schiller a vê com bons olhos quando pensamos a emancipação humana. Devido a essa ruptura inicial, foi possível ao ser humano retornar à natureza, agora com uma consciência mais crítica e elaborada, possibilidade que a atitude estética o permite ter. Em suma:

Quando se percorrem três conceitos, sempre se encontrará na primeira categoria a natureza e a disposição ingênua que lhe corresponde; na segunda, a arte como supressão da natureza pelo entendimento atuando livre; e, finalmente, na terceira, o ideal, no qual a arte acabada retorna à natureza⁴⁰.

Os três conceitos apresentados por Schiller se referem à natureza, a arte e finalmente, à relação estabelecida entre ambas através da cultura. Percebemos, portanto, que todas as possíveis manifestações de busca pela liberdade, presentes no impulso lúdico, estão intimamente ligadas à cultura, porém sempre com finalidade de que o homem retorne à sua humanidade.

⁴⁰SCHILLER. Friedrich. Poesia ingênua e sentimental. Pág 32. Edit Iluminuras. São Paulo, 1991.

Seção 1.3: As histórias em quadrinhos como recurso metodológico na discussão filosófica e em sala de aula

As histórias em quadrinhos, popularmente conhecidas como HQs são uma importante ferramenta de comunicação que é comum a praticamente todas as culturas e classes sociais pela facilidade de leitura, pela linguagem geralmente simples e também pela facilidade de acesso. Geralmente até mesmo as camadas mais humildes da população podem ter acesso às histórias em quadrinhos. Acreditamos que as histórias em quadrinhos existam desde a antiguidade, através da arte rupestre, pois nessa arte milenar já se encontra uma sequência de desenhos que aparentemente estão retratando situações cotidianas. Nos dias de hoje, elas apresentam uma abrangência muito grande principalmente entre o público infantil e jovem, e têm se tornado cada dia mais próximas do dia a dia das pessoas, no sentido de conteúdo e também quando pensamos no próprio processo de leitura. Muitas vezes elas representam problemas sociais ou até mesmo políticos, apresentando e debatendo questões que partem da realidade vivenciada pelos próprios leitores através da arte sequencial.

Segundo os registros históricos⁴¹ a primeira história em quadrinhos oficialmente divulgada foi desenvolvida pelo artista Richard Outcalt, nos Estados Unidos da América no ano de 1895. A linguagem utilizada por ele com personagens fixos, diálogos em “balões” de texto e ações fragmentadas, foi conteúdo de jornais sensacionalistas de Nova York. A criação de Outcalt, *The Yellow Kid*, fez tanto sucesso que passou a gerar disputas entre os grandes jornais nova-iorquinos. Com o passar do tempo, essa forma de arte foi ganhando espaço, mas sempre era vista como uma arte inferior. O cinema, por exemplo, desde o seu surgimento já era considerada a “sétima arte”, enquanto que as HQs, embora tivessem um grande nível de abrangência popular, sempre estavam à sombra das demais expressões artísticas. Isso acontecia devido ao teor das temáticas que geralmente eram abordadas, que não se alinhavam às narrativas convencionais e eram inclusive “consideradas ‘ má influência’ para crianças e adolescentes devido à linguagem informal e simples utilizada”⁴². Porém, a partir da década de 60 do século XX, as histórias em quadrinhos passam a ser mais valorizadas, principalmente, pelo mundo acadêmico, fazendo com que as mesmas repercutam no

⁴¹ mundoeducaçao.bol.uol.com.br

⁴² mundoeducaçao.bol.uol.com.br

mundo todo e sejam até os dias atuais, uma das maneiras mais simples e dinâmicas de leitura, escrita e transmissão de ideias.

Aqui no Brasil, as HQs estão presentes oficialmente há ainda mais tempo, embora com outra denominação. A transmissão de ideias através de histórias contadas por meio da literatura de cordel também se encaixa na intenção de comunicação, reflexão, e abordagem de temas importantes para uma sociedade, tal como nas histórias em quadrinhos. O folheto, como também é conhecido a literatura de cordel, existe no Brasil e em outros países. Essa produção artística é pendurada em cordas, cordéis ou barbantes, e vendida em feiras, bancas ou qualquer lugar onde haja grande circulação de pessoas. Acredita-se que esse meio de comunicação tenha aparecido no Brasil por volta do século XVIII, proveniente do trovadorismo europeu. Inicialmente, a literatura de cordel também apresentava peças de teatro aos seus leitores. A principal característica do cordel brasileiro está em narrar histórias e contos populares sobre situações cotidianas de pessoas consideradas importantes para a história brasileira, tal como Lampião⁴³ ou João Grilo⁴⁴. A região nordeste do Brasil mantém até hoje esse tipo de influência literária. Vendidos em lonas estendidas nas feiras ou mesmo penduradas em cordéis nas grandes feiras populares nordestinas, os folhetos ainda hoje retratam as histórias contadas pelo povo.

Aproveitando esse espírito de divulgação, arte e conhecimento, o presente projeto de pesquisa propôs a apropriação das histórias em quadrinhos como instrumento metodológico nas aulas de filosofia. Acreditamos que podemos divulgar a filosofia clássica por meio de uma linguagem mais simples e dessa maneira conquistar o interesse de mais pessoas na comunidade escolar. Esse trabalho de adaptação do texto clássico à linguagem cotidiana, que é a linguagem utilizada nas HQs, é um trabalho árduo, porém bastante significativo. O trabalho com texto clássico de filosofia a partir da confecção de HQ's enriquece a aula e possibilita que mais pessoas tenham acesso, mesmo de maneira superficial à filosofia clássica. Quando expostas na escola em um lugar onde sejam amplamente visitadas, as HQs estimulam a curiosidade das pessoas que ali passam que na maior parte das vezes param para ler e observar, promovendo assim um contato com a filosofia e fazendo-as ao menos refletir sobre o conteúdo exposto. Com relação aos estudantes que a produzem o efeito é também bastante

⁴³Virgulino Ferreira da Silva foi um cangaceiro pernambucano que se tornou famoso por liderar um bando que vagava pelas cidades nordestinas em busca de justiça e vingança pela falta de emprego, alimento e cidadania.

⁴⁴João Grilo é um personagem fictício de contos populares portugueses e brasileiros.

positivo, no sentido de que passam a se interessar mais e a buscar entender sobre os principais conceitos a serem trabalhados ali.

Na construção da narrativa que deve apropriar-se dos conceitos filosóficos que serão ali discutidos e trabalhados podemos perceber imediatamente a presença do impulso lúdico schilleriano. Isso porque na medida em que o estudante elabora os diálogos, ele deve atentar para a fidelidade com relação à ideia do filósofo estudado e deve cumprir exatamente com o papel de transmissão e apreensão do pensamento filosófico ali discutido. O aluno não pode abandonar aquilo que o sistema filosófico está abordando. Há, assim, um conjunto de regras, próprias ao jogo de confecção de HQs, que devem ser respeitadas. Por outro lado, ao desenvolver a parte artística, os estudantes desenvolvem a sua sensibilidade. Nesse sentido, podemos acreditar que a presença dos dois impulsos, formal e sensível, é fundamental nesse processo, uma vez que sem a formalidade necessária para o desenvolvimento dessa narrativa e sem a sensibilidade para o desenho artístico e para a escolha de um modo particular de construção de diálogos, não se concluiria a produção da HQ. O estudante deve ter a habilidade de transformar a linguagem da teoria filosófica que está sendo abordada para uma narrativa mais simples sem se desprender dos conceitos filosóficos em questão. Já com relação ao leitor da HQ, exige-se também o critério de formalidade. Pois na medida em que esse leitor se apropria da narrativa, ele está também se apropriando de conceitos clássicos filosóficos, o que provavelmente dará a ele um discernimento maior sobre esses determinados conceitos. Sob nosso ponto de vista, caso esse leitor nunca tenha tido contato anterior com a filosofia essa seriedade e formalidade pode se tornar ainda mais provável e evidente. Ao mesmo tempo em que tem o seu impulso formal evidenciado pela construção da narrativa, ele tem o seu impulso sensível também a florado quando faz os desenhos que ilustrarão os diálogos e determina um modo particular de construção de diálogos. Isso significa dizer que quando elabora a HQ o estudante tem a possibilidade de equilibrar os seus dois impulsos, promovendo assim o impulso lúdico. Ele desenvolve ao mesmo tempo a atividade lúdica de produzir os desenhos e diálogos, o que torna a sua atividade prazerosa, e a construção da narrativa, o que promove a parte formal da atividade, exigindo dele esse paralelo entre a seriedade e a diversão.

O leitor da história em quadrinho passa pelo mesmo processo. Ele tem ao mesmo tempo que se concentrar formalmente para entender os conceitos filosóficos que estão ali dispostos para a leitura e interpretação, e dar lugar a seu impulso sensível despertado pela arte da ilustração presente em cada um dos quadrinhos. No momento da

observação atenta dos quadrinhos filosóficos, o leitor tem a possibilidade de ter o seu impulso lúdico desenvolvido. A educação estética schilleriana que pretende desenvolver o impulso lúdico por meio do equilíbrio entre impulsos sensível e formal, se torna possível tanto para o produtor da história em quadrinho, o estudante do ensino médio, quanto também para a comunidade escolar, que é a leitora dessa produção literária.

A justificativa em optarmos pelas HQs como recurso metodológico de finalização desse projeto é que podemos observar que a devolutiva é positiva para ambas as partes. O estudante, a comunidade escolar e o docente são favorecidos com o uso desse método. Possivelmente, estudantes e comunidade escolar terão o seu impulso lúdico despertado, promovendo assim uma possível educação estética. O docente, por sua vez, consegue perceber um interesse maior pela filosofia, já que a intenção do método é também aproximar o jogo e a arte da filosofia, para que o estudante dê mais importância aos conteúdos filosóficos e com isso, tenha também maior facilidade em interagir com os conceitos da filosofia.

Capítulo 2: Aplicação da teoria em sala de aula

O ensino de filosofia na educação básica em nosso país, assim como o ensino das demais disciplinas, se apresenta como um desafio para os professores, tanto da rede pública quanto da rede privada, e uma preocupação instigadora para os pesquisadores da área da educação. Isso ocorre porque os modos de recepção conteudista foram modificados de acordo com a passagem do tempo e os estudantes de hoje estão à espera de um dinamismo maior em sala de aula por parte do professor e do próprio currículo. Novas tecnologias, novos problemas e novas soluções, além do cotidiano extremamente exigente, são alguns dos muitos motivos que provocam essa transformação constante daquilo que o estudante almeja alcançar e daquilo que o professor deve buscar compartilhar.

Nesse panorama de transformação contínua, os objetivos e a linguagem do estudante e do docente podem tornar-se divergentes. É muito comum percebermos que há um desinteresse tanto por parte daqueles que buscam dividir seus conhecimentos, quanto daqueles que esperam entender um pouco daquilo que está sendo discutido. Esse desinteresse pode ser provocado justamente por uma falta de harmonização entre as partes e essa falta de harmonia pode causar transtornos, tais como baixo rendimento escolar, evasão, entre outros aspectos. Um sinal claro e pouco feliz dessa falta de expectativa por parte do educando muitas vezes é a indisciplina, pois, uma vez que a aula pareça ser algo desestimulante, os adolescentes, muito ativos, não conseguem perceber a riqueza de determinado conteúdo que vem sendo trabalhado pelo professor. O resultado disso, muitas vezes, é que os alunos acabam por perturbar a aula com o excesso de conversas, algazaras, conflitos desnecessários, entre outras situações.

O desinteresse pela escola irá causar outro problema bastante grave nas escolas brasileiras. O que podemos perceber, através de pesquisas ⁴⁵ e da realidade diretamente observada na escola em que desenvolvi a parte prática da presente investigação, é que o maior problema que atinge hoje o ensino médio no Brasil é a evasão escolar. A evasão é causada, entre outros fatores, pela falta de interesse. Como somos educadores e estamos diretamente envolvidos com essas contrariedades, precisamos promover uma forma de combater essa grande adversidade. A evasão é

⁴⁵ LOES. João. Revista Isto É. Edição número 2528, 2013.

resultante de uma série de problemas. Entre esses problemas podemos destacar a condição econômica de muitos estudantes que os obriga a entrar no mercado de trabalho antes mesmo de terminarem o seu ensino médio, a baixa participação dos pais na vida escolar de seus filhos, os investimentos públicos insuficientes para atender com qualidade à demanda de alunos. Além disso, há também problemas com a docência: a falta de preparo específico dos professores devido ao fato de grande parte dos cursos superiores focarem seus cursos no bacharelado, má remuneração e excessiva carga horária de trabalho para os docentes, currículos pouco interessantes ou desvirtuados da realidade dos estudantes e ousos excessivos de métodos ultrapassados de ensino. Tudo isso aumenta ainda mais o desinteresse entre os discentes. Todos os problemas citados acima, como dito anteriormente, levam à evasão, que sem dúvida alguma é o estopim de pequenas e grandes dificuldades que ocorrem no cotidiano escolar e que está presente senão em todas, na maioria das escolas de ensino fundamental e médio em nosso país⁴⁶.

Ao reconhecer os problemas que afetam o ensino da filosofia, assim como das demais disciplinas na educação básica, fica mais fácil perceber qual é o papel do professor em sala de aula. A responsabilidade que é assumida quando se resolve seguir a carreira de docente na escola de educação básica, principalmente na escola pública, vai muito além de digitar e corrigir provas e explicar os conteúdos que são considerados mais relevantes para o estudante. Para que possamos fazer um trabalho efetivo e com qualidade, é necessário atentarmos a todos esses dilemas, como, por exemplo, a evasão, e ter o olhar apurado para fazer o possível a fim de minimizar esses problemas. Em primeiro lugar devemos nos perguntar qual é o propósito de nosso trabalho, devemos abrir ao estudante um novo percurso que o leve a se sentir estimulado pela curiosidade do saber, precisamos tentar combater ao menos parte dos problemas levantados anteriormente e levarmos em conta que o ambiente escolar precisa ser o mais prazeroso possível. Tudo isso em função de que o estudante permita-se desenvolver sua capacidade criativa e sua autonomia de pensamento, a fim de que, posteriormente, na vida adulta, ele possa seguir o seu percurso sendo um cidadão maduro, responsável e autônomo. Ao combatermos determinados problemas, como aqueles citados

⁴⁶O Colégio Estadual Luiz Sebastião Baldo, que fica na cidade de Colombo, na região metropolitana de Curitiba, possui sete turmas de sexto ano, com aproximadamente trinta e cinco estudantes em cada turma, o que totaliza cerca de duzentos e quarenta e cinco alunos. O ensino médio apresenta três turmas de terceiro ano, com uma média aproximada de trinta e dois alunos em cada uma das turmas, totalizando o número aproximado de apenas noventa e seis estudantes, ou seja, há uma defasagem de cerca de cento e quarenta e nove alunos, o que é mais de 60%.

anteriormente, a indisciplina, a evasão entre outros obstáculos, possibilitamos ao educando uma nova visão de mundo, apresentamos a ele uma nova expectativa de vida.

Tendo isso em vista, pensamos em formular um plano de aula que atentasse para o desafio de resolver ou ao menos minorar os problemas já citados. A principal intenção desse plano de aula é valorizar a disciplina filosófica entre os estudantes e assim diminuir o problema do desinteresse. Nossa ideia é que o aluno poderá se interessar e se apropriar até mesmo melhor dos conceitos filosóficos quando a aula aponta para uma proposta lúdica, dinâmica e artística. Nesse novo modelo de aula, o educando não apenas estará entrando em contato com o texto clássico filosófico e seus conceitos, mas estará também sendo oportunizado a participar ativamente da aula enquanto sujeito autônomo. Esse tipo de atividade que faz com que ele exerça sua autonomia fortalece seus laços sociais com os demais estudantes da turma e o torna protagonista de suas próprias escolhas e produções.

Nesse sentido, essa pesquisa, em conjunto com esse plano de aula, tem como principal objetivo relacionar o texto clássico filosófico, que pode ser um ponto de partida para se discutir filosofia no ensino médio, com o cotidiano dos discentes, buscando estimulá-los a adquirir mais interesse pela filosofia e assim torná-la mais clara para os estudantes. Podemos não resolver o problema da apatia pela escola, mas se conseguirmos através desse projeto contrariar a apatia pela filosofia, já iremos atingir parte do objetivo. A intenção é que o estudante perceba o texto filosófico como um diferencial em sua vida e queira estar em contato constante com o conhecimento que a filosofia lhe pode apresentar. O discente deve sentir vontade de buscar o saber filosófico de modo que não recorra a uma intenção utilitarista. Dessa maneira, o professor não deve pensar no saber filosófico como um meio para apenas fomentar o seu crescimento econômico, mas sim de forma que esse saber seja um instrumento para uma vida melhor. Assim, a filosofia na sala de aula passa a ser, para o estudante do ensino médio, uma ferramenta de luta, de dedicação e de trabalho para fazer com que a sua própria vida ganhe um novo sentido.

Para que possamos sustentar a nossa crença na filosofia como um instrumento de educação que atenda as demandas dos estudantes, principalmente com relação às necessidades de seres que buscam se emancipar na sociedade, o nosso ponto de apoio continua sendo o pensamento do filósofo alemão Friedrich Schiller. De acordo com o filósofo, a humanização deve desenvolver-se por via de um projeto estético no qual o ser humano possa manter vivas as suas características sensíveis, mas sem

abandonar as formalidades cotidianas que o mantêm vivo. A sensibilidade, nosso lado mais instintivo e emocional, deve coexistir com aquilo que é formal, ou seja, nosso ponto de seriedade, a fim de que possamos nos desenvolver de maneira que tenhamos um equilíbrio entre essas duas realidades, que Friedrich Schiller chama de impulsos, antagônicos e essenciais ao dia a dia do ser humano. Nesse sentido, passamos a pensar a educação estética do homem como um projeto a ser desenvolvido para tornar os estudantes sujeitos mais autônomos e conscientes da sua posição de cidadãos na sociedade. Através da arte e do lúdico, elementos apresentados na filosofia de Schiller, a criatividade e a liberdade de pensamento, naturais nos seres humanos antes de vivermos numa sociedade imediatista e utilitarista, passam a fazer parte do cotidiano das pessoas. Esses elementos, arte e lúdico, estão presentes no impulso lúdico e propiciam às pessoas a possibilidade de tornarem-se livres, sem por isso se desvencilharem da nova realidade em que foram inseridos. Ou seja, Schiller vê na ludicidade, despertada pelo jogo e pela arte, a solução de um problema que surgiu com uma sociedade que parece exigir das pessoas que estas sejam como máquinas de produção, esquecendo que são seres dotados de pensamento crítico, racionalidade, imaginação e criatividade. A educação estética pode ser, do ponto de vista de Schiller, uma maneira de resgatar algo que foi há muito tempo perdido e que grande parte da humanidade sequer chegou a vivenciar.

Foi o objetivo de alcançar uma educação humana que apresente elementos de preocupação estética e nos leve a pensar na emancipação estudantil com base no pensamento filosófico, que nos levou a desenvolver essa metodologia. Uma metodologia de aula na qual os estudantes terão acesso a uma gama de conceitos filosóficos através da leitura e do desenvolvimento de atividades lúdicas e artísticas baseadas em um texto filosófico clássico. Essa metodologia busca, sobretudo, desenvolver o estabelecimento de uma educação com o interesse em ampliar a autonomia, liberdade, crítica e a imaginação dos estudantes.

Seção 2.1. Planejamento Geral

Esse projeto visa à aplicação de uma metodologia de ensino de filosofia baseada na leitura, interpretação e análise de textos filosóficos, bem como no desenvolvimento de atividades lúdicas e artísticas. Acreditamos que esse método pode servir como instrumento de estímulo aos estudantes para efetivar a existência e a

importância da filosofia em suas vidas cotidianas, clarificando a compreensão sobre a filosofia. Será desenvolvido um trabalho pelo qual os estudantes terão acesso ao texto clássico filosófico de forma descontraída, sem que, para isso, se abandone o rigor na leitura do texto. Os conceitos filosóficos presentes no mesmo serão examinados e debatidos com os alunos, para que estes possam reconhecer a estrutura do pensamento filosófico do autor e consigam contextualizar esses conceitos com a realidade que eles próprios vivenciam, percebendo se existe ou não uma aplicação real e efetiva desses conceitos filosóficos que serão discutidos em aula.

A aplicação do método está prevista para ser desenvolvida em aproximadamente oito aulas de cinquenta minutos e será dividida em três momentos bem específicos:

1) Leitura do texto: O texto a ser trabalhado em sala de aula com os estudantes será “Resposta à questão: O que é Esclarecimento?”, escrito pelo filósofo alemão Immanuel Kant. A escolha desse texto é justificada pela ênfase dada no texto à noção de autonomia. Embora essa versão kantiana de autonomia possa ser considerada limitada nos dias atuais⁴⁷ ainda assim se apresenta como um texto muito importante para a construção da ideia de liberdade que foi construída em tempos passados e que perdura até os dias atuais⁴⁸. Essa diferença nos dá uma possibilidade grande de discussão em torno do texto. Trata-se de um texto muito interessante e que podemos julgar inclusive insubstituível do ponto de vista de seu valor histórico e da possibilidade de debate, quando a intenção é despertar nos jovens estudantes o espírito de liberdade e sua própria emancipação de maneira responsável. Essa emancipação é fundamental para que tenhamos a possibilidade de uma geração futura com sujeitos mais autônomos e comprometidos consigo mesmos e com a sociedade. Esse primeiro momento irá se desenvolver em aproximadamente quatro aulas. Será feita uma introdução ao tema do texto, além de uma exposição sobre o contexto histórico em que foi escrito, uma apresentação geral da filosofia do autor e, por fim, a leitura comentada do texto. É bom ressaltar que essa abordagem do contexto histórico terá como base as ideias de “Homem Ilustrado” e de século das luzes. Os dados bibliográficos e históricos serão abordados

⁴⁷ Isso porque, atualmente, a noção de autonomia, principalmente em âmbito público se modificou. Isso significa dizer que após sucessivas discussões, houve a modificação no modo de pensar a respeito da própria ideia de assumir a autonomia.

⁴⁸ Podemos pensar dessa forma se fizermos uma simples análise da influência das ideias morais kantianas na sociedade ocidental atual. Tal como o texto da Paz Perpétua, que ousamos dizer, deu início à construção dos Direitos Humanos Universais o texto analisado acima pode nos trazer à luz uma proposta de emancipação humana.

apenas em linhas gerais, caso contrário, esse projeto jamais se realizaria no período de aproximadamente oito aulas. Essa leitura será feita em sala de aula de forma pausada, a fim de explicar linha por linha do texto, relacionando-o, quando possível, ao cotidiano dos alunos, explicando os conceitos kantianos ali presentes e investigando as dúvidas, quando as mesmas surgirem;

2) Jogo: Partindo da leitura do texto e das abordagens feitas junto aos estudantes, o segundo passo desse trabalho é a atividade comum jogo de tabuleiro gigante na qual os alunos testarão se de fato conseguiram compreender os conceitos abordados em sala de aula. Será utilizada apenas uma aula para o desenvolvimento dessa etapa do processo didático. Esse é um jogo de perguntas e respostas a respeito do texto estudado. Os alunos serão divididos em duas equipes, que se confrontarão, devendo caminhar “casas” à frente conforme sua sorte (um dado será utilizado nesse jogo). O tabuleiro contém o desenho de um caminho marcado com subdivisões (“casas”). Há três tipos de casas: casas em branco, casas com pontos de interrogação e outras que apresentam recomendações que devem ser seguidas pelos participantes. Os alunos terão quinze questões relacionadas ao texto para responder e, a cada vez que se encontrarem sobre o ponto de interrogação, uma pergunta dessas quinze será feita para que a equipe responda. A cada resposta correta, a equipe pontua. Cada resposta incorreta possibilita a equipe adversária a responder à mesma questão. Vencerá a equipe que mais pontuar, ou seja, a equipe que responder corretamente ao maior número de questões referentes ao texto;

3) O último momento do método é a produção de histórias em quadrinhos pelos estudantes. Esse momento é bastante interessante, pois, a partir do texto em questão, dos conceitos abordados e de toda a discussão já feita em torno dos conceitos kantianos, os alunos serão orientados a produzir diálogos de acordo com os conceitos abordados juntamente com a parte artística visual exigida na confecção de histórias em quadrinhos. Os alunos terão aproximadamente três aulas para a realização dessa etapa. Haverá uma revisão dos diálogos construídos para que o trabalho não perca o foco principal, que é a apropriação intelectual e filosófica dos conceitos em questão. Posteriormente, essas histórias em quadrinhos serão expostas em alguma área comum de grande circulação da escola, para que outras pessoas, que não tenham tido ainda acesso a esse texto, tenham a possibilidade de conhecê-lo. A intenção é que o projeto seja realizado no decorrer de oito aulas, com datas a definir.

Seção 2.2. Planejamento Específico

Aula 1: Apresentação do contexto histórico, do autor e do texto.

Immanuel Kant é com certeza um dos filósofos mais influentes que a humanidade já conheceu. Isso se dá devido à abrangência de sua obra, que discute os mais variados temas: epistemologia das ciências teóricas e do conhecimento prático, moral, filosofia do direito, estética e filosofia da religião. Talvez essa riqueza toda de pensamento e grande articulação de sua filosofia sobre os mais variados campos de discussão filosófica tenham sido em parte motivados pelo período histórico em que Kant viveu, marcado pelo florescimento do iluminismo.

Professor de geografia e de ciências naturais, Kant nasceu em uma cidade portuária do Reino da Prússia Oriental, conhecida como Königsberg, atual Kaliningrado. Tendo uma infância modesta e perdido a mãe ainda criança, começou a trabalhar muito cedo, inclusive para concluir os seus estudos. Na cidade era conhecido por sua pontualidade e rigor, nunca tendo havido deixado a cidade até a sua morte.

O período histórico vivido por nosso filósofo é o Iluminismo ou período do Esclarecimento, como também ficou conhecido. Kant vivenciou a passagem do Antigo Regime à nova realidade burguesa, realidade essa que direcionava a humanidade ao Regime Republicano, elevando a burguesia aos mais altos postos do poder. Com essa nova mentalidade que se opõe às monarquias absolutistas e que provocará a decadência da nobreza e ascensão da burguesia, surge a proposta do liberalismo, através do filósofo inglês John Locke. A proposta do liberalismo político trazido por Locke era muito revolucionária para a época, pois trazia à tona discussões que propunham determinados direitos naturais para todas as pessoas como, por exemplo, a propriedade privada e a liberdade. A liberdade individual de uma pessoa não deveria prejudicar a liberdade de outra pessoa e, para garantir isso, o Estado deveria criar leis para promover a integridade dos cidadãos e fazer com que as mesmas fossem cumpridas por todos, a fim de que toda a sociedade pudesse gozar os direitos básicos de liberdade e propriedade privada. Vale ressaltar aqui que, dessa forma, deveria ser abandonado o modelo político anterior no qual existia uma monarquia absoluta com o poder centralizado no soberano. Dessa maneira, passamos a presenciar uma nova forma de viver a realidade, que teve impactos gigantescos no estilo de vida das pessoas. Pode-se dizer que a burguesia, que

se desenvolve no interior das monarquias absolutistas, assume o poder com essa nova realidade, apresentando, assim, todo esse novo modo de ver o mundo.

Essa proposta liberal de John Locke vai ganhar ainda mais força com os escritos de Charles Montesquieu, que em seu livro “Espírito das Leis” vai elaborar uma proposta ainda mais ousada. Ele estabelece uma divisão clara e descentralização entre os diversos poderes: além do poder de criar e o poder de executar as leis, haveria também o poder de julgar. É a partir desse momento que se desenvolve a teoria dos três poderes, segundo a qual deveria existir uma separação bem clara entre eles: Poder Executivo, aquele que executa as leis, Poder Legislativo, aquele que legisla, ou seja, elabora as leis e Poder Judiciário, que é responsável por julgar aqueles que eventualmente não cumpram a lei. Esses poderes deveriam ser independentes um do outro, de forma que completassem um círculo de organização estatal sem a finalidade de privilegiar um ou outro poder. Um poder deveria limitar o outro, mas ainda assim preservar a sua neutralidade.

Historicamente, esses fatores, tais como o liberalismo e a teoria dos três poderes, por exemplo, foram fundamentais no processo de passagem do Antigo Regime ao Regime Republicano. Foram esses os conceitos que fundamentaram as Revoluções burguesas, o novo modo de ver e pensar o mundo e as relações de poder. Evidentemente, nesse contexto, a mentalidade das pessoas também se reformularia. Os ideais foram aos poucos sendo elaborados pelos partidários do Esclarecimento, que consideravam que deveríamos fazer uso da nossa própria razão sem nos subordinarmos às orientações alheias. Portanto, o movimento iluminista aconteceu sem que o povo tivesse bem definido o que partiria daquele movimento, sem saber ao certo como seria a sua vida dali para frente. Segundo a leitura que Kant faz do período, uma das idéias fundamentais do movimento era a busca pela autonomia, mas isso vinha acontecendo conforme iam ocorrendo também as mudanças políticas, nem sempre de maneira muito refletida. Para Kant, a época vivida por ele e seus contemporâneos ainda não poderia ser considerada esclarecida, mas sim uma época de esclarecimento, pois a formação de um público leitor que realmente se interessasse por determinados assuntos, como a própria filosofia e o desenvolvimento de um pensamento crítico, ainda estava se formando, como estava se formando também uma nova forma de pensar e de manifestar esses novos pensamentos.

Fazendo uma análise simples do tempo vivido por Kant, podemos perceber que seus contemporâneos talvez estivessem sedentos por debates, discussões e

por indagar tudo o que até então era julgado inquestionável. Deduz-se isso através da busca por autonomia de pensamento, conquista que parecia se tornar cada vez mais próxima de uma humanidade que fora inferiorizada em função da supervalorização do cristianismo durante toda a Idade Média, inclusive intelectualmente, principalmente pelos poderes eclesiásticos. É nesse âmbito de renovação de pensamento que surge o texto kantiano “Resposta à questão: O que é Esclarecimento?”⁶. Esse texto leva esse título porque no ano anterior à publicação do mesmo, 1783, houve o lançamento de outro texto, escrito por J.E. Biester, que buscava discutir um assunto ainda bastante delicado, sob a ótica de grande parte dos intelectuais da época, causando assim um grande debate. Johann Erich Biester, editor do “*Mensário Berlinense*”, um periódico que tinha como intuito publicar textos de um círculo de intelectuais que objetivavam disseminar a liberdade de crítica e de pensamento, iniciou a discussão que futuramente viria a dar a luz ao texto kantiano. O título do artigo que causou tanta discussão foi “Proposta de não mais se dar trabalho aos eclesiásticos na consumação do matrimônio”. Para Biester, se outras transações jurídicas humanas e de similar importância dispensavam a sanção da Igreja, o casamento também poderia dispensar, pois, para ele, o casamento deveria ser analisado tal como um contrato que liga um homem a uma mulher, logo, um contrato civil, de lei. Ao terminar o seu artigo de modo a julgar que “[...] para ilustrados são desnecessárias todas essas cerimônias”, Biester simplesmente abre a mão do que seria uma participação da Igreja na sanção dos matrimônios, por julgar desnecessária sua atuação ali, justificando que o casamento não seria algo de cunho religioso, mas sim de ordem civil, assim como a maioria dos demais contratos. Pode parecer estranha a relação de um texto com o outro, mas a publicação desse texto foi provavelmente um dos fatos que levaram Kant a escrever sobre o Esclarecimento. Isso porque a justificativa dada pelo autor do referido texto em negar a participação da Igreja nessa cerimônia estava em assumir, enquanto homens esclarecidos, a dispensa exatamente desse vínculo entre a instituição religiosa e o fato da união matrimonial. O autor desse texto julgava desnecessária a influência da Igreja no matrimônio, por se tratar de um “*casamento de pessoas esclarecidas*”.

Mais tarde, porém ainda no ano de 1783, é publicado um outro artigo, escrito por Johann Friedrich Zollner, em resposta a esse. No texto intitulado “Será aconselhável não mais sancionar o vínculo matrimonial pela religião?”⁷, o autor pede cautela nesses assuntos, sendo contrário às questões apontadas por Biester. Zollner considera em sua argumentação que o casamento não deve ser equiparado a qualquer

outra obrigação civil, por ser algo de uma natureza completamente diferente dos demais deveres civis. Isso porque, segundo ele, os matrimônios tratam da felicidade humana, não tendo, portanto, o mesmo grau e natureza de abordagem de qualquer outro assunto jurídico. A diferença de um texto para o outro já é perceptível no título. Enquanto o primeiro apresenta uma proposta, o segundo anuncia apenas uma recomendação, demonstrando aí uma possível cautela em tratar de assuntos tão delicados. Além disso, Zollner, em seu texto, diz não ser prudente desvalorizar a religião, utilizando-se da Ilustração, ou seja, fazer uso da defesa da razão para confundir a cabeça e o coração dos homens seria utilizá-la como um instrumento de subversão. O pensador considera no final do texto que ainda nem se sabia ao certo o que era de fato “Esclarecimento” e que saber definir isso seria tão importante quanto tentar descobrir “O que é verdade?”, mesmo ele ainda não tendo encontrado tal resposta em lugar algum.

É nesse contexto que Kant resolve entrar no debate e publicar o texto “Resposta à questão: O que é Esclarecimento?”. Podemos observar, pelos textos que foram publicados anteriormente ao de Kant, que o próprio conceito do “Esclarecimento” tornou-se um problema. Como as pessoas poderiam julgar-se esclarecidas, se elas sequer sabiam definir de fato o que era o esclarecimento? Esse questionamento é, portanto, o tema central da discussão feita por Kant. O ponto de partida kantiano para o debate deixa de ser se devemos ou não sancionar os matrimônios de maneira eclesiástica, pois esse debate apenas serviu para instigar outro ainda mais importante, a saber: o que são pessoas esclarecidas? Ou ainda, o que é Esclarecimento?

Seria necessário, para continuar a defender a causa do esclarecimento, apresentar a sua inculpabilidade, no sentido apontado anteriormente por Zollner, segundo o qual o esclarecimento não deveria ser visto como um instrumento de subversão. Nesse caso, a provável intenção de Kant ao redigir tal texto era provavelmente responder às críticas de Zollner a seu colega do Mensário Berlimense e, assim, oferecer uma resposta às questões: “O que é o esclarecimento?”⁴⁹ Quais são os limites da Ilustração? A Ilustração pode levar aos caos?

Além dessas questões, a discussão realizada por Kant abordará as seguintes questões: 1) Em razão do esclarecimento, poderíamos questionar a ordem religiosa a um ato civil? 2) Vivemos numa época esclarecida? A intenção com esses questionamentos é

⁴⁹TORRES FILHO .. Rubens Rodrigues. “Respondendo à pergunta: o que é a ilustração?”, p.85. In: *Ensaio de filosofia ilustrada*, São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

buscar debater a nova realidade histórica na qual se almejava o esclarecimento, sem que tivessem sido assentadas plenamente as bases para a sua realização.

Com a possibilidade de nos tornarmos seres mais autônomos e esclarecidos, pode-se pensar que existia uma busca de equilíbrio na proposta de liberdade civil, porque é a partir desse equilíbrio que poderia existir futuramente o progresso do esclarecimento. Um esclarecimento numa época em que nem mesmo os mais intelectualizados podiam se afirmar como seres humanos esclarecidos, por se tratar de uma liberdade de pensamento em construção, uma autonomia de expor suas críticas que ainda se encontravam em processo de afirmação e de estruturação. A proposta do “esclarecimento” era vista como um desafio mesmo entre aqueles que realmente buscavam discutir acerca dessa emancipação intelectual.

Aula 2: Início da leitura do texto

Essa aula terá como intuito principal realizar a leitura comentada do texto “Resposta à questão: O que é esclarecimento?” com os estudantes, lembrando que a proposta dessa aplicação metodológica é que o texto seja lido e discutido integralmente em sala de aula. Nessa aula, assim como nas que se seguirão, os estudantes acompanharão a leitura sendo que essa reflexão será feita de maneira coletiva, pontuando cada conceito e cada situação nova que parecer importante discutir. Os alunos terão a liberdade de, sempre que tiverem interesse em relação ao que está sendo abordado, apresentarem em aula seus questionamentos no momento da leitura do texto e posteriormente a essa leitura. Esse momento inicial é importante, pois os eles estarão conhecendo o texto, e muitos deles estarão tendo contato com um texto clássico de filosofia pela primeira vez. O professor deve ter o cuidado de observar que os estudantes, geralmente, não tem o hábito de ler esse modelo de texto, o que pode gerar em algum momento a desmotivação com relação à leitura. Nessa situação, cabe ao docente, permanecer atento para buscar despertar esse interesse, pois, essa etapa inicial é bastante importante no sentido de fazer com que os estudantes tenham vontade de conhecer mais sobre a filosofia e os textos clássicos filosóficos, bem como o autor em questão.

A seguir, apresentamos o roteiro básico de leitura que foi utilizado no trabalho de leitura e discussão do texto em sala de aula.

Primeiro Parágrafo: “Esclarecimento é a saída do homem da menoridade pela qual ele é o próprio culpado”, essa frase inicial, Kant explica o que é Esclarecimento, que conforme a sua concepção é quando o ser humano sai de sua condição de menor. É importante ressaltar aqui que o termo ‘menoridade’ no texto não tem nada a ver com a menoridade penal com a qual estamos acostumados (menor de dezoito anos), mas sim com a falta de autonomia e de coragem em fazer uso próprio de seu pensamento e de sua razão. Em outras palavras, a menoridade não é uma incapacidade ou falta de condições, sejam elas físicas ou intelectuais, de fazer uso da razão, mas sim a preguiça em fazê-lo sem que outra pessoa conduza esse emprego ou exercício da razão. Podemos dizer que a menoridade seria como uma segunda natureza, uma natureza imposta pelo cotidiano, seria como um vício, algo tornado de certa forma natural, devido ao uso constante no dia a dia. As pessoas que se encontram na condição de menor estão a todo tempo sob a tutela de outrem, agindo no mundo sem ao menos entender o porquê de seus atos e podendo inclusive ser manipulados por isso. Muitas vezes procedem sem sequer dar-se conta de tal situação, simplesmente por estarem habituadas a essa realidade. No caso, o ser humano se torna esclarecido a partir do momento em que resolve abdicar dessa situação de menor, assumindo assim uma condição de maioridade, ou de esclarecimento. “*Sapere Aude*”. Essa expressão latina significa “atreva-se a conhecer” ou “ouse saber”; ou seja, para que busquemos uma autonomia de pensamento é necessário que encontremos antes de mais nada coragem e ousadia para que a busca pela autonomia realmente se efetive e, dessa maneira, conseguirmos nos livrar do hábito da menoridade. Para Kant, “*Sapere Aude*” é a máxima do esclarecimento.

Segundo Parágrafo: A maioria das pessoas continua, por opção própria, na condição de menor. Os motivos são simples e bastante evidentes: a preguiça e a covardia são as causas que levam as pessoas a não permitirem a libertação dessa sua condição de menores. Mesmo depois de já terem sido naturalmente libertadas da menoridade, elas continuam a negar essa posição de maiores; pois, assumindo-a, a situação demandaria autonomia e, portanto, responsabilidade. Logo, as condições de menoridade e maioridade no texto não estão associadas a uma ordem cronológica, isto é, a uma questão de idade, como estamos acostumados a identificar, mas sim a uma questão moral. Em uma palavra, a menoridade e a maioridade se referem ao comportamento. É mais fácil ser menor, ou dependente. Na situação de menor não precisamos despender esforço intelectual, espiritual ou até mesmo físico. Se alguém fizer esse esforço de raciocinar por mim, ou seja, se as pessoas assumirem em meu lugar

a responsabilidade de pensar, de refletir ou de questionar ficarei isento dessas demandas e, conseqüentemente, da responsabilidade de que essas atitudes dependem. Portanto, ao fazer uso de nossa razão sob a tutela de alguém, mantemo-nos sob o hábito da menoridade. A maioria das pessoas considera que a passagem para a maioridade é perigosa e trabalhosa; logo, seria mais fácil deixar que os tutores, ou seja, aquelas pessoas que estão à frente das grandes massas e que de alguma maneira exercem influência sobre outras pessoas, assumissem a direção, poupando assim seres humano preguiçosos e covardes de se colocar a pensar. Esses tutores, por sua vez, assumem essa postura de maneira positiva, ou seja, de bom grado, pois sabem que controlar pessoas demanda poder. Os tutores utilizam-se inclusive dos exemplos das pessoas que procuram buscar a sua própria autonomia e às vezes cometem erros como modelo daquilo que não se deve fazer, aproveitando-se da situação para amedrontar ainda mais as pessoas que já não querem sair dessa “condição de conforto”, apontando apenas para os riscos que a busca por autonomia pode oferecer. Para Kant, esse “risco” não é assim tão grande, pois os erros são fundamentais para o aprendizado no cotidiano e, após cometermos determinados erros, começaríamos, enfim, a conquistar a nossa autonomia.

Terceiro Parágrafo: A menoridade é difícil de ser descartada individualmente pelas pessoas, porque ela tornou-se algo como que natural. Isso porque é um hábito tão arraigado que parece realmente constituir parte da natureza humana. Isso é tão evidente e frequente que as pessoas até se acostumaram com ela de tal forma que muitas vezes se julgam incapazes de fazer uso de seu próprio entendimento ou razão. O que pode refletir numa condição permanente de menoridade, pois essas pessoas simplesmente não conseguem imaginar-se sem tal vício. Portanto, para essas pessoas, seria algo bastante inseguro tomar para si a responsabilidade de tomar as próprias decisões. Kant diz que seria como um salto sobre o fosso para essas pessoas, mas comenta que esse fosso não seria assim tão perigoso e que o exercício de saltar sobre ele promoveria uma condição diferente daquela de menoridade. Embora poucos homens tenham conseguido “saltar”, ainda assim tentaram e, utilizando-se do exercício individual de seu espírito, finalmente se asseguraram em suas próprias ideias e concepções, revelando assim que, embora a autonomia seja uma situação nova, ela é também uma condição necessária para sairmos da condição de menoridade.

Quarto parágrafo: Para que as pessoas se esclareçam, é fundamental a liberdade e, mesmo entre os próprios tutores, sempre encontraremos “livres-pensadores” <Selbstdenkende> que, após terem conseguido se libertar do peso que é ser menor, farão

com que as pessoas com as quais convivem experimentem fazer uma revisão moral sobre si próprias, o que pode levar estas pessoas a uma autonomia de pensamento, ou seja, à maioridade. Se isso não ocorre, as pessoas que anteriormente se encontravam sob a tutela dos tutores ainda se submetem a permanecer sob esse jugo, quando muitas vezes são incitadas por outros tutores menos esclarecidos, mas detentores de poder, inclusive de persuasão. Devido a esse problema, o público chega muito lentamente ao esclarecimento.

A revolução seria insuficiente para promover uma reestruturação na maneira de pensar, pois, para Kant, a obediência, além da liberdade, são os caminhos para que possamos desenvolver a nossa autonomia. A proposta do esclarecimento é uma transformação na maneira de raciocinar. Segundo Kant, a obediência às normas é fundamental para que haja esclarecimento, pois a desobediência nada mais é do que uma transformação nas relações de força, não faria transformações intelectuais e nem livraria os homens da menoridade. Além disso, dentro das próprias revoluções, surgiriam novos preconceitos que, assim como os antigos, serviriam de correntes para aprisionar as pessoas que não possuem o hábito de pensar por si.

Aula 3: Continuação da leitura do texto

Quinto Parágrafo: Além da obediência, a outra condição necessária para o esclarecimento é a liberdade. Essa liberdade deve manifestar-se no uso público da razão. Por uso público da razão, Kant entende aquele que um ser humano, enquanto sábio, faz diante do grande público, expondo publicamente seus pensamentos de maneira escrita, sobre quaisquer questões de que tenha conhecimento, emitindo juízo crítico e qualificado. O grande problema é que, de todos os lados, vivemos e escutamos acerca dos boicotes ao uso dessa liberdade. Por exemplo, se formos analisar o ponto de vista kantiano sob a ótica cotidiana, podemos perceber como, na sociedade, escola, entre nossos familiares e por todos os lados que olharmos, existirá a ordem para que não raciocinemos e apenas obedeçamos. O sistema em que vivemos faz com que sentemos em fileiras, que usemos o uniforme, que não usemos o celular, tudo isso em função da obediência. O problema não seria necessariamente o fato de obedecer às ordens, mas não questioná-las ou não saber o motivo pelo qual se deve obedecer. Além disso, quando a ordem vai contra a possibilidade de raciocinar, ela fere a proposta de autonomia. Antes, o problema é sujeitar-se a determinada ordem sem saber o porquê,

sem questionar, sem se colocar a pensar se isso é realmente bom ou não e quais são os motivos que levam a escola, a sociedade, a família, o Estado, entre outros a estabelecer determinadas normas. Logo, o problema não é necessariamente cumprir regras, mas simplesmente cumpri-las sem ao menos refletir sobre as mesmas. Por isso, percebe-se que tudo o que vemos por todos os lados são as limitações de nossa liberdade, em todo o contexto social onde vivemos como citado acima. E a liberdade deveria ser a principal ferramenta para o uso público de nossa razão, uma vez que, dessa maneira, poderíamos difundir o esclarecimento entre os homens. O uso público da razão é aquele que podemos expressar, enquanto sábios, em meio ao público letrado. Essa é a maneira mais eficaz de se atingir o esclarecimento. O uso privado da razão é aquele que deve ser utilizado em função da obediência, ou seja, serve para que se mantenha a ordem e existe nas mais variadas esferas, tais como escola, trabalho, família e sociedade. No uso privado da razão, o sábio deve seguir as ordens subordinadas a ele, deve obedecer. Caso não concorde com alguma determinação dada a ele, pode, em outra ocasião, fazer uso público da razão, questionando a ordem recebida por meio escrito. Apesar dessa possibilidade de fazer uso público da razão, ele não deve deixar de cumprir a ordem. Sem a ordem, não haveria, segundo Kant, condições para que existisse o esclarecimento. Imediatamente, o que parece acontecer é que o uso privado da razão não seja fundamental para a construção da autonomia, porém, pelos motivos já dados acima, o uso privado da razão, ou seja, a obediência é fundamental ao avanço do esclarecimento. No uso público da razão, qualquer ser humano poderia contribuir com seus pensamentos de maneira livre a um público provavelmente interessado naquilo que ele tem a dizer. Já o uso privado da razão diz respeito à situação em que a pessoa fará uso de sua razão em seu emprego, em sua família, enfim, em ambientes particulares. O uso privado da razão existe porque, em determinados locais, é impossível não cumprir determinadas ordens. No emprego, por exemplo, deve-se cumprir a ordem que é dada de acordo com a sua função. Essa obediência não nos impede que façamos considerações e observações sobre como o trabalho está sendo realizado, além de considerações sobre a pertinência dessas ordens e sobre condições de melhoria do trabalho. Essa manifestação de pensamento, porém, já faria parte do uso público da razão. Podemos perceber, assim uma íntima relação entre o uso privado e público da razão na busca da maioria.

Há, também nessa relação entre uso público e privado da razão, a existência dos tutores da sociedade. Os tutores da sociedade são aqueles que estabelecem as normas e que tomam para si a maioria de que muitos abdicam. Eles usufruem do uso

público de sua razão com uma liberdade ilimitada, servindo-se cotidianamente de sua própria razão e em seu próprio nome, e podem influenciar as demais pessoas.

Um bom exemplo de uso público da razão encontra-se no próprio texto kantiano. O cidadão não pode recusar-se a pagar os impostos, podendo por isso sofrer punição. Ainda assim, não deixará de agir conforme um cidadão quando questiona de maneira consciente, exprimindo publicamente, de maneira escrita, seus pensamentos contra essas imposições. Ou seja, ele deve fazer devidamente o pagamento de seus impostos, deve obedecer. Nesse momento, ele se encontra no âmbito do uso privado da razão. Porém caso se sinta injustiçado com esse pagamento, pode fazer uma crítica por via escrita, utilizando-se, dessa maneira, do uso público da razão.

Sexto parágrafo: Nesse trecho do texto, Kant argumenta sobre a possibilidade de um grupo de pessoas, como os eclesiásticos, por exemplo, estabelecerem uma espécie de contrato pelo qual tomariam um conjunto de regras de conduta como imutável. Mesmo na religião, argumenta Kant, isso não poderia ocorrer, pois seria contrário ao esclarecimento impedir antecipadamente que as regras de conduta ordenadas ou recomendadas em uma religião fossem impedidas de ser avaliadas. Portanto, nesse caso, por exemplo, o homem pode por algum tempo adiar o esclarecimento, mas jamais deve renunciar a ele. Esse adiamento existiria em função de que às vezes as mudanças de regras podem encontrar resistências nos grupos sociais.

Ainda nesse parágrafo, Kant afirma que o que um povo não consegue decidir sobre si, o monarca também não deve fazê-lo, pois a função do monarca é a de unificar toda a vontade do povo na sua. Sua função é, portanto, evitar que as pessoas ajam com violência umas contra as outras, impedindo sua emancipação e evolução. Pode-se perceber por esse trecho que o monarca teria um papel fundamental na tentativa de se estabelecer uma época de pessoas esclarecidas. O monarca deve impedir o caos em seu Estado, mas não deve impedir a liberdade de culto e interferir nas crenças religiosas, em particular, na crença, sobre o que levaria ou não uma pessoa à salvação de sua alma.

Sétimo Parágrafo: Para Kant, o momento vivido por ele ainda não era uma época esclarecida, mas sim uma época de esclarecimento, pois ainda faltava muito para que os homens desse período estivessem em condições de se servirem de seu próprio entendimento. Porém, segundo o filósofo, já era evidente o espaço que se estava abrindo para que essas manifestações da razão pública começassem a aparecer. Kant denomina esse momento como “Época do Esclarecimento” ou “Século de

Frederico”. Essa última denominação, “Século de Frederico”, se dá devido ao então governante do Reino da Prússia, Frederico II, déspota esclarecido, que, para Kant, administrava com firmeza o Estado, porém não apresentava o interesse de dirigir a mente de seus súditos. Para Kant, seria muito positivo para o governante permitir uma avaliação crítica por parte do povo com relação a como vem exercendo o poder. Dessa forma, o filósofo nos apresenta uma possibilidade de emancipação voltada para a esfera pública, ou seja, para o uso público da razão.

Oitavo Parágrafo: Kant inicia esse parágrafo elogiando novamente o governante Frederico, pois este teria deixado os súditos independentes para decidirem quanto às suas inclinações religiosas, permitindo essa forma de liberdade e recusando que lhe associassem o nome de intolerante. No texto, Kant afirma que esse governante não apenas era esclarecido, mas, por ter permitido que os súditos tivessem a liberdade de se livrar da menoridade, deveria ser engrandecido e lembrado pelo mundo e pela posteridade. Esse espírito do esclarecimento deveria expandir-se também ao exterior. Para Kant, Frederico era um homem esclarecido que, em sua função de governante, possibilitou libertar o povo da sua condição de menor, pois cada um deveria fazer escolhas de acordo com sua consciência no que dizia respeito à religião.

Aula 4: Finalização da leitura do texto

Nono Parágrafo: Nesse parágrafo, Kant trata de fazer uma compilação de seus pensamentos presentes nos parágrafos anteriores, como a proposta de que o principal ponto do esclarecimento é a saída dos seres humanos da condição de menoridade e o diagnóstico de que estar nessa condição de menor é culpa desses próprios homens. Ele indica-nos também a ideia que, de todas as situações em que possamos nos encontrar menores, a pior de todas é que diz respeito a assuntos religiosos. Segundo o filósofo, a menoridade com respeito a assuntos de natureza religiosa é, dentre as demais, a mais desonrosa e prejudicial. Em seguida, Kant reforça o ponto de vista de que, quando nos deparamos com um chefe de Estado que permite o processo do esclarecimento no âmbito religioso, encontramos um exemplo ilustre de governante esclarecido, que não se preocupa em possibilitar que seus súditos façam uso público de sua razão, permitindo, assim, que façam uma análise sincera da legislação do Estado em que vivem e do mundo ao seu redor.

Décimo Parágrafo: A conclusão do texto apresenta a proposta de que um grau maior de liberdade civil se mostra como uma vantagem à emancipação humana, pois, quando o pensamento do ser humano se torna livre com a permissão do governo, este passa a ser visto mais do que como uma máquina, mas como humano, conforme a sua dignidade. Ou seja, a liberdade de pensamento e o uso público da razão são condições incontestáveis para a moralidade do homem e a busca de sua autonomia. Mas essa condição de liberdade, mesmo sendo necessária para a maioria, é ainda insuficiente para o estabelecimento da mesma. Temos, nesse ponto, a retomada das condições necessárias para o esclarecimento. A primeira condição, como se viu, é a liberdade de expressar suas opiniões de maneira crítica. Para o uso efetivo dessa liberdade, há, no entanto, uma segunda condição. Estar em uma sociedade pacífica é fundamental e essa paz necessária para o esclarecimento só é possível mediante a obediência dos súditos, pela qual as pessoas podem, a partir daí, fazer uso público de sua razão. A liberdade e a obediência são condições necessárias do esclarecimento. Quando separadas, são insuficientes para o mesmo, mas, quando se articulam, podem propiciar o hábito ou exercício da liberdade necessário ao esclarecimento.

A última parte da aula será destinada a tirar dúvidas dos alunos com relação ao texto. A intenção nessas quatro aulas é que o estudante consiga entender os conceitos kantianos contidos no texto, como por exemplo, os conceitos de esclarecimento, de menoridade, uso público e privado da razão. Além disso, busca-se com essas aulas que o aluno consiga relacionar esses conceitos com o seu cotidiano, tendo a capacidade de perceber no seu dia-a-dia se ele próprio se vê como um sujeito que está ou não buscando o esclarecimento ou se, ao contrário, se percebe como um indivíduo no estado de menoridade.

Aula 5: Discussão direcionada acerca do texto

Como já foi dito anteriormente, nosso plano de ação se desenvolverá a partir de três momentos distintos. A primeira etapa, que consiste na leitura do texto, já foi amplamente esclarecida. Agora, devemos tratar de esclarecer a segunda etapa desse projeto, ou seja, a aula lúdica.

O foco desse momento é procurar estabelecer, juntamente com os estudantes, uma contextualização das questões que serão trabalhadas na aula seguinte a respeito do texto kantiano e perceber se os mesmos conseguem relacionar todo esse

pensamento filosófico com algo que vivem ou vivenciaram em seu cotidiano. Esse será um momento em que o estudante poderá estabelecer a relação entre o texto clássico filosófico e a sua vida cotidiana. Em particular, será discutido se nos dias atuais a proposta de esclarecimento de Kant ainda seria algo considerado relevante ou se, devido a todo o conjunto de novidades vividas pela humanidade desde então, sejam elas políticas, econômicas ou culturais, essas ideias de emancipação já se tornaram defasadas. Esse é apenas um dos pontos que podem ser levantados para a discussão com os estudantes, de maneira que o principal intuito aqui é que eles consigam estabelecer essa relação e identificar situações onde eles percebam a filosofia como instrumento atuante em seus cotidianos, utilizando como recurso o elemento lúdico. A justificativa desse momento da aplicação do projeto, além de buscar o interesse dos estudantes através do lúdico, está também na possibilidade de que os alunos poderão começar a perceber a ligação que pode ser constituída entre o seu cotidiano e a filosofia clássica. O professor deve, durante a aula, ser uma espécie de mediador entre as ideias dos estudantes que estarão sendo colocadas em discussão e as ideias kantianas. Deve também procurar debater com seus alunos as questões que serão abordadas pelos mesmos durante a atividade e discutir de que maneira isso se relaciona ou não com a filosofia kantiana.

A ferramenta para que essa aula se desenvolva com sucesso é um questionário⁵⁰ que será trabalhado no jogo de tabuleiro. Esse questionário será uma das ferramentas para que possamos compilar e sistematizar ideias, que, muitas vezes, do ponto de vista dos estudantes, ficam desordenadas e por isso não fazem muito sentido para eles. Na verdade, essa parte do projeto nos ajudará a estabelecer uma reflexão. Os estudantes poderão parar e repensar o conteúdo abordado no texto de uma forma ampla, porém direcionada, além de comentar e resgatar os principais conceitos ali presentes, como por exemplo, os conceitos de minoridade, esclarecimento, uso público e privado da razão, entre outros. Esse resgate deve ser feito com o intuito de relacionar o texto kantiano com os ideais desses alunos acerca da liberdade, autonomia, uso da razão e demais noções que o texto sugere.

A discussão deve ser feita levando os estudantes a pensarem de que maneira esses conceitos podem encaixar-se no seu cotidiano, se eles de fato se relacionam com o que os alunos vivem e se o texto promoveu alguma espécie de expectativa com relação a suas ideias de autonomia. A discussão que será realizada pelos alunos deverá ser

⁵⁰ Anexo 1

apenas mediada pelo professor, que não deve em momento algum interferir nas conclusões ou mesmo questionamentos dos estudantes a fim de promover o exercício da autonomia entre os discentes. O papel do professor é fazer com que os alunos reflitam como o texto de Kant pode ajudá-los a questionar suas vidas e o que ocorre em sua volta, nunca finalizar esses questionamentos, ao contrário, estimular ao máximo a reflexão. Sendo assim, essa aula os auxiliará a contextualizar o texto, para que os mesmos não o sintam distante da realidade em que vivem. Se, por um acaso, sentirem esse distanciamento, julgando o texto desnecessário e distante de suas vidas, a presente aula poderá auxiliá-los a identificar esse distanciamento, evitando conclusões apressadas e infundadas, além de terem uma percepção maior das ideias kantianas contidas no texto.

Aula 6: Aplicação da atividade prática, jogo de tabuleiro.

O objetivo dessa aula é verificar se os alunos conseguiram entender os conceitos kantianos estudados nas aulas anteriores e se o elemento lúdico como instrumento pedagógico será eficiente na aproximação dos estudantes com os conceitos filosóficos em questão. Além disso, é nesse momento que ocorre, pela primeira vez na aplicação do projeto, o uso da ferramenta “jogo”. Os estudantes participarão uma atividade lúdica, que será desenvolvida como um jogo de tabuleiro gigante, contendo questões sobre o texto “Resposta à questão: O que é Esclarecimento?”. Essas questões estarão todas relacionadas ao texto de Kant e ao questionário que foi anteriormente elaborado com a finalidade justamente de facilitar e filtrar a compreensão dos estudantes com relação ao texto de Kant. Nessa etapa da atividade, os alunos que conseguiram relacionar os conceitos com o seu cotidiano e que puderam também compreender os conceitos de Kant com maior clareza tendem a obter maior sucesso na atividade lúdica que constitui essa etapa do projeto pedagógico.

A turma será dividida em duas equipes. O jogo é de trajetória no qual os jogadores precisam avançar no trajeto (casas) até que cheguem ao final do jogo. Trata-se de uma atividade competitiva. O modo em que o professor dividirá as equipes ficará a critério do próprio docente, que pode, por exemplo, dividir a turma de acordo com os números da chamada, ou de acordo com a organização da disposição das fileiras em sala, ou ainda, escolher aleatoriamente as equipes. O que não pode acontecer é o(a) professor(a) permitir que os alunos escolham em qual equipe pretendem realizar a

atividade. O(a) professor(a) poderá fazer uso do questionário previamente por ele (pe lo professor),e discutido com os estudantes. A condição é que esse questionário seja constituído por quinze questões e seja utilizado como um dos instrumentos do jogo. O professor poderá optar por refazer a sequência de questões. Nesse caso, porém tomar precaução para que essas questões estejam diretamente relacionadas ao texto de Kant e tenham sido anteriormente trabalhadas em aula, no contexto da leitura, na interpretação do texto e nas discussões feitas na aula anterior. Construir um novo questionário ou utilizar o mesmo que já fora anteriormente utilizado ficará a critério do (a) professor (a).

Anteriormente, e de forma paralela à leitura do texto, o professor deverá montar um tabuleiro gigante com aproximadamente trinta folhas de EVA. Ele pode desenvolver esse tabuleiro sozinho em sua hora atividade, ou ainda pedir colaboração de estudantes de outras turmas para que os mesmos o produzam. Ele só deve precaver-se para que a produção do tabuleiro não seja realizada pela turma de alunos que estará sendo observada na aplicação do projeto, sob o risco de fazer com que os alunos percam a curiosidade pelo jogo. No caso de o professor pedir a colaboração de outros estudantes, ele deve tomar o cuidado em explicar atentamente todo o processo aos mesmos, para que não haja erros, provocando assim o desperdício de recursos e promovendo o uso duradouro do tabuleiro.

Esse tabuleiro deverá conter informações referentes ao jogo, dezoito folhas com ponto de interrogação (desenhadas em tinta guache), uma folha com a palavra “chegada”, outra com a palavra “saída”. Deve ter duas folhas que permitam o estudante regredir no jogo, como por exemplo: “O papa quer te condenar, tente fugir voltando cinco casas”, e outras duas que permitam a progressão do estudante no jogo, como por exemplo: “Você acaba de encontrar Montesquieu, viva os três poderes! avance três casas”. Em alguns momentos do jogo, aparecerão conteúdos explicativos que não tratam necessariamente do texto em questão, mas sim do contexto histórico da época. Para que o jogo se realize, será necessário o uso de um dado. Esse dado deverá enumerar apenas do número um a três. Cada número será repetido duas vezes, já que o dado tem seis lados. Se for da preferência do professor, ele poderá utilizar esse tabuleiro em outros momentos de suas aulas, inclusive com outros textos de filosofia.

Quanto ao questionário, este deve ser digitado e recortado, questão por questão, tendo como finalidade que estas questões sejam sorteadas a cada rodada do jogo. Pode-se inclusive, colocar duas vezes a mesma questão, totalizando, portanto, trinta questões. Isso facilitará a realização do jogo, porque são dezoito pontos de

interrogação no tabuleiro para apenas quinze questões. Assim, se repetirmos as questões, teremos trinta opções de questões. O questionário, já recortado, deve ser colocado em um pacote plástico transparente. Cada vez que o dado for arremessado e apontar para a opção que apresenta um ponto de interrogação, deve ser retirada uma questão desse pacote plástico. O tabuleiro deve ser disposto no chão da sala de aula. O professor, após dividir a turma em duas equipes, escolhe um representante de ambas para jogar o dado e percorrer o caminho do jogo. Cada equipe deve estar em um lado do tabuleiro. O jogo se inicia com um dos representantes de alguma das equipes jogando o dado. Deve-se definir qual equipe começa, utilizando-se da sorte, por exemplo, jogando o dado e verificando qual das equipes pontua com um número maior. Ao jogar o dado, se o dado cair num ponto de interrogação, o jogador deve retirar do pacote plástico uma questão. Sua equipe terá trinta segundos para responder. Caso acertem a resposta, sua equipe pontua com dois décimos, caso errem ou não saibam, a mesma questão passa para a equipe adversária, valendo, dessa vez, três décimos. Essa equipe também terá apenas trinta segundos para responder corretamente à pergunta. Toda resposta incorreta no jogo acarretará a perda de um décimo na pontuação da equipe que errou a resposta. Se acaso acontecer de nenhuma das duas equipes responderem corretamente a alguma questão, o professor deve parar o jogo, responder à questão, contextualizar a resposta no texto e, se possível, relacionar o conteúdo da resposta com o contexto social dos estudantes. Feito isso, deve-se continuar o jogo, iniciando uma nova rodada. A pontuação de cada equipe no decorrer do jogo deve ser exposta no quadro negro da sala de aula, com a finalidade de que todos os alunos possam acompanhar o placar e saber se estão correspondendo ou não ao que é esperado deles.

Quando acontecer de o dado jogado pelo estudante indicar uma das mensagens de avanço ou de regresso do tabuleiro, esta deve ser imediatamente obedecida, ou seja, caso a mensagem seja para o estudante avançar, ele deve fazê-lo, e se o aviso for para que ele regresse, deve também imediatamente fazer o que pede o tabuleiro. Cada vez que essas mensagens aparecerem, o docente deve parar o jogo e fazer uma breve discussão com os estudantes sobre o conteúdo da mensagem. A razão para acrescentar essas mensagens ao tabuleiro é não apenas tornar o jogo mais atrativo do ponto de vista da diversão, mas também permitir que os estudantes acompanhem os conceitos kantianos sem se esquecerem do contexto social, histórico e político da época. Nesse sentido, essas mensagens estarão ali à vista dos estudantes para facilitar a sua compreensão e entendimento daquilo que acontecia na época e como isso pode ter

interferido diretamente na produção desse texto de Kant, além de servir de instrumento de comparação entre as épocas do Iluminismo e a atual. As mensagens ali dispostas também facilitam o uso futuro do tabuleiro para essa mesma atividade com algum outro texto filosófico, desde que do mesmo período, iluminismo.

O jogo chegará ao fim quando uma das equipes cruzar a linha de chegada, pontuando, dessa maneira, mais três décimos. No entanto, não é necessariamente a equipe que avança a linha de chegada primeiro que é a campeã, mas sim a equipe que mais pontuar. Portanto, a equipe vencedora será aquela que responder corretamente à maior parte das questões a respeito do texto kantiano, ou seja, será a equipe cujos estudantes conseguiram melhor se apropriar dos conceitos filosóficos contidos no texto. O estudante deve responder justificando sua resposta. Se o estudante responder vagamente ao que lhe foi perguntado, o (a) docente deve pedir que ele explique melhor sua resposta, ou seja, deve ficar claro que o aluno realmente entendeu o conceito que está sendo debatido no momento.

O questionário, que se encontra no anexo 1, é e deve ser sempre flexível, podendo ser readaptado conforme as dúvidas dos estudantes que surgirem ao longo das aulas e de acordo com a necessidade de cada turma, além de ser um instrumento que possibilitará ao docente perceber como está o encaminhamento e aproveitamento das aulas. A flexibilidade dessas questões está inclusive na quantidade de questões, podendo aumentar ou diminuir conforme o julgamento do professor no que diz respeito ao rendimento escolar da turma.

Aula 7: Início do desenvolvimento dos diálogos para a HQ em equipe

Nesse dia, os alunos formarão equipes de no mínimo três e no máximo cinco alunos, com o intuito de dividir as responsabilidades do trabalho que terão de produzir. A equipe terá de manter esse número de pessoas com a finalidade de que o trabalho seja produtivo e que se possa manter uma determinada ordem disciplinar durante o desenvolvimento da atividade, uma vez que equipes muito numerosas constituídas por adolescentes tendem a uma produção menos eficaz em sala de aula. Para que o trabalho seja produtivo, o trabalho deverá ter a participação efetiva de todos os membros da equipe. Essa necessidade de fazer com que todos participem eficientemente da produção da história em quadrinhos existe porque nesse momento será identificada a maior parte das dificuldades de aprendizagem estudantes com relação

ao texto estudado. É nesse momento que mesmo aqueles estudantes que não conseguiram entender alguns conceitos do texto durante a atividade lúdica poderão compreender melhor o conteúdo. É com a participação efetiva durante as aulas que os estudantes conseguem se apropriar melhor de conceitos filosóficos. É bem provável que seja nesse estágio do projeto que tenhamos uma clareza maior sobre a potencialidade e o alcance dessa proposta, haja vista que é nesse momento de transposição de linguagens, do texto kantiano para a criação de histórias e diálogos das HQs que os estudantes poderão demonstrar se assimilaram o conteúdo trabalhado no texto kantiano. O objetivo nessa fase final do desenvolvimento do projeto é fazer com que eles consigam produzir diálogos com uma linguagem cotidiana, partindo do texto de Kant, a fim de que tanto eles, quanto a comunidade escolar que terá acesso ao trabalho, consigam relacionar o texto clássico discutido em sala com o seu dia-a-dia e ainda possam entender de forma clara os principais conceitos filosóficos contidos no texto. Será apresentada aos estudantes a proposta de que produzam esses diálogos com o tema “O uso público da razão: Kant e o contexto atual”. Essa é apenas uma sugestão, uma maneira de clarificar o que se espera dessa produção. Nesse sentido, é evidente que eles podem optar por outra temática, caso considerem-na mais interessante, desde que consigam estabelecer uma relação entre os principais conceitos e teses kantianas e a realidade social em que vivem, procurando não perder o foco daquilo que se espera acerca de suas produções.

Munidos do texto kantiano ‘Resposta à questão: O que é esclarecimento?’ o qual os estudantes terão em torno de duas aulas para construir os diálogos e a parte artística da história em quadrinho. Dependendo da discussão que as equipes realizarem, no entanto, duas aulas poderão ser insuficientes para essa produção. Cabe ao professor discutir com os seus alunos se haverá, ou não, a necessidade de expandir para um número maior de aulas essa produção, pois a preferência é que os diálogos sejam construídos em sala de aula, sob a orientação do professor, do início ao fim, para que haja um dinamismo e uma troca de saberes maior entre docente e discente. Estes diálogos devem estar diretamente relacionados com problemáticas vividas por eles ou por pessoas com quem eles tenham convívio. A intenção desse momento do desenvolvimento do projeto é aproximar o texto clássico com a realidade vivida pelos estudantes e pela comunidade escolar. A intenção dessa aproximação é romper com a visão corriqueira de que a filosofia é algo isolado da realidade da maioria das pessoas e que, por isso, seja uma disciplina quase elitizada, distante da realidade dos estudantes e inatingível para a maioria das pessoas.

Cada quadrinho dessa atividade desenvolvida pelos discentes deve ser feito em folha A4, para que fique em um tamanho grande. Os diálogos deverão ser escritos a lápis, para que, se apresentarem erros conceituais, possam ser corrigidos. Serão considerados “erros” nos diálogos produzidos por eles qualquer ideia ou apontamento que não seja referente ao “esclarecimento” segundo Kant ou que atribuam a Kant ideias que o filósofo não tenha defendido. A história em quadrinhos dos alunos deve conter no mínimo oito e no máximo doze folhas, todas com foco no texto “Resposta à questão: O que é Esclarecimento?”. Os alunos não terão a possibilidade de optar em fazer a história em quadrinho utilizando outro texto clássico como instrumento. Não serão aceitos trabalhos com diálogos digitados ou qualquer imagem retirada da internet. Os desenhos devem ser produzidos pelos próprios estudantes a punho e, de preferência, eles devem criar os personagens que farão parte da história em quadrinhos, a fim de instigar a criatividade entre eles e estimular o trabalho de transposição de linguagens.

Aula 8: Continuação do trabalho em equipe

Nesse dia, os estudantes se reunirão mais uma vez com a mesma equipe com a qual começaram a desenvolver o trabalho, com a finalidade de tirar dúvidas com o docente, terminar de constituir os diálogos e também a parte artística da atividade. O objetivo dessa aula é que os alunos consigam finalizar pelo menos um esboço do trabalho e que já possam, dessa maneira, passar por uma espécie de averiguação junto ao professor, para que se verifique se o trabalho atingiu ou não os seus objetivos. Caso isso ainda não tiver ocorrido, os estudantes poderão determinar, nesse momento, onde está a possível falha. Já deverá estar clara, por exemplo, a relação entre o cotidiano desses estudantes com a filosofia kantiana, devendo atentar-se também para como estarão sendo empregados esses termos filosóficos. Os alunos deverão estar atentos quanto à argumentação que deve ser produzida nessa etapa do trabalho. Caso tenham ainda dificuldades, deverão pedir a colaboração e a explicação do professor.

Não será permitido ao estudante migrar de uma equipe para outra, isso devido a uma organização necessária para que o trabalho se desenvolva no período estabelecido e para que todos tenham participado efetivamente das discussões. Uma vez que o trabalho já tenha iniciado, as equipes não poderão ser modificadas. Os estudantes que porventura não estiverem presentes na aula que forem formadas as equipes e que,

portanto, não se encontram listados em algum grupo deverão ser direcionados a alguma equipe pelo professor. Durante a realização dessa aula, é interessante que os alunos envolvidos possam dialogar sobre o texto, tirar suas dúvidas sobre alguns conceitos que talvez ainda não tenham ficado claros e, assim, desenvolver o trabalho que já deverá estar na fase final de produção.

Aula 9: Entrega dos trabalhos e definição do trabalho a ser exposto

Essa aula será a última em que se fará a aplicação do projeto em sala de aula, pois o momento seguinte tratará das conclusões dos estudantes sobre o trabalho realizado. Os trabalhos em HQ feitos pelos alunos deverão estar prontos e os mesmos deverão ser entregues nesse dia. Todos os trabalhos serão expostos para a turma com a finalidade de que estes escolham qual história em quadrinhos reúne mais qualidades com respeito não apenas à beleza e capricho, como também à capacidade de coordenar as ideias filosóficas contidas no texto e relacioná-las como cotidiano vivenciado pelos alunos. Em outras palavras, o critério para a seleção da HQ que será exposta na escola é duplo: considera se os trabalhos satisfazem condições para a expressão do belo e, ao mesmo tempo, se são eficazes em apresentar de maneira simples e contextualizada as ideias kantianas.

O trabalho escolhido pelos estudantes será exposto em um espaço comum e de grande circulação de pessoas na escola. O intuito de se fazer essa exposição é valorizar a atividade desenvolvida pelos alunos e promover a leitura do texto clássico de filosofia em questão. Daí a importância do trabalho ser constituído em tamanho grande e de maneira chamativa. As pessoas que circularem pela escola enquanto o trabalho estiver exposto terão a curiosidade de se aproximar para visualizar e ler a história em quadrinho. Assim, de maneira indireta, estarão tendo contato com o texto clássico. Vale ressaltar que a escola apresenta, em seus três turnos de funcionamento, um grande número de pessoas que transitam por ela, entre eles, alunos, funcionários, professores, pais de alunos e comunidade em geral, tendo, então, essa última parte do projeto um alcance que vai além da sala de aula, atingindo pessoas que muitas vezes não chegaram a ter contato com a filosofia clássica alguma vez em suas vidas. Precisamos admitir que, com longa ausência da filosofia na grade curricular do ensino médio nas redes pública e particular em nosso país, muitas pessoas simplesmente nunca tiveram acesso a um texto clássico filosófico e muitos deles sequer sabem do que trata a

filosofia. Acreditamos que é papel dos professores de filosofia não apenas apresentar conceitos filosóficos aos estudantes de ensino médio e possibilitar seu entendimento de maneira agradável, mas também, se possível, buscar disseminar esse conhecimento entre o maior número de pessoas possíveis. O espaço escolar propicia essa gratificante possibilidade. Como os diálogos serão construídos procurando aliar o texto clássico ao cotidiano das pessoas, quando a comunidade escolar apreciar os trabalhos expostos, perceberá que a filosofia tem muita relação com a sua vida prática, e mesmo metafísica e espiritual, o que pode causar nessas pessoas espanto ou encantamento.

É possível que as pessoas que entrarão em contato com o trabalho exposto tenham o interesse despertado para a filosofia, especialmente por perceberem a proximidade da filosofia com seu cotidiano. Se isso for alcançado, então podemos dizer que nosso projeto tenha ido além do esperado, além dos limites da sala de aula.

Com relação aos estudantes envolvidos na produção do trabalho, esses terão um domínio maior dos conceitos, teses e discussões que norteiam o texto, uma vez que terão de se empenhar para construir os diálogos de maneira correta, relacionando o texto kantiano com seu cotidiano.

Os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes ficarão expostos no saguão da escola por aproximadamente quinze dias. Durante esse período, ocorrerá na escola um evento bastante importante para a vida escolar do aluno, a entrega de boletins. Durante esse evento, a escola recebe uma circulação maior de pais e responsáveis pelos estudantes, o que possibilitará que mais pessoas vejam os trabalhos. A finalidade da exposição é valorizar a filosofia, promover uma assimilação maior da mesma pelos alunos e comunidade escolar e também valorizar o esforço feito pelos estudantes, permitindo que mais pessoas possam se aproximar, de alguma maneira, da leitura de textos clássicos filosóficos.

Aula 10: Avaliação do processo pedagógico realizado pelos estudantes

O momento final de aplicação do projeto é essencial no sentido de colhermos dados que comprovem ou não a possibilidade de eficácia desse modelo de aula direcionado aos estudantes do ensino médio. Essa etapa consistirá em uma avaliação, realizada pelos estudantes, do processo pedagógico desenvolvido nas aulas anteriores. Será com as conclusões dos estudantes que poderemos analisar a efetividade do projeto, quando relacionado ao seu principal objetivo, que é levar os estudantes a ter facilidade e interesse maiores pela filosofia, em geral, e pelo texto clássico de filosofia, em particular. Essa atividade avaliativa deverá ser desenvolvida de maneira simples e descontraída, a fim de que os alunos não se sintam forçados a avaliar apenas de maneira positiva as atividades que acabaram de desenvolver. A intenção nessa etapa é principalmente avaliar o projeto enquanto ferramenta de aprendizagem e estímulo ao conhecimento filosófico na visão do próprio estudante.

Com esse foco, os alunos se reunirão mais uma vez com as suas equipes e relatarão as suas considerações a respeito de todas as etapas que foram desenvolvidas em conjunto com o docente. Cada uma das equipes escolherá entre escrever um texto coletando todas as opiniões do grupo sobre as atividades propostas ou enviar para a docente as suas opiniões no formato de gravação auditiva. Em nenhuma das ocasiões citadas acima o(a) docente poderá interferir na discussão do grupo. Ao contrário, deve permanecer isento e evitar inclusive a aproximação aos estudantes, que estarão reunidos e discutindo a respeito dos resultados do projeto. Os alunos não precisam revelar seus nomes no material avaliativo, se caso não se sentirem à vontade para isso, podendo criar nomes fictícios para si mesmos ou para o grupo, ou simplesmente não se identificar. As equipes também não serão obrigadas a avaliarem o projeto se não se sentirem preparadas para essa análise. Nessa etapa, a atividade é um diagnóstico de resultados. Assim, por não se tratar de avaliação quantitativa ou qualitativa dos estudantes, mas sim do projeto, essa atividade não valerá nota. Antes dos alunos exporem as suas opiniões, seja em material audível ou escrito, devem estar conscientes de que terão a liberdade de fazê-las, sejam elas positivas ou negativas, sem que sejam prejudicados sem sua nota.

Para que os discentes não sejam muito sucintos com relação aos seus comentários, críticas e avaliações, pode-se sugerir alguns elementos avaliativos no formato de um questionário, que eles terão a liberdade de utilizar para externar as suas opiniões. Os estudantes serão incentivados a elaborar avaliações críticas pautadas em

argumentos. Independente da maneira como optarão em expor essas informações, formas de avaliação infundadas apresentadas como mera opinião sem argumentação serão consideradas como indício de que o projeto não atingiu seus objetivos, uma vez que seu propósito central é desenvolver o interesse de alunos pela filosofia, uma atividade que se constitui essencialmente a partir da reflexão crítica. O questionário que eles podem optar por utilizar como recurso deve ser neutro, isto é, formulado de modo a não interferir ou sugerir tendências nas respostas dos estudantes. Esse questionário deve servir apenas como um instrumento facilitador, seja para a avaliação feita pelos estudantes, seja para a filtragem de dados que, posteriormente ajudarão a avaliar eficácia da aplicação do projeto como um todo.

Para descobrir se o projeto foi capaz de demonstrar que o emprego de elementos lúdicos e artísticos no trabalho com textos clássicos de filosofia contribuiu para o aumento de interesse e compreensão dos conteúdos filosóficos, devemos atentar para as circunstâncias de desenvolvimento da pesquisa:

As circunstâncias que devemos observar são as relações entre espaço, tempo, quantidade de turmas, quantidade de alunos, entre outras. Inicialmente, faz-se necessária uma análise do ponto de vista docente do espaço físico que foi ou pode ser utilizado no projeto. O espaço físico utilizado para o desenvolvimento desse projeto pode ser a própria sala de aula, ambiente este que poderá ou não comportar todas as fases do projeto. A primeira etapa do projeto pode ser realizada em sala de aula, bem como na biblioteca da escola. Ambos os espaços devem possibilitar a leitura e debate do texto a ser trabalhado. Já na segunda etapa, que é a parte lúdica da atividade, o jogo de tabuleiro, pode-se utilizar a sala de aula. Se essa não for grande o suficiente para comportar o tabuleiro do jogo, pode-se utilizar o pátio da escola. Quanto à terceira etapa, essa provavelmente terá de ser desenvolvida completamente em sala de aula, isso porque os alunos precisarão estar munidos de todo o seu material usual e também do texto clássico que eles já tiveram de ler anteriormente.

É importante, antes de utilizar outros espaços físicos além da sala de aula, verificar a política que cada escola apresenta para a sua utilização, em particular, o sistema de reserva de horários.

Outra circunstância que deve ser cuidadosamente analisada e prevista com antecedência diz respeito ao tempo: o tempo que o docente terá disponível, segundo o seu planejamento, para aplicação do projeto e o tempo que a instituição dispõe para que ele satisfaça todas as demandas burocráticas, como entrega de notas,

relatórios e afins. É importante planejar cada fase dessa aplicação, observando eventuais atrasos e tendo sempre algumas aulas de sobra, pois cada turma desenvolve o trabalho em um ritmo diferente. Como já foi descrito acima, existe uma grande possibilidade de que dez aulas sejam suficientes para desenvolver todo o projeto, mas deve-se também manter flexibilidade nesse tempo.

O principal objetivo do trabalho foi evidenciar que, através do exercício de atividades lúdicas e artísticas baseadas em um texto clássico de filosofia, é possível despertar maior interesse dos estudantes pela filosofia, uma melhor compreensão da natureza e da importância dessa disciplina. Em segundo lugar, também se pretendeu testar se, através do emprego de recursos lúdicos e artísticos como ferramentas didáticas para o trabalho com um texto clássico de filosofia, o estudante é capaz de transpor com mais facilidade a leitura filosófica para o seu cotidiano, alcançando, assim, um melhor entendimento dos conceitos e teses filosóficas. O que esperamos é que no decorrer desse trabalho a curiosidade desses estudantes seja crescente, que eles se sintam motivados conforme vão superando as etapas e que, a cada nova etapa vencida, se tornem sujeitos mais autônomos e integrais enquanto seres humanos.

Quanto ao processo avaliativo, o que se espera dos estudantes enquanto avaliadores é que consigam apontar sem constrangimento quais elementos constitutivos do projeto eles consideraram mais positivos para a sua vida e quais os que não consideraram positivos. A expectativa é que eles consigam formular tudo isso de uma maneira crítica e construída com uma boa argumentação, analisando sempre com imparcialidade quais são os benefícios e ou malefícios que a aplicação desse projeto promoveu em suas vidas.

O que esperamos que não ocorra é o desinteresse nesse processo de avaliação. Isso pode ocorrer por diversos motivos, desde a falta de interesse pelas aulas em que o projeto foi desenvolvido, até o desestímulo à reflexão que os estudantes de ensino médio enfrentam ao longo de sua vida escolar. Por vezes, ocorre mesmo situações em que os estudantes têm seus pensamentos e opiniões boicotados por professores e pela equipe pedagógica e diretiva da escola. Nessas situações, quando os estudantes têm a possibilidade de expor verdadeiramente suas críticas, acabam por não fazê-lo, temendo uma punição.

Seção 2.3. Resultados da avaliação feita pelos estudantes

Conforme descrito anteriormente, os alunos tiveram a possibilidade de fazer críticas acerca de como o projeto foi desenvolvido, apontar os pontos positivos e negativos, bem como fazer sugestões para que esse projeto venha a se tornar ainda mais eficiente. Essas críticas vieram à luz sob dois formatos: Ora de maneira escrita em folha de caderno e entregue à docente, ora no formato de áudio, também enviado à docente.

Grande parte dos alunos que desenvolveram os relatos optou por não se identificar. Os alunos criaram, assim, “apelidos” para os grupos. Uma outra parte menor identificou-se sem problemas. Nenhuma das equipes optou por fazer a avaliação por duas vias, relato escrito e áudios.

Foram produzidos, no total, sete histórias em quadrinhos, duas equipes não produziram o trabalho. Uma das equipes que não produziu o trabalho da história em quadrinhos optou, mesmo assim, por construir o seu relato avaliativo no formato de áudio, porque julgou conveniente opinar, uma vez que não conseguiram finalizar a atividade.

O momento inicial do projeto, a leitura do texto em sala de aula, foi a etapa que sofreu o maior número de críticas negativas. A maior objeção vinda dos estudantes foi julgar a leitura do texto um tanto maçante e cansativa, embora os mesmos interpretassem que essa fase do trabalho era fundamental para que o restante viesse a ocorrer. Uma das equipes interpretou a leitura do texto como “*um mal necessário*”. Do ponto de vista da maioria dos alunos que fizeram o relato, o texto foi uma boa escolha, pois, embora fosse um texto longo e de linguagem complexa, ainda assim estava diretamente ligado ao seu cotidiano. Alguns dos alunos disseram viver também “*em uma época de esclarecimento*”. Uma única equipe, diferentemente das demais, considerou a primeira etapa a mais válida, pois, sob a ótica desses, o mais difícil sempre é interpretar o texto clássico e, partindo da leitura em sala de aula com as devidas explicações conceituais, o texto tornou-se claro, podendo dar suporte suficiente para as demais fases do projeto. Segundo essa mesma equipe, o texto passou a fazer sentido depois da leitura e análise mais detalhada. Duas equipes sugeriram que a parte da leitura do texto poderia ser feita de outra maneira: cada equipe iria ler por conta um capítulo ou uma parte do texto e produzir um vídeo, onde eles explicariam do que trata tal parte, apresentando para a turma a sua produção e “facilitando” em certo aspecto a leitura do texto. Outra sugestão que surgiu como uma possibilidade facilitadora para a leitura do

texto clássico foi de os estudantes lerem o texto em casa e trazerem para a sala de aula as suas dúvidas para compartilhar com a professora e seus colegas. Outros disseram que, embora um pouco exaustiva essa fase do projeto, eles não viam outra possibilidade para a leitura do texto em sala de aula, pois acreditavam que grande parte dos colegas não teria o interesse em ler o texto por conta própria em casa, o que dificultaria ainda mais o trabalho a ser realizado em sala de aula. Dos oito relatos críticos recebidos para a investigação sobre os possíveis resultados da aplicação do projeto, apenas dois não consideraram cansativa a leitura do texto, mas todos consideraram essa fase importante e indispensável para que o restante das atividades pudesse ocorrer.

Nesse ponto, é importante lembrar alguns aspectos importantes da aplicação do projeto. Em primeiro lugar, nosso propósito foi investigar se determinada metodologia de ensino de filosofia seria pertinente para fazer com que os alunos dessem mais importância à filosofia e se essa mesma metodologia despertaria interesse e curiosidade nos alunos ao trabalhar com um texto clássico filosófico. Em segundo lugar, devemos ter em nossas mentes que essa foi a primeira vez que esses alunos tiveram contato com um texto de filosofia completo. Eles já tinham tido contato com excertos, frases e outros instrumentos textuais, porém nunca com um texto clássico inteiro. Embora a aplicação do projeto tenha sido feita em uma turma de segundo ano do ensino médio, os alunos, em sua totalidade, nunca tinham tido acesso a um texto completo de filosofia. Em terceiro lugar, infelizmente esses estudantes não tem o hábito constante da leitura, pelo menos não a maioria deles, o que, evidentemente, fez com que considerassem “*extensa e cansativa*” a leitura do texto. Acreditamos que o propósito de leitura e análise do texto clássico filosófico é um trabalho que exige dos professores muita paciência e força de vontade, afinal, nossos alunos vivem em um mundo onde o hábito da leitura, e principalmente a leitura de textos longos, é praticamente inexistente. Proporcionar a eles novas possibilidades, como, por exemplo, a leitura de um texto clássico de filosofia, é também fundamental para um trabalho feito com qualidade, visando oportunizar aos estudantes uma formação crítica sólida que os preparem para encarar os desafios do mundo.

Já com relação ao segundo momento da atividade, que foi a parte lúdica, o jogo de tabuleiro, não foi apresentada nenhuma crítica negativa. Todos os relatos feitos pelos estudantes definiram esse momento do projeto como criativo e divertido. A maioria dos estudantes considerou que esse momento foi interessante, não apenas para que eles pudessem testar o conhecimento que foi proposto a eles, como também para

que tivessem a oportunidade de socializar com a turma, percebendo se de fato conseguiram compreender ao menos parte dos conceitos trabalhados na atividade. Outro aspecto relevante da avaliação dessa etapa é que, segundo alguns relatos, os estudantes passaram a sentir uma espécie de confiança naquilo que julgavam ter entendido do texto, por perceberem que conseguiam responder às questões propostas pela professora, mesmo tendo considerado a etapa anterior difícil.

Os estudantes relataram ter encontrado diversão no jogo, embora soubessem que se tratava de uma atividade avaliativa. Eles disseram que essa maneira de avaliar tornou a aula mais interessante, pois se sentiram ao mesmo tempo desafiados pelo jogo e competentes para dar suporte à sua equipe. Nesse sentido, algumas equipes relataram que, se houvesse a leitura de outro texto com a mesma aplicação lúdica posterior, eles se debruçariam ainda mais sobre o texto, pois sentiram que poderiam ter avançado ainda mais, a fim de analisar o texto clássico. Nos relatos foi evidente esse interesse: *“...depois que terminamos todas as fases do projeto, percebemos a importância que teve a etapa da leitura do texto, e que uma fase complementava a próxima, se houver novamente esse tipo de atividade, já poderemos nos sair melhor da próxima vez”* um outro comentário dizia o seguinte: *“...foi legal fazer uma atividade assim, poderia ter mais vezes, a gente entende melhor o conteúdo quando a aula é divertida”*.

Os alunos também consideraram importante a ocorrência de determinadas indicações de contexto histórico que apareceram durante o jogo. Segundo os mesmos, essas indicações os fizeram entender melhor o contexto da época no qual o texto foi escrito, por exemplo, no momento em que aparece no jogo cartas que tratam dos pensamentos de Descartes e Hume, bem como da discussão moderna entre racionalistas e empiristas. Do ponto de vista de alguns estudantes, a partir desses comentários, como o citado há pouco entre racionalismo e empirismo, o texto se tornou mais claro e com isso houve uma facilidade maior na prática do jogo.

Alguns pontos do texto que ainda pareciam dispersos do contexto geral passaram a fazer um sentido maior quando o jogo foi aplicado, ou seja, o jogo, de certa maneira, conseguiu contextualizar os estudantes com o momento atual vivido por Kant e, dessa forma, as dúvidas foram aos poucos sendo dirimidas.

A observação feita nesse momento por parte dos estudantes foi a de que deveríamos ter sempre atividades lúdicas que envolvam o conteúdo e nas quais eles possam participar ativamente do processo. Outra observação feita pelos estudantes é que

esse tipo de atividade que envolve jogos e HQs poderia ser feita com mais frequência e envolver inclusive outras disciplinas, se houvesse a possibilidade.

Algo interessante nessa etapa foi perceber a satisfação e comprometimento dos alunos em desenvolver a atividade. Eles se mostraram bastante motivados pela oportunidade de ter uma aula mais agradável em que puderam explorar o conhecimento adquirido e corresponder melhor à atividade que foi proposta. Mesmo que os estudantes tenham considerado o conteúdo difícil, sua motivação foi perceptível, através de comentários e da euforia demonstrada por eles.

Tanto os relatos dos estudantes quanto a observação feita diretamente pela docente a respeito de seu comportamento em aula evidenciam que eles consideraram a segunda etapa do projeto a mais instigante e divertida. Pelos relatos colhidos, mas mesmo pela nossa própria observação do processo pedagógico desenvolvido, podemos perceber que os estudantes se sentiram mais motivados logo após a aplicação dessa etapa do projeto.

A terceira e última etapa do projeto também foi avaliada pelos estudantes. As críticas negativas feitas pelos mesmos sobre essa etapa estavam principalmente ligadas à produção dos desenhos da história em quadrinhos. A maioria dos estudantes considerou muito complicado ter de criar personagens e desenhá-los. Eles disseram que preferiam utilizar personagens já existentes em outras HQs, internet, séries, entre outros. Embora houvesse essa crítica, ainda assim, a maioria das equipes produziu o trabalho. Das nove equipes formadas nas duas classes de alunos, apenas duas não entregaram o trabalho. A justificativa de ambas foi não ter conseguido relacionar o texto kantiano com a realidade vivida em seus cotidianos.

Os temas que surgiram nas histórias em quadrinhos foram os mais variados possíveis, desde problemáticas envolvendo o panorama político atual brasileiro, até questões cotidianas que envolvem o pensamento adolescente, como por exemplo, a busca pelo primeiro emprego enquanto processo de desenvolvimento da autonomia e a relação conflituosa com os familiares. Muitos estudantes relataram desenvolver o trabalho com base em suas próprias vidas, relacionando seus problemas cotidianos com as ideias kantianas de emancipação, liberdade, distinção e organização dos usos da razão. Disseram ainda que ter a oportunidade de fazer uma análise de um ponto de vista mais racional e crítico levou-os a pensar em algumas situações que os mesmos vivem com um pouco mais de reflexão, por exemplo *“Aqui em nosso grupo. Chegamos a conclusão de que temos que pensar livremente, que mesmo a sociedade*

colocando as regras, não podemos deixar que outros pensem por nós, como tutores”, esse relato demonstra a relação feita entre aquilo que eles vivem e a aplicação das ideias de Kant em suas vidas. A parte final do projeto oportunizou os estudantes a colocar em prática tudo aquilo que tinha compreendido e vivido durante as aulas anteriores e ainda possibilitou que outras pessoas da comunidade escolar tivessem acesso ao produto desenvolvido pelos estudantes, as HQs.

Conforme já foi descrito anteriormente, essa etapa do projeto finalizaria com a exposição de um dos trabalhos no saguão da escola. Todos os trabalhos entregues foram corrigidos e alguns foram devolvidos aos alunos, a fim de que fizessem algumas correções fundamentais para que os diálogos se tornassem mais pertinentes ao texto kantiano. Todos os trabalhos foram expostos às duas turmas que participaram efetivamente da aplicação do projeto. Um dos trabalhos, que tratava da busca pela autonomia, foi escolhido de maneira unânime pelas duas turmas. Esse trabalho foi exposto no pátio da escola, onde permaneceu durante duas semanas. Durante o dia, circulam pela escola aproximadamente mil e quinhentas pessoas, entre estudantes, pais de alunos, professores, funcionários, entre outros. Isso significa que o trabalho feito pelos estudantes teve grande abrangência. Muitas pessoas paravam e liam toda a história desenvolvida pelos alunos, fazendo com que pudéssemos pensar que nosso projeto já colhia frutos inclusive em meio à comunidade escolar, ultrapassando os limites da sala de aula. Várias pessoas questionaram sobre o trabalho, entre eles, funcionários, pais e alunos, inclusive de outros turnos e de outras séries. Isso se deu também devido ao fato de o trabalho estar exposto em uma área de grande circulação de pessoas e estar muito bem feito, o que, evidentemente, chamava bastante atenção das pessoas.

Os estudantes do segundo ano do ensino médio ficaram satisfeitos em ver a história em quadrinhos exposta, afinal, segundo os mesmos, aquela exposição era o fechamento de uma sequência de atividades que demandaram bastante empenho da maioria dos alunos e, com a exposição, todos podiam perceber a demanda de empenho que foi direcionada a esse projeto. Os estudantes também ficaram satisfeitos pela oportunidade de escolherem qual trabalho eles gostariam de expor, pois, dessa maneira, foram também avaliadores críticos do processo como um todo. Segundo o relato da maioria das equipes, eles optaram por esse trabalho por julgarem que foi o que mais se aproximou da proposta de relacionar o texto de Kant com seu cotidiano. Além disso, julgaram que tal produção era também a mais bem acabada do ponto de vista estético.

Com respeito à parte positiva de suas críticas, os estudantes destacaram o vínculo feito por eles entre suas vidas e os conteúdos filosóficos estudados. Esses dois elementos, vida e filosofia, que antes pareciam distintos, passaram, segundo os estudantes, a se tornar íntimos após a aplicação das três fases do plano de aula. Todas as equipes que entregaram o trabalho disseram perceber essa ligação. Segundo a maioria dos relatos, relacionar o texto kantiano com seu cotidiano não foi difícil, pois eles tinham conceitos e situações a ser trabalhados que fazem parte do seu dia-a-dia. Por exemplo, uma das equipes julgou que ainda hoje fazemos o uso público e privado da razão, tal como Kant descreveu. Sob a ótica desses alunos, *"mudanças feitas partindo de revoluções só causam caos e, quando fazemos um abaixo assinado, ou uma carta aberta, por exemplo, estamos colocando em prática nosso uso público da razão"*. O tema da busca da autonomia também suscitou conclusões interessantes, como, por exemplo, a seguinte: *"Não posso exigir que meus pais me permitam fazer tudo o que eu quero, visto que ainda não saí da menoridade, sou dependente deles"*.

Esses relatos permitem-nos concluir que uma influência filosófica positiva passou a existir no cotidiano dos alunos a partir da aplicação da metodologia empregada no projeto.

Seção 2.4. Análise dos resultados da aplicação do projeto a partir da avaliação feita pelos estudantes

Após colhermos e analisarmos as avaliações realizadas pelos estudantes, constataremos o comportamento favorável dos alunos com relação à metodologia utilizada nos três momentos do projeto e verificarmos o ânimo dos mesmos na aula de filosofia, podemos constatar que o nosso projeto teve um retorno positivo. Foram aproximadamente dez aulas em que os alunos tiveram contato direto com um texto clássico de filosofia. Inicialmente, de maneira tradicional, através da leitura. Em um segundo momento, de maneira lúdica, através do jogo. Por fim, de maneira artística, através da produção de história em quadrinhos desenvolvida por eles.

Partindo dos relatos dos estudantes e dos comentários feitos pelos mesmos em sala de aula, podemos constatar a eficácia do projeto, que despertou interesse em grande parte dos estudantes e fez com que eles pudessem perceber a importância da filosofia em seus cotidianos. A primeira etapa do projeto foi a mais cansativa, difícil e extensa,

mas eles passaram a atribuir um valor maior a ela em função do desenvolvimento das atividades das outras duas etapas. Alguns estudantes disseram, inclusive, que, se soubessem que teriam de desenvolver uma história em quadrinhos e participar de um jogo com base na leitura do texto, teriam se esforçado mais para entender o texto, tanto é que, na fase da construção das HQs, vários estudantes pediram para retomar o texto e reler algumas partes do mesmo. A conclusão que podemos tirar dessa fase é que, embora os estudantes sejam um pouco resistentes a ela, mantê-la no projeto é fundamental. O mesmo formato deve ser mantido a fim de que eles permaneçam tendo a leitura integral do texto em sala de aula e com a presença da docente. Pode ser que, em uma aplicação futura do projeto, esses alunos realmente se empenhem mais em ler o texto, sabendo que existirão outras duas fases complementares à metodologia.

A segunda etapa foi a mais elogiada pelos estudantes. Podemos afirmar que o caráter lúdico foi o que despertou maior interesse nos estudantes, fazendo com que os mesmos sentissem um interesse maior pelo conteúdo da aula. Eles participaram ativamente durante a aula em que o jogo foi realizado e, posteriormente, na avaliação feita por eles, deixaram bastante claro que gostaram de ter participado dessa fase. Segundo os estudantes, o jogo tornou a aula mais agradável e divertida e isso fez com o interesse deles fosse despertado. Além disso, disseram que é uma maneira criativa de testar o conhecimento que vinha sendo desenvolvido.

Os comentários a respeito da terceira etapa e o produto final, as próprias HQs, permitiram-nos perceber como os estudantes se apropriaram do conteúdo do texto, ao estabelecer a conexão entre o texto e seu cotidiano. As histórias em quadrinhos foram escritas com um pouco de dificuldade, mas o que fez com que os estudantes sentissem essa dificuldade foi o fato de eles terem que desenhar, sem utilizar personagens prontos e ter de criar tanto o enredo quanto o personagem. Mas, ainda com esses obstáculos, essa fase foi também bastante positiva no sentido de que eles não tiveram dificuldades para fazer a relação entre o seu cotidiano e o texto de Kant. Isso ficou claro nos diálogos que foram construídos.

O relato dos alunos e sua postura durante a aplicação do projeto foram fundamentais para que chegássemos a essas conclusões. Nosso projeto buscou demonstrar que, pela proximidade entre a filosofia e as atividades lúdicas e artísticas, pode-se alcançar uma valorização maior da filosofia. O uso das atividades lúdicas e artísticas foi fundamental para a valorização da filosofia e, com isso, para a compreensão das teses e conceitos da filosofia que foram trabalhados em sala de aula. A

primeira fase, a leitura do texto, foi a que menos despertou interesse nos estudantes, justamente porque naquele momento ainda não estávamos trabalhando com atividades que fossem semelhantes à filosofia no que diz respeito ao seu caráter não utilitário e costumam estar presentes no cotidiano dos estudantes. Essas atividades lúdicas e artísticas foram fundamentais para que os estudantes conseguissem compreender melhor o conteúdo e conseqüentemente a importância do mesmo. Houve uma manifestação clara de maior interesse pela filosofia e uma compreensão maior do conteúdo com base nessas atividades.

Ainda que os relatos e as observações no projeto sejam insuficientes para determinar que a proximidade entre a filosofia e as atividades lúdicas e artísticas foi o fator que contribuiu para a maior compreensão de conteúdos, essa hipótese não foi contrariada, ou seja, pelo que observamos, é razoável supor que essa proximidade de naturezas seja um dos elementos, ainda que não o único, que contribuíram para o interesse e apropriação da filosofia pelos estudantes. O fato de termos percebido que todo o processo didático envolvendo atividades lúdicas e artísticas contribuiu para o interesse por e assimilação dos conteúdos filosóficos pelos estudantes não exclui que outros elementos também presentes nesta metodologia possam ter contribuído para esse resultado. Também pode ter contribuído o fato que tanto a parte lúdica quanto a parte artística do projeto envolveram elementos de socialização, cooperação e competição em equipe. Outro fator que pode também ter contribuído para a eficácia do projeto é que tanto a segunda quanto a terceira fase do projeto envolveram um maior protagonismo dos estudantes.

Podemos, com base nas avaliações feitas pelos estudantes, afirmar que, mesmo com todas as críticas surgidas durante todo o processo e o esforço empenhado em desenvolver a leitura do texto, buscar envolver os estudantes de forma lúdica e artística foi de grande valor, pois houve um crescimento crítico e argumentativo por parte dos estudantes. Podemos afirmar que os mesmos passaram a ver a filosofia não simplesmente como mais um conteúdo da grade curricular, mas sim como algo que pode possibilitá-los a aspirar ao conhecimento e emancipação em sua vida diária, desenvolvendo principalmente os processos de construção argumentativa e busca consciente de autonomia.

Os estudantes, à sua maneira e na maioria, conseguiram apropriar-se dos principais conceitos discutidos nas aulas durante a leitura do texto, desenvolvendo as histórias em quadrinhos de maneira criativa e profunda no que tange ao envolvimento

real com suas vidas cotidianas e buscando entender melhor quais eram as ideias propostas por Kant no texto que foi trabalhado em sala.

Anexos

1. Questionário que será utilizado na atividade:

- 1) Quem é o autor do texto e em que ano ele foi publicado?
- 2) Defina o conceito de “Esclarecimento”, em Kant.
- 3) Explique o que é menoridade no texto estudado.
- 4) Quais são as causas da menoridade?
- 5) O que significa a expressão “Sapere Aude”?
- 6) O que significa fazer uso da razão no sentido público?
- 7) De que maneira deve ser feito o uso público da razão?
- 8) O que significa fazer uso da razão no sentido privado?
- 9) Quais são as condições necessárias para que haja o esclarecimento?
- 10) Para Kant, a época em que ele vivia era esclarecida? Explique.
- 11) Por que, segundo Kant, a época vivida por ele pode ser chamada “Século de Frederico”?
- 12) Nem todos os tutores são esclarecidos. Qual é o problema que isso acarreta?
- 13) O que pode acontecer quando o tutor é esclarecido?
- 14) Por que Kant considera que a menoridade religiosa é a mais prejudicial e desonrosa?
- 15) Qual é a função do monarca com relação à vontade do povo?

2. Texto de apresentação para os estudantes : “A aula de hoje terá como foco o fechamento da aplicação do projeto em sala de aula. Para que possamos analisar se essa metodologia foi ou não produtiva, aproveitaremos essa aula para conversar e avaliar, diagnosticando benefícios e problemas, bem como possíveis soluções para adaptarmos melhor o projeto à nossa realidade de aula.

Em primeiro lugar vocês não devem se preocupar em agradar o professor, muito menos temer que avaliações negativas resultem em qualquer represália. Esse é o momento de fazer uma análise sincera sobre toda a organização utilizada nessas últimas dez aulas, período compreendido pela conversa sobre o texto de Kant, sua leitura, a aula lúdica e a elaboração e desenvolvimento das histórias em

quadrinhos. Essa avaliação é um retorno importante que vocês podem dar sobre o trabalho desenvolvido pelo professor.

Em segundo lugar, enquanto avaliadores do projeto, vocês devem levantar o máximo de informações relevantes sobre as aulas referentes ao trabalho, devem ser transparentes na maneira como colocam suas opiniões. Além disso, devem participar desse momento de avaliação apenas os alunos que se sentirem dispostos a fazê-lo, visto que vocês não devem sentir-se forçados a avaliar, embora o momento os permita expressar livremente tudo aquilo que consideraram positivo ou negativo na atividade, colocando em prática a sua autonomia de pensamento e liberdade de expressão. Para que seja favorecida a privacidade na manifestação daquilo que pensam, vocês não precisam se identificar, ou seja, vocês podem criar um apelido para a equipe e nomear essa avaliação apenas com esse recurso (apelido). Não há motivos para preocupação com a identificação, pois essa avaliação não somará nota para vocês.

Vocês terão ainda duas alternativas quanto à elaboração dessa atividade:

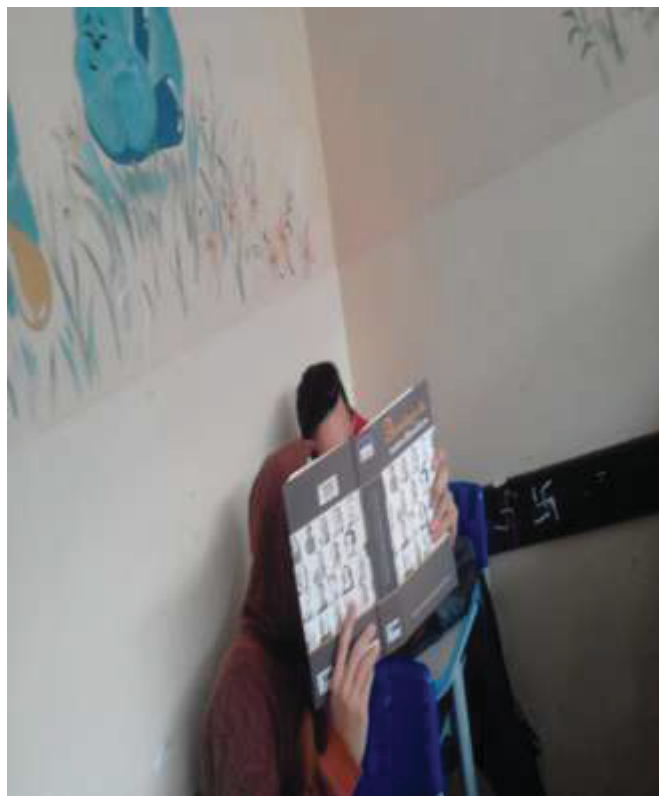
1) podem escrever uma redação em que se encontrem as opiniões de todos os membros do grupo condensadas em um único texto; ou 2) podem expressar-se pela via de áudios. É possível ainda a opção pelas duas maneiras de expressão. No texto ou no áudio, vocês devem expressar pontos negativos e positivos com relação à aplicação e metodologia do projeto pedagógico desenvolvido nessas dez aulas. Para facilitar o trabalho e torná-lo mais abrangente, será disponibilizado um questionário, que não precisa necessariamente ser utilizado, mas que pode funcionar como ferramenta norteadora da crítica que será construída. Outro ponto bastante importante é que as opiniões sejam fundamentadas. Espera-se que seja apresentados motivos pelos quais gostaram ou não das atividades, quais são os pontos a melhorar e quais são as maneiras para que isso ocorra satisfatoriamente.”

3. Questionário para avaliação dos alunos com relação à aplicação do método:

- Qual das três fases de desenvolvimento do projeto (leitura do texto, jogo de tabuleiro e confecção da HQ) você e sua equipe consideraram a mais produtiva?
- Qual dessas fases vocês consideraram menos produtiva?
- Qual dessas fases vocês tiveram maior facilidade em desenvolver?
- Qual dessas fases vocês tiveram dificuldades para desenvolver?
- Vocês consideram o conteúdo estudado “O que é Esclarecimento?” válido para o seu dia-a-dia?

- É mais fácil ou mais difícil entender filosofia a partir de textos clássicos?
- O texto lido despertou ou não interesse em vocês?
- Vocês acreditam que esse texto poderia ter sido abordado de outra forma? Qual?
- Com relação à parte lúdica da atividade, vocês acreditam que os jogos são um recurso válido para compreender filosofia?
- Esse jogo desenvolvido na aula apresentou qualidades para facilitar o seu aprendizado? Quais?
- Quais foram os defeitos existentes no jogo que podem ter dificultado a sua compreensão?
- Vocês consideram que o recurso “jogo” facilitou ou atrapalhou o entendimento quanto aos conceitos kantianos trabalhados em sala?
- A parte final do trabalho, a construção das histórias em quadrinhos, foi ou não válida para o aprendizado de vocês?
- Vocês sentiram dificuldades ou não em relacionar o texto kantiano com o seu cotidiano?
- Vocês consideraram fácil ou difícil desenvolver os diálogos?
- Essa parte da atividade foi ou não positiva no sentido de aprender um pouco mais sobre o texto?
- O que vocês acreditam que pode melhorar nesse projeto?
- Analisando o trabalho como um todo, quais foram as dificuldades e facilidades sentidas por vocês?
- Os recursos oferecidos, tais como material, tempo e espaço, foram suficientemente satisfatórios para esse desenvolvimento?
- De um ponto de vista geral, a aplicação desse projeto propiciou ou não uma possibilidade maior de aprendizagem se compararmos à aula expositiva tradicional?
- Conclusões gerais: Pontos positivos e pontos negativos

4. Imagens







Considerações Finais

Durante a realização dessa pesquisa nos propusemos a investigar a possibilidade de uma metodologia lúdica e artística para um melhor desenvolvimento da aula de filosofia bem como um despertar maior em busca de conhecimento filosófico por parte dos estudantes, demonstrando-lhes assim a importância da filosofia. Nossa experiência metodológica pode servir de modelo para outras experiências e pode, inclusive, ser modificada de acordo com as necessidades do docente e dos discentes. Elaboramos um planejamento metodológico que teve como objetivo enriquecer a aula, oferecendo novos recursos aos professores e dinamizando a exposição do conteúdo para, dessa maneira, instigar a atenção e a curiosidade dos estudantes de ensino médio. Nosso estímulo partiu, principalmente, da esperança em capturar o interesse dos alunos na filosofia, mas que não está diretamente ligada a determinados valores da sociedade contemporânea.

O recurso filosófico para desenvolver esse projeto foi o pensamento do filósofo alemão Friedrich Schiller. Seus escritos foram a base para fomentar nossa estratégia. De acordo com seu pensamento, a arte e o lúdico são recursos fundamentais para o desenvolvimento das sociedades humanas. Isso não significa dizer que o emprego das atividades lúdica e artística contribua necessariamente para o conhecimento, mas essas atividades podem servir como um instrumento para esse fim. Schiller não se preocupa, necessariamente, em fazer a relação entre lúdico, arte e conhecimento, mas de acordo com a aplicação do projeto podemos perceber que essa relação pode ocorrer. O filósofo explora o fato de que o equilíbrio entre os impulsos, que resultará no impulso lúdico, que está presente nas atividades (lúdica e artística), é fundamental para que o ser humano busque um controle maior com relação a tudo aquilo que vive. Nesse sentido, podemos considerar que embora Schiller não tenha se encarregado de relacionar atividades lúdicas e artísticas com o conhecimento, ainda assim essa relação é possível. Além disso, as semelhanças existentes entre a arte e o lúdico, elementos de humanização, segundo Schiller, e a filosofia, que acreditamos também ser um elemento de humanização, nos faz acreditar na valorização da filosofia a partir desses instrumentos pedagógicos, a arte e o lúdico.

Tomamos como ponto de partida a concepção schilleriana de impulso lúdico e seus pressupostos. Quando o ser humano equilibra seus impulsos, a possibilidade que ele tem em se tornar um sujeito com maior autonomia cresce. Nesse sentido, nos

colocamos na condição de observar o processo e suas consequências positivas e negativas, considerando a máxima de que o interesse pode ser mais evidente quando o estudante pode interagir de maneira criativa com o conteúdo, e se apossar com mais propriedade do mesmo, tomando-o para a sua vida e seu cotidiano.

No desdobramento do trabalho, principalmente em sua aplicação direta com os estudantes, podemos perceber que embora o lúdico e o artístico sejam atividades desinteressadas e que se encerram em si mesmas, tais como a própria filosofia, isso não nos impede que façamos uso de ambas na construção do conhecimento, principalmente quando as relacionamos ao pensamento filosófico. As atividades lúdica e artística serviram em nosso projeto como um caminho para facilitar o processo do conhecimento.

As ferramentas apresentadas nesse estudo foram a leitura, o jogo e a produção de histórias em quadrinhos. Todos esses recursos estavam voltados para a filosofia clássica, ou seja, a leitura do texto clássico. O jogo baseou-se diretamente no conteúdo do texto. A produção de HQs foi proposta como uma releitura cotidiana feita pelos estudantes a respeito da obra que estava sendo investigada. Praticamente todo o processo foi desenvolvido no ambiente de sala de aula juntamente com os estudantes, a única exceção foi com relação ao jogo que já deveria ser produzido previamente pelo docente.

Nosso objetivo com a elaboração desse método era, portanto, promover uma dinamização maior na aula de filosofia, buscando que os alunos passassem a perceber o valor filosófico. Podemos acreditar que esse objetivo se realizou, haja vista os estudantes conseguiram fazer relações entre seu cotidiano e a filosofia. De acordo com a análise, tanto dos comentários dos estudantes quanto do próprio diálogo com os mesmos, nossa conclusão é que a metodologia utilizada foi positiva, pois além da relação com a filosofia se tornar mais próxima dos alunos, eles também passaram a entender a importância da filosofia em seu dia a dia. O entendimento com relação ao assunto também parece ter se tornado mais claro para os alunos, podemos afirmar isso com base nas avaliações objetivas posteriores. Além disso, é evidente a qualidade dos diálogos produzidos nas histórias em quadrinhos, última etapa do projeto, que procuraram aproximar a vida dos alunos do texto “Resposta à questão o que é esclarecimento”, mas ainda assim manter-se fiel aos conceitos kantianos, que foram ali abordados. Os alunos conseguiram, em grande parte, perceber como poderiam aplicar as concepções de Kant em suas vidas. Podemos considerar esse resultado como um

progresso, pois na primeira etapa da atividade os estudantes apresentaram bastante dificuldade em relacionar o conteúdo estudado com sua vida prática.

No capítulo 1 de nosso trabalho, nos debruçamos em justificar o uso do pensamento de Schiller na construção de nossa metodologia, que está relatada no capítulo 2. O impulso lúdico, que é a harmonização entre impulsos sensíveis e formais para uma humanização através da arte e do lúdico, é amplamente explorado na aplicação do projeto. Essa relação existente entre a teoria e a prática nos forneceu elementos para que pudéssemos pensar o desenvolvimento desse trabalho. As hipóteses que levantamos e que nos propusemos a resolver com a aplicação do projeto eram duas: a valorização da filosofia, e a compreensão mais eficaz dos conceitos filosóficos pelos estudantes, ambas se confirmam após analisarmos os resultados do projeto, pelo menos para a grande maioria dos estudantes.

O desafio maior em empregar esse método foi a resistência que os estudantes apresentaram com relação à leitura de textos clássicos. É fato que, ao aplicar todas as fases desse projeto, é notável a diferença de interesse entre a primeira etapa, leitura do texto e a última etapa, a construção da HQ. Esse aumento de interesse serve como instrumento para a confirmação de nossa hipótese, ou seja, percebeu-se que os estudantes modificaram o seu interesse, que se tornava cada vez maior, conforme o trabalho era desenvolvido. Acreditamos que a falta de interesse inicial possa ter existido pelo simples fato de que a grande maioria dos estudantes não tem o hábito da leitura, e isso se reforça quando se trata de textos considerados “difíceis” pelos mesmos. O hábito de não ler com frequência os deixa apáticos quando essa leitura se torna inevitável. Esse ponto é com certeza algo que deve ser explorado de maneira mais efetiva para que a leitura se torne mais produtiva e menos árdua.

Por outro lado, também precisamos ressaltar os pontos positivos que foram possíveis de ser verificados. Assim como foi apontado acima, entre a primeira e a última etapa do projeto, houve uma surpreendente manifestação do aumento de interesse pelo assunto. Inicialmente um texto que simplesmente não aguçava o interesse dos estudantes acabou tendo como fruto HQs bem elaboradas e uma participação bastante efetiva dos estudantes no jogo. É fato que não apenas o interesse pelo texto kantiano, mas também o interesse por outros textos clássicos filosóficos tornou-se evidentes entre os alunos envolvidos no projeto. Essa afirmação é pertinente, visto que o produto final da metodologia, ou seja, as histórias em quadrinhos foram construídas de maneira clara e objetiva relacionando o cotidiano dos estudantes e os conceitos abordados por Kant no

texto. Além disso, os estudantes revelaram uma inclinação bastante positiva em buscar relacionar filosofia clássica como cotidiano vivenciado por eles.

A exposição das histórias em quadrinhos desenvolvidas pelos alunos na escola possibilitou o entusiasmo de muitas pessoas da comunidade escolar pela filosofia, mesmo que de maneira instantânea. Afirmamos isso ao nos defrontar com a procura maior para saber sobre filosofia dentro do ambiente escolar. Essa procura passou a ser evidente quando ao buscar o boletim dos filhos, alguns pais paravam para ler o texto, além de alguns funcionários da escola terem procurado mais informações sobre o texto exposto na HQ, junto à docente. Esse fato aponta para uma das hipóteses que inicialmente nos propusemos a cumprir: despertar o interesse pelo texto clássico filosófico. O interessante é que essa disposição em saber mais sobre filosofia não se ateve apenas aos estudantes que estavam envolvidos no projeto, outras pessoas, como, por exemplo, funcionários, pais de alunos e estudantes de outras turmas e outras séries se propuseram a ler o texto exposto. Isso evidencia que essas pessoas tiveram ao menos um contato breve com o texto de Kant.

A etapa do jogo, em particular, foi para os estudantes a mais estimulante, por trazer a competição entre os alunos e causar na turma um clima de disputa de saberes. No entanto, foi na última fase, a construção das histórias em quadrinhos, que os estudantes puderam mostrar o talento em argumentar e relacionar situações desenvolvidas durante todo o processo. A primeira fase, a leitura do texto foi fundamental para que todo o restante do projeto se cumprisse. É evidente que essa fase pode ser melhor adaptada para estimular ainda mais os alunos, pois do ponto de vista dos próprios estudantes e da dificuldade encontrada pela docente ao ministrar essas aulas, essa fase ainda é a mais complexa, mesmo que reconheçamos que o problema vai além das questões filosóficas, por tratar da questão da falta de hábito pela leitura. Ainda assim, acreditamos que a maior parte dos resultados se mostrou benéfica, mesmo que saibamos que a metodologia ainda precise de ajustes.

Acreditamos que a escolha em abordar uma possível metodologia de aula que apresente novos recursos foi valorosa. A inovação que buscamos trazer com esse método para a aula de filosofia demonstrou que instrumentos que fogem ao tradicional, em nosso caso, a arte e o lúdico, podem trazer um novo ânimo aos estudantes e até mesmo ao docente. Não se pode negar a dificuldade existente em abordar temas da filosofia em sala de aula e essa tarefa se torna ainda mais árdua quando nos projetamos no sentido da leitura dos textos clássicos. Mas pensar a abordagem dos textos com

elementos lúdicos e artísticos, despertando assim o interesse dos estudantes, foi algo inovador e eficiente. Através dessas ferramentas o lúdico e arte, podemos possibilitar aos nossos estudantes que eles desenvolvam sua criatividade, sua curiosidade e, principalmente aprendam, através de uma leitura madura e coerente dos textos filosóficos, a aproveitar a filosofia como instrumento de politização, argumentação e manifestação de seus pensamentos de maneira autônoma e consciente.

Referências

- Antunes. Jadir. *Revista Dialectus. Schiller e a educação estética e revolucionária do homem*. ano 4, n. 10, Fortaleza, 2017.
- Barbosa, Ricardo. *Schiller e a cultura estética*. Coleção Passo a passo. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Edit. 2004.
- Huizinga. Johan. *Homo Ludens*. Editora Perspectiva. São Paulo, 1996.
- Loes. João. *Revista Isto É*. Edição número 2528, 2013.
- Marçal. Jairo. *Antologia de textos filosóficos*. Curitiba: SEED, , 2009.
- Schiller. Friedrich. *Do Sublime ao Trágico. Organização: Pedro Sussekind; Tradução e ensaios: Pedro Sussekind e Vladimir Vieira. 2 edição*. Belo Horizonte, editora Autêntica, 2016.
- Schiller. Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas; tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. Introdução e notas: Márcio Suzuki. São Paulo, Iluminuras, 1989*.
- Schiller. Friedrich. *Kallias ou sobre a beleza: a correspondência entre Schiller e Korner, janeiro-fevereiro 1793. Tradução e introdução: Ricardo Barbosa*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editora, 2002.
- Schiller. Friedrich. *Poesia ingênua e sentimental*. Edit Iluminuras. São Paulo, 1991.
- Sussekind, Pedro. *Artefilosofia*, n. 10, Ouro Preto, abr.2011.
- Torres Filho. Rubens Rodrigues. *Ensaio de filosofia ilustrada*. . Editora Brasiliense, 1987, São Paulo.