

A filosofia em cena na escola: o recurso do teatro a partir do paradigma da intersubjetividade

Philosophy on cene at school: the resource of theater from the paradigm of intersubjectivity

José Anderson de Oliveira Lima
Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil

Anderson de Alencar Menezes
Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil

Resumo

A intenção deste artigo é pensar sobre um recurso metodológico no ensino de filosofia que possa assumir como princípio norteador a intersubjetividade na escola. Sendo assim, a reflexão parte da leitura habermasiana sobre a racionalidade instrumental – cuja finalidade é a dominação do mundo – para destacar a função colaboradora que ação comunicativa pode desempenhar na reconstrução racional e no restabelecimento do papel fundamental que a linguagem tem na formação humana. Dessa forma, é importante reconhecer a discursividade evidenciada não na perspectiva de um observador, mas na participação intersubjetiva da ação pelos sujeitos no âmbito escolar. Utilizando-se do texto do livro VII da Obra "A República" do filósofo Platão, no contexto da sala de aula que desenvolvemos uma adaptação do texto platônico para ser usado em uma atividade discursiva através do teatro, a qual faremos uma releitura do agir dramático no tocante da reviravolta linguística. Por conseguinte, destacamos assim a principal intenção deste trabalho que é relatar a experiência discursiva por meio do recurso teatral e encorajada pelo ensino de filosofia no cotidiano de uma escola pública do estado de Alagoas.

Palavras-chave: expressividade;
Intersubjetividade; ensino de filosofia.

Abstract

The intention of this article is to think about a methodological resource in the teaching of philosophy that can assume intersubjectivity in school as a guiding principle. Therefore, the reflection starts from the Habermasian reading on instrumental rationality – whose purpose is world domination – to highlight the collaborative function that communicative action can highlight in rational construction and in the reestablishment of the fundamental role that language has in human formation. Therefore, it is important to consider the discursivity evidenced not from the perspective of an observer, but in the intersubjective participation of the action by the subjects in the school environment. Using the text from book VII of the Work "The Republic" by the philosopher Plato, in the context of the classroom we developed an adaptation of the Platonic text to be used in a discursive activity through theater, which we will reinterpret the dramaturgical action regarding the linguistic turnaround. Therefore, we highlight the main intention of this work, which is to report the discursive experience through theatrical resources and encouraged by the teaching of philosophy in the daily life of a public school in the state of Alagoas.

Keywords: expressiveness; intersubjectivity; teaching philosophy.

Informações do artigo

Submetido em 24/01/2024
Aprovado em 14/08/2024
Publicado em 27/02/2025.



<https://doi.org/10.25247/P1982-999X.2025.v25n1.p49-64>



Esta obra está licenciada sob uma licença [Creative Commons CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Como ser citado (modelo ABNT)

LIMA, José Anderson de Oliveira; MENEZES, Anderson de Alencar. A filosofia em cena na escola: o recurso do teatro a partir do paradigma da intersubjetividade. *Ágora Filosófica*, Recife, v. 25, n. 1, p. 49-64, jan/abr, 2025.

1 INTRODUÇÃO¹

O contexto grego da antiguidade clássica será caracterizado na história da filosofia como um marco importante para o desenvolvimento do pensamento humano. Enquanto as intenções e curiosidades sobre a realidade física diminuem, perceberemos o homem como o principal mistério a ser descoberto, isto é, não adianta conhecer a natureza se aquele que busca conhecer a natureza ainda é desconhecido.

Neste cenário, o homem descobrirá importantes habilidades e competências cotidianas, uma vez que expressões artísticas como a manifestação da tragédia, revelava uma atividade humana com fortes estímulos reflexivos e de criatividade.

Deste modo, o teatro consolida-se no contexto grego como sendo uma importante manifestação cultural e humana. Isso acontecia principalmente, quando a safra de uva apontava na região, motivando a festa de agradecimento ao deus do vinho que se realizava por meio de representações elaboradas, cantos, danças e inúmeras peripécias, externando assim os mitos e lendas daquela comunidade. No entanto, é importante salientar que neste momento em que o teatro na Grécia se concebia, “os romanos já possuíam seu teatro, grandemente influenciado pelo teatro grego [...] o teatro romano criou suas próprias inovações, como a pantomima, em que apenas um ator representa todos os papéis” (Oliveira, 2012, p. 95).

A representação do teatro, desde os gregos, aponta para uma arte cultural que oportuniza a relação, os olhares e a prática da linguagem como representação, algo que será efetivamente criticado pelo filósofo alemão Jürgen Habermas.

Segundo o filósofo, o agir dramático é concebido por ser uma ação cujo participante interagem e se relaciona com o público que o assiste, fortalecendo um posicionamento de possível controle do ator quanto ao público, quando este suscita da plateia intenções de pensamento, posicionamento e sentimentos. Neste sentido, “as qualidades dramáticas do agir são de certo modo parasitária, ficam sujeitas à estrutura de um agir que se orienta segundo fins determinados” (Habermas, 2012, p. 175).

¹ Este texto foi desenvolvido a partir de reflexões contidas parcialmente em dissertação de mestrado junto ao Programa de Mestrado Profissional de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco. À época, a pesquisa contou com o incentivo e financiamento da CAPES.

Deste modo, para o filósofo alemão este tipo de ação se torna um modelo de agir que se desenha em forma de espetáculo, onde o encontro se constitui por revelações de subjetividades e autorrepresentação.

O espetáculo de um grupo diante de terceiros é apenas um caso especial. Um espetáculo que serve para que o ator se apresente diante de seus espectadores de determinada maneira; à medida que manifesta algo de sua subjetividade, ele pretende ser visto e aceito pelo público de determinada maneira (Habermas, 2012a, p. 175).

Diante desta questão, Habermas nos provoca a investigarmos o caráter manipulador que o teatro desempenha como um espetáculo, evidenciando-nos a possibilidade da ação dramática ser constituída por uma linguagem utilizada exclusivamente para transmissão de informação, induzindo assim o comportamento e o cumprimento de uma ação estratégica.

No caso do agir dramático [...] em face de uma autorrepresentação, surge a pergunta sobre o ator expressar no momento apropriado as vivências que tem, sobre ele de fato pensar o que diz ou simplesmente simular o que está exteriorizando. Quando se trata de opiniões ou intenções, a pergunta sobre o que estar dizendo ou não o que pensa certamente não passa de uma questão de veracidade. Mas com desejos e sentimentos nem sempre é esse caso. Em situações nas quais está em jogo a exatidão da expressão, às vezes é difícil separar a questão da veracidade e a questão da autenticidade (Habermas, 2012a, p. 179-180).

Frente a esta circunstância, as características teatrais de interação, linguagem e criatividade revestem-se de um caráter influenciador, onde o ator coordena e sustenta uma influência na situação da ação. Neste caso, o teatro desempenha um papel perigoso não somente quanto à veracidade do exposto, mas a autenticidade com qual se expõe.

Em razão disso, tão quanto a virada linguística propiciou a transferência da consciência para a linguagem o seu ponto central de relacionamento com o mundo, é necessário também o teatro sofrer uma virada em suas estruturas, na qual, possa transpor de um agir linguístico influenciador para um agir linguístico intersubjetivo, isto é, passar de uma ação estratégica de representação para uma ação de interação social, a qual se revele a partir da expressividade e dramaturgia, um restabelecimento da conexão da arte com a vida.

Sob o ponto de vista do agir dramático, entendemos interação social como o encontro em que os participantes constituem, uns para os outros, um público visível. Aí, as encenações são recíprocas. *“Encounter”* e *“performance”* (Habermas, 2012a, p. 175).

Apoiado na perspectiva da “virada linguística” em que o centro não está mais numa consciência subjetiva ou objetiva do real, mas num processo intersubjetivo, o teatro através do paradigma da intersubjetividade torna-se uma interessante via provocativa do debate no contexto escolar.

Reler o teatro a partir do paradigma da intersubjetividade é ir de encontra a concepção do teatro como um espetáculo, isto é, uma representação que tem como centro o ator e diante dele um público que o assiste.

O teatro na perspectiva da intersubjetividade não pode ser um agir para entretenimento ou mera reprodução da fala, mas sim um agir que tenha em sua estrutura o interesse em apresentar pretensões de validades, ou seja, temáticas em que os atores assumam a posição de falantes e o público assuma a posição de ouvinte. No entanto, será preciso que em determinado momento da exposição teatral sobre a temática abordada, atores (falantes) promovam a abertura para o questionamento discursivo sobre o apresentado, incentivando a participação do público (ouvinte) sobre a provocativa teatral. Neste momento, falantes (atores) e ouvintes (público) poderão trocar de papéis quando necessário, isto é, a possibilidade de ouvintes assumirem o papel de falante ao questionar a problemática exposta.

2 O TEATRO A PARTIR DO PARADIGMA DA INTERSUBJETIVIDADE: UMA RELEITURA DA PERPECTIVA HABERMASIANA NO CONTEXTO ESCOLAR

A partir deste cenário de intersubjetividade, as características de criatividade e interatividade do teatro pode nos permitir pensar a possibilidade da ação de dramatização no ensino de filosofia como pano de fundo de uma razão descentrada, em que se estabelece o encontro entre sujeitos descentrados que buscam através da linguagem desempenhar um agir discursivo competente no teatro.

Sendo assim, o teatro como possibilidade pedagógica e interativa de comunicação sem fins estratégicos se torna possível, na medida em que este seja fundamentando numa perspectiva intersubjetiva, isto é, quando a perspectiva de pretensão de validade faz parte dessa experiência estética.

As experiências estéticas não estão embutidas em formas da prática; elas não estão referidas a habilidades cognitivo-instrumentais e a representações morais, que se formam no interior de processos intramundanos de aprendizagem; elas estão entrelaçadas com a

função da linguagem que constitui e que explora o mundo (Habermas, 1990, p. 94).

Deste modo, a utilização do teatro na escola não é, necessariamente, ir de encontro a razão sistêmica que lá se encontra, como também, uma forma de “salvar” o ambiente pedagógico da mecanização, o teatro na escola é estabelecer no ato educativo uma postura de valorização das múltiplas formas da razão (Cognitivo-ético-estético), mantendo-se a partir da perspectiva habermasiana um otimismo em relação à possibilidade da prática discursiva no ensino de filosofia por meio da expressividade do teatro no interior do paradigma da intersubjetividade.

Desta maneira, frente a uma razão restringida aos aspectos cognitivo-instrumental, pensar o teatro no ensino de filosofia sem que este esteja reduzido à reprodução mecânica de conteúdos filosóficos, é perseguir um caminho em que racionalidade seja desenvolvida em suas diferentes formas.

É através deste reconhecimento amplo da concepção de racionalidade que possivelmente podemos provocar espaços para outras formas de expressão da razão no contexto da sala de aula, pois “a racionalidade tem menos a ver com a “posse de conhecimento” do que a “maneira” como os sujeitos adquirem o conhecimento” (Aragão, 1997, p. 33).

Por “racionalidade” entendemos, antes de tudo, a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir e aplicar um saber falível. [...] Concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo (Habermas, 2000, p. 437).

Desta maneira, propor uma releitura do teatro a partir do paradigma da intersubjetividade é previamente buscar seguir um caminho que nos possibilite abrir os “olhos” da razão, que por intermédio de práticas comunicativas, possam nos ajudar na recuperação da unidade racional até então fragmentada pelo projeto moderno.

A compartimentação da razão em múltiplos aspectos, como as esferas da ciência, da moral e da arte, desengata pretensões como unidade e totalidade, próprias do conforto metafísico teleológico. Na modernidade, o aspecto cognitivo-instrumental assumiu a posição de prioridade, e as dimensões prático-moral e estético-expressivas da vida humana não conseguiram reencontrar a razão e atribuir-lhe a mesma força. Esse desacoplamento do vínculo prático-moral e estético-expressivo é explícito no meio educacional nas pretensas atitudes objetivadoras do tecnicismo e no estabelecimento do ensino por objetivo (Lima, 2003, p. 81).

Diante deste contexto de herança da modernidade, Habermas nos auxilia a conceber um outro olhar sobre a razão e sobre o sujeito, contrapondo as práticas que se reduzem ao cognitivo-instrumental e enfrentando as contradições que a própria modernidade gerou, identificando a partir disso, as anomalias na sociedade.

Salientamos que a modernidade precisa ser interpretada, como também, suas consequências destruidoras no tocante da formação humana.

Habermas abre caminho para que a educação escolar, enquanto tarefa típica da modernidade, incorpore a pluralidade das razões, sem cair no risco do relativismo, tampouco no risco de entender a razão apenas numa dimensão operativa. Se a racionalidade percorreu caminhos que a distorceram, a educação pode rearticular processos de aprendizagem de uma outra razão e preparar sujeitos com competência comunicativa. Isso significa reconhecer que não há previamente monopólios interpretativos e que a ação pedagógica passa a se orientar pela lógica do “Verstehen” (Prestes, 1996, p. 60).

O problema central de uma perspectiva científica fundada num certo pensamento simplificador é reduzir a natureza do conhecimento à mera cognição, sustentando a concepção de que saber é dominar, consequência de uma modelada técnica de apreensão do sujeito à realidade. O Ensino de Filosofia, no âmbito escolar, não pode se reduzir também em um saber específico de dominação, mas desempenhar o papel de intérprete voltado ao mundo da vida, com o compromisso de revalorização das esferas da linguagem e da arte.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O TEATRO INTERSUBJETIVO NO ENSINO DE FILOSOFIA

Configurando-se em uma intervenção do Mestrado Profissional de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, este relato descritivo é consequência de uma pesquisa qualitativa em que o contexto de observação, interação e descoberta evidenciaram um trabalho de campo a partir de uma proposta Pré-didática² para o ensino da filosofia no ensino médio.

² A utilização do termo Pré-didática é uma aversão a qualquer conceito de didática como uma estratégia de ensino ou tática que comumente são tomados como modelo ou técnica a ser seguidos no contexto de aprendizagem das escolas. Pré-didática refere-se à intenção de não restringir a prática apresentada a uma técnica a ser seguida. Por isso, contrário a ser modelo de ensino, o termo tem a intenção de provocar um agir livre, pretendendo com prefixo “Pré” sinalizar que o termo “didático” não seja encerrado ou solidificado, mas expandidos para outros possíveis agir docentes.

Sendo assim, o termo indica apresentar uma proposta de aprendizagem que poderá ser reordenada a qualquer momento, pois o ponto central da proposta é o incentivo a formação da competência discursiva, que para tanto, poderá estar atrelada a outras possíveis práticas docentes no ensino de filosofia, isto é, cabe ao professor desenvolver sua prática conforme sua criatividade, propondo a partir da problemática filosófica a prática comunicativa em sala de aula.

Deste modo, diante de uma realidade onde a sala de aula tem sido reduzida a um ambiente fechado em seu mundo pedagógico estratégico, pensar o ensino de filosofia na perspectiva da ação comunicativa é buscar combater uma educação que visa uma finalidade positivista e irrefletida da realidade, sugerindo um deslocamento das intenções individuais no processo do conhecimento para um processo intersubjetivo diante do saber.

É preciso destacar que a proposta pré-didática se configura através de uma prática social da linguagem, onde a mediação participativa do professor na atividade é prévia, oportuna e facilitadora na provocação da interação dialógica com seus alunos.

Distante de um modelo a ser seguido, a narrativa se interessa em compartilhar com outros professores um ato educativo com intenções de práticas comunicativas no ensino de filosofia. Dessa maneira, se espera com este exemplo narrativo, principalmente, motivar professores de filosofia a pensarem possibilidades de práticas comunicativas frente ao atual âmbito disciplinar em que a filosofia se encontra.

Esta narrativa começa a partir de um planejamento inicial, que através da intenção de explorar o universo da fala, da relação e da construção coletiva na escola, não restringe a ação do professor, mas organizar o ato educativo para vivência das possibilidades.

Neste caso, o planejamento dessa prática filosófica interventiva se apresenta não por uma finalidade estabelecida, numerações ou ordens de etapas, mas a partir de seus objetivos práticos a serem explorados, pois a pretensão é adentrar o contexto da sala de aula sem uma estrutura fixa de como agir, mas com pretensões a cultivar.

Consequência de um conjunto de aulas, este relato corresponde a uma filosofia em cena que teve como proposta uma atividade prática discursiva a partir do teatro interativo, de modo que, suas implicações provocativa e interativa pudessem auxiliar a formação da competência discursiva no ensino de filosofia no âmbito escolar.

O início do trabalho teatral começou com a leitura do texto adaptado³ da “Alegoria da Caverna” de Platão. Professor e alunos revisaram a adaptação do texto proposto, havendo logo após a divisão dos papéis de atores participantes do teatro interativo.

Desta maneira, o teatro teve como atores participantes os seguintes personagens: Dois Filósofos (Sócrates e Glauco); Quatro Prisioneiros (Pescador, Policial, Operário e Estudante); e o Povo (Trinta e quatro Pessoas/alunos).

A preparação foi desenvolvida com base no texto e na experiência do professor em trabalhar o teatro em sala de aula, contudo, a cada preparação, os alunos eram divididos em partes para aprimorarem suas falas, isto é, Sócrates e Glauco faziam a leitura de sua fala, enquanto os prisioneiros aprimoravam sua participação no cenário teatral. Já o personagem “povo”, preparava sua participação através de gritos de ordem, como também, na confecção de cartazes com expressões de manifestação.

4 ALEGORIA DA CAVERNA NO TEATRO: UMA ADAPTAÇÃO TEXTUAL DO LIVRO VII DE PLATÃO

A descrição e adaptação⁴ da “Alegoria da caverna” de Platão são representadas a partir da entrada em cena do filósofo Sócrates e de seu discípulo Glauco, neste início há um diálogo entre ambos que se centra da seguinte maneira:

- *Glauco*: Sócrates, meu desejo é entender a alegoria da caverna.

- *Sócrates*: É preciso caro Glauco, que imagine uma morada subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta a luz. Imagine também dentro pessoas, estes estão lá desde a infância, com as mãos, pernas e pescoço acorrentados, de modo que não podem se mexer a não ser ver apenas o que há diante deles.

- *Glauco*: Posso até imaginar a cena, trazendo para atual realidade da nossa sociedade.

⁴ Filosofia em Cena foi um projeto didático filosófico que teve o teatro como um recurso metodológico. Neste sentido, a encenação teatral é resultado de um conjunto de aulas sobre um específico conteúdo filosófico. Esse projeto teve sua primeira atividade em 2013 na Escola Estadual Moreira e Silva (CEPA). O projeto foi desenvolvido pelo PIBID/Filosofia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) através dos bolsistas José Anderson, José Aparecido, Artur Albuquerque e Carlos Artur, responsáveis pela adaptação do texto teatral “Alegoria da Caverna de Platão”, sob a supervisão do professor de Filosofia da escola, Airton Torres.

Após este início dialógico entre Sócrates e Glauco, os dois se retiram de cena e no canto do cenário central encontram-se os prisioneiros (Pescador, Policial, Operário e Estudante), os quais estão acorrentados, presos as mídias olham para a Tv a exibição de propagandas com marketing político sobre a sociedade - um “mundo ideal” de benefícios para o povo. Diante dessa exibição, os personagens prisioneiros apenas balançam a cabeça em sinal de aprovação. Esta representação corresponde à sociedade dentro da caverna, que através das projeções falsas na Tv, acreditam na veracidade da propaganda que apresenta uma saúde de qualidade, uma educação estruturada e uma segurança aprimorada. Após este momento de propaganda de uma sociedade ideal, entra em cena novamente Sócrates e Glauco para prosseguir a imaginação:

- *Sócrates*: imagine agora que se liberte um desses prisioneiros, e comece a caminhar mexendo o pescoço em vista da luz.

- *Glauco*: Muito mais real agora, ou seja, ele se liberta e começa a contemplar uma nova realidade.

Mais uma vez Sócrates e Glauco deixam o centro do cenário, e um dos prisioneiros, o estudante que tem como característica a curiosidade e a vontade de conhecer, se solta da corrente, da qual estava preso a mídia, e começa a caminhar em saída da caverna, deparando-se com uma nova e verdadeira realidade.

- *Prisioneiro (Estudante)*: *Como dói meus olhos. Minha vista está embaçada. Não consigo enxergar bem.*

Diante das expressões confusas do prisioneiro (estudante), começou a ser exibido em um telão imagens de grandes manifestações brasileiras, mostrando os problemas sociais da população, assim como a corrupção política no país.

- *Prisioneiro (Estudante)*: *O que é isso? O que está acontecendo? Que realidade é esta? Não era isso que eu via na caverna. Alguém me explica. Por favor, alguém me ajuda, me diz o que está havendo com a sociedade.*

Neste momento de questionamentos do Prisioneiro (Estudante), instante de conflito de realidades, surge uma grande manifestação do Povo (pessoas/alunos) com cartazes gritando palavras de ordem:

- *Povo (pessoas/alunos)*: “Queremos educação para ser cidadão”, “Vem, vem pra rua vem, contra o aumento”, “Copa do Mundo, eu abro mão, quero dinheiro pra saúde e educação”, “Brasil, vamos acordar, o professor vale mais que o Neymar”.

- *Prisioneiro (Estudante)*: Quem são vocês?

- *Sujeito do Povo (pessoas/alunos)*: Somos o povo brasileiro, somos estudantes, trabalhadores, desempregados e tantos outros.

- *Prisioneiro (Estudante)*: O que estão fazendo?

- *Sujeito do Povo (pessoas/alunos)*: Você não tem acompanhado? O povo saiu às ruas para cobrar seus direitos como moradia, educação, segurança e governantes honestos.

- *Prisioneiro (Estudante)*: Como assim? Nós já temos tudo isso. Eu vivia em uma realidade perfeita, lá na caverna nada nos faltava.

- *Sujeito do Povo (pessoas/alunos)*: Caverna?

- *Prisioneiro (Estudante)*: É, o lugar onde milhares de pessoas se encontram em frente à televisão, satisfeitos com tudo o que é transmitido. Eles não vão acreditar depois que eu contar tudo isso que estou vendo aqui.

- *Sujeito do Povo (pessoas/alunos)*: Eles?

- *Prisioneiro (Estudante)*: É, são pessoas assim como nós e estão lá desde que nasceram. Eles não tiveram a mesma coragem que eu. Mas, eles precisam conhecer a verdade.

Após esse diálogo entre algumas pessoas do povo com o prisioneiro que saiu da caverna, a manifestação continuou a seguir com os gritos de ordem saindo de cena, ficando apenas o personagem do Prisioneiro (estudante) no centro da ação, em silêncio.

Nesta ocasião, entra em cena assumindo a frente o Sócrates e Glauco:

- *Sócrates*: Imagine que este prisioneiro decida voltar para caverna e contar tudo aos outros prisioneiros que não se libertaram de suas correntes por acreditarem ser aquela a única e verdadeira realidade, não irão rir dele? Não dirão que ele voltou com a vista estragada? Que não vale acreditar em suas loucuras? E se ele, o prisioneiro

(estudante), insistir em soltar alguém, tentando o levar a contemplar a realidade fora da caverna, não o matariam?

- *Glauco: Sem nenhuma dúvida.* Tirá-los do sofá e da frente da Tv seria um grande erro neste momento.

Após o diálogo entre Sócrates e Glauco sobre a imagem do prisioneiro (estudante) voltando para a caverna para relatar aos outros o que tinha visto, os dois filósofos saem de cena, evidenciando o prisioneiro (estudante) em ação.

- *Prisioneiro (Estudante):* Já chega, preciso fazer algo, irei voltar para a caverna e falar aos meus amigos que eles estão sendo enganados. Eles precisam saber.

Reproduzindo a expressão da alegoria de voltar à caverna, o prisioneiro (estudante) se desloca para o canto do cenário onde se encontram os outros prisioneiros (Pescador, Policial, Operário) olhando a Tv dentro da caverna. Essa volta fará com que o prisioneiro (Estudante) sofra com a escuridão do interior da caverna, deixando-o perturbando com a volta por causa da ausência de luz, e direcionando-se a eles:

- *Prisioneiro (Estudante):* Amigos, o que passa na Tv não é uma verdadeira realidade. Eu estive lá fora e sei que a realidade não é verdadeira quanto parece aqui.

- *Prisioneiro (Policial):* Saí da frente, eu quero assistir e você está me atrapalhando.

- *Prisioneiro (Operário):* Isso é coisa de menino mal acostumado que nunca trabalhou na vida.

- *Prisioneiro (Pescador):* Como se pode ser tão ridículo, isso aqui é a nossa vida, saia da frente.

- *Prisioneiro (Estudante):* Isso não é verdade, eu estive lá fora e sei que a realidade não é tão boa assim. Querem nos confundir. Vocês precisam vir comigo.

- *Prisioneiro (Operário):* Esse estudante ficou louco depois que saiu do nosso meio.

- *Prisioneiro (Policial):* Tudo que passa na Tv é pura verdade. Te aviso pela última vez se não quiser sofrer as consequências.

- *Prisioneiro (Estudante):* Por favor, eu falo a verdade, eu estive lá fora.

- *Prisioneiro (Operário)*: você já nos importunou demais. Vamos acabar com essa sua loucura.

Neste momento, os prisioneiros (Operário, policial e pescador) simularam uma forma de matar o estudante que desejava levar todos para fora da caverna. Após essa ação, os prisioneiros (Operário, policial e pescador) voltam a ficar de frente a TV.

Depois disso, levantou-se o *prisioneiro (estudante)* e em tom provocativo faz a seguinte interrogação: - *E vocês, voltariam à caverna para contar a verdade?*

Já os outros prisioneiros começaram a andar no meio das pessoas presentes com os seguintes questionamentos: - *O que são cavernas em nosso meio social? Existe algo que vocês acreditavam, e logo depois percebeu que era falso? O que especificamente? Sobre a Política brasileira, o que parece caverna e o que é realidade?*

Após esses questionamentos os participantes do teatro interativo começaram a sentar no chão perfazendo uma meia lua. Neste momento, o teatro não se revelou encerrado, mas se abriu a opinião dos participantes ouvintes que estavam ao redor, tornando-se também atores da temática refletida em forma de dramatização, efetivando a intenção intersubjetiva proposta pelo teatro.

Sobre a experiência dessa ação comunicacional, compartilho das palavras de Prestes (1996) com relação a essa ação provocante de uma racionalidade comunicativa no âmbito escolar:

Fecundar o campo da educação com conceitos como racionalidade comunicativa e mundo da vida, sabendo-a igualmente conflitada com as coações sistêmicas, possibilita àqueles que educam tomar consciência de seus recursos e mobilizá-los intensamente para produzir uma educação sem ingenuidades ou voluntarismos, mas capaz de tornar os sujeitos mais esclarecidos e emancipados e produzir uma prática instauradora da identidade e de diferenças (Prestes, 1996, p. 107).

Dessa forma, a experiência da ação dramatúrgica intersubjetiva se configurou como uma ação que não trata os participantes ao redor como telespectadores, mas como ouvintes que ao serem provocados pelos atores (falantes), puderam também compartilhar de sua fala sobre a problemática apresentada.

Conforme Pizzi (1994):

A reabilitação da razão, segundo Habermas, ocorre à medida que o horizonte do mundo vivido não se restringe apenas ao enfoque da técnica e das ciências, mas enquanto o homem, que está no mundo,

é tomado como sujeito privilegiado em relação às demais coisas (Pizzi, 1994, p. 63).

Dessa forma, é relevante salientar que o processo de discursão se deu a partir das provocações, tanto pela dramatização quanto pelos questionamentos expressos pelos atores (alunos) ao final da apresentação.

Ao longo do debate presenciamos inúmeros atos de fala que tinham a finalidade de ser compreendido, mas por muito tempo a compreensão foi retardada por necessidade de aprimoramento discursivo das ideias expressas coletivamente. No entanto “a validade de tais proferimentos é recuperada discursivamente através da passagem da fala linguística para o ato de fala, pois “ao realizarmos uma ação de fala dizemos também o que fazemos”” (Pizzi, 1994, p. 122).

É importante enfatizar que em todo momento se observou a busca da garantia do direito e da participação de todos no debate, assegurando sempre para que a igualdade de fala fosse sempre preservada.

Observou-se também que muitos estudantes ouvintes da experiência teatral - alunos de outras turmas da escola – se sentiram provocados pela representação da alegoria da caverna, suscitando e participando com sua opinião sobre o exposto. Alguns até discursaram com exemplos do cotidiano, mas foram nítidas algumas características de racionalidade instrumental, quando por meio da opinião se estabeleceu um pensamento egocêntrico.

Independentemente dos resultados deste debate, a proposta teatral demonstrou uma boa oportunidade para instigar a todos os participantes a fundamentar suas opiniões para que se transformasse em discurso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o teatro intersubjetivo constatou aspecto de uma racionalidade comunicativa quando se demonstrou em todo momento - tanto na postura dos alunos quanto na postura do professor - a intenção em chegar às vias do entender-se por meio da linguagem.

É relevante destacar na experiência teatral que alguns ouvintes demonstraram certo silêncio diante das perguntas e do cenário de debate, algo que já foi perceptível nas aulas que antecederam a experiência teatral, no entanto, ao passar da discursão,

foi percebido que esta postura de silêncio é consequência daquilo que Habermas chamará de ausência de liberdade comunicativa.

Acreditamos que essa percepção de ausência de liberdade comunicativa se deu por um fator externo, isto é, o medo. Ao se tratar de política num contexto de cidade pequena, o efeito da coerção é elevado, fazendo com que muitos não se sintam livres para refletir, discursar e dialogar.

Pensando este acontecimento de ausência de liberdade comunicativa na prática teatral intersubjetiva, refletimos diante dessa experiência qual o real objetivo da educação por uma perspectiva dialógica?

Diante dessa interrogação, torna-se relevante o pensamento de Coutinho (2002) acerca do compromisso educacional.

Concedendo grande importância ao diálogo, considera que o objetivo da educação é a libertação dos constrangimentos impostos pela cultura dominante que tende a colonizar a vida das pessoas, isto é, o objetivo da educação é construir pessoas livres e autônomas capazes de avaliar e de transformar a realidade social; a educação deverá ser uma ação política que leve os cidadãos a despertarem da sua opressão e a empenharem-se em ações de transformação social. Estas ações, contudo, não surge como fruto da intervenção dos educadores, mas da reflexão e da comunicação entre todos os participantes (Coutinho, 2002, p. 374).

Portanto, percebemos que a coerção interna no âmbito escolar é uma forma de violência e um ataque à concepção democrática escolar, quando por meio do medo compromete a igualdade de fala dos participantes, a qual se esperava no diálogo o direito de todos serem ouvidos, além de criticar e contribuir com propostas.

Na comunidade intersubjetiva, a situação do diálogo indica que os participantes modificam sua definição inicial, reagrupando-se de acordo com as definições que os demais dão a ela. Com isso, a referência dos participantes na comunicação supõe que as definições da situação, em cada caso, se regem intersubjetivamente (Pizzi, 1994, p. 63).

Ademais, essa atividade teatral se mostrou um componente criativo para praticarmos a filosofia em proximidade de nossas vidas, pois em consequência das atividades executadas em sala, a proposta teatral efetivou a provocação da fala, do ouvir e do interagir comunicativamente.

De antemão, não admitimos esta experiência como um modelo a ser seguido, mas como possibilidade provocativa para criatividade da ação de outros docentes no ensino de filosofia. Compreendemos que a maneira de ensinar filosofia não

corresponde uma receita pronta como as receitas de bolo. É necessário considerarmos a especificidade da formação do professor, a disposição da sua carga horária, a disposição material escolar para realização de tais atividades, o contexto no qual os alunos então inseridos, o espaço escolar e etc.

Contudo, além destes fatores observados, algo é indispensável para o ensino de filosofia: seguir na via de uma racionalidade comunicativa, o qual a reflexão crítica das investidas sistêmica no mundo da vida seja possivelmente por meio do paradigma da intersubjetividade.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Lúcia M. *Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

COUTINHO, Maria de S. P. *Racionalidade comunicativa e desenvolvimento humano em Jürgen Habermas: bases de um pensamento educacional*. Lisboa: Colibri, 2002.

OLIVEIRA, Ana L. B. Teatro e Filosofia. In: TOMAZETTI, Elisete M. (org.). *Filosofia no ensino médio: experiências com cinema, teatro, leitura e escrita a partir do PIBID*. São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 93-114.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução: Luiz Sergio Repa. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo In: racionalidade da ação e racionalização social*. Tradução: Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. 2. ed. Rio de Janeiro: *Tempo Brasileiro*, 1990. Biblioteca Tempo Universitário; n. 90. (Série Estudos Filosóficos).

LIMA, João Francisco. *Reconstrução da tarefa educativa: uma alternativa para a crise e a desesperança*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIMA, José Anderson de Oliveira. *O ensino de Filosofia por uma perspectiva dialógica: a competência discursiva como caminho para intersubjetividade no âmbito escolar*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PLATÃO. *A república*. 7. ed. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PIZZI, Jovino. *Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

PRESTES, Nadja M. Hermann. *Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

DADOS DO AUTOR

José Anderson de Oliveira Lima

Graduado em Filosofia Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutorando em Educação - PPGE/UFAL. Professor efetivo no Estado de Alagoas desde 2014. Atualmente, exerce a função de diretor adjunto na Escola Estadual Professor Manoel Gentil do Vale Bentes - Satuba / AL. Pesquisa os temas de Filosofia e Educação, Formação de Professores de Filosofia, Ensino de Filosofia

Anderson de Alencar Menezes

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo). Graduado em Psicologia pela Faculdade Estácio – Maceió/AL. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto/Portugal. Pós-Doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas, PPGE/CEDU/UFAL. Pesquisador de Investigação em Teoria Crítica da Universidade de Valência/Espanha. Membro do IBDFAM (Instituto Brasileiro do Direito de Família) em Alagoas; da Sociedade Brasileira de Teologia Moral; do Conselho Editorial da Edufal; do Conselho Editorial da Revista Cognitio, PUC/SP; do Corpo Editorial da Revista Filosofia e Educação da UNICAMP.