U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

O uso da prática teatral como ferramenta *catártico-didática* no ensino de Filosofia Política

Tatiana Maria Almeida Ferrão

M

2026



Tatiana Maria Almeida Ferrão

O uso da prática teatral como ferramenta *catártico-didática* no ensino de Filosofia Política

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Paula Cristina Moreira da Silva Pereira.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Ensinar é um ato teatral.
bell hooks

Índice

Declaração de Honra....6

Agradecimentos....7

Resumo....9

Abstract....10

Índice de Gráficos....11

Introdução....12

1. O trajeto filosófico-político nas *Aprendizagens Essenciais* do 10º Ano....14

1.1. O problema da organização de uma sociedade justa....15

1.2. Conceções da justiça....17

1.2.1. A conceção liberal-igualitária da justiça de John Rawls....17

1.2.2. A conceção libertarista da justiça de Robert Nozick....24

2. Uma *possível* alternativa ao método tradicional de ensino: a *conceção dialógica* de Freire....30

3. A convergência fecunda entre teatro, filosofia e política: a prática teatral como palco do político....34

4. O uso da prática teatral como estratégia e recurso *catártico-didático* no ensino de Filosofia Política....41

4.1. A prática teatral como estratégia e recurso didático no ensino de Filosofia Política - porquê?....42

4.2. O jogo teatral e a improvisação....48

4.3. Jogos Teatrais de Filosofia Política....53

4.3.1. A empregada doméstica....53

4.3.2. Injustiça Social....54

5. Filosofia Política em ACT(ION) | Grupo de Teatro: *um experimento*....55

5.1. Contextualização/motivação do estudo....56

5.2. *Diário de Bordo* das aulas do Grupo de Teatro....57

6. Atividades principais do Grupo de Teatro "Filosofia Política em ACT(ION)"....103

7. Recolha de Dados....104

7.1. Apresentação dos resultados....106

7.2. Reflexão sobre as respostas obtidas 115
Considerações Finais 118
Bibliografia 120
Anexos 122
Anexo 1 - Adaptação de excertos do livro "ÁGUA VIVA" de Clarice Lispector numa peça de teatro 122
Anexo 2 - Visita de Estudo: visualização da peça de teatro do TUP "AMANHÃ AMANHÃ AMANHÃ" 125
Anexo 3 - Argumento da curta-metragem "A SINFONIA DOS PÁSSAROS" 126
Anexo 4 - Visita de estudo ao TUP (Teatro Universitário do Porto) e gravação da curta-metragem por diversas partes da cidade do Porto. 132
Anexo 5 - Link da curta-metragem "A SINFONIA DOS PÁSSAROS" 135
Anexo 6 - Participação do Grupo de Teatro "Filosofia Política em ACT(ION)" na EXPOESAG através da visualização da Curta-Metragem "A SINFONIA DOS PÁSSAROS" 136
Anexo 7 - Peça de teatro "ASAFIA OU A PERDA DE SENTIDO". 138
Anexo 8 - Link da apresentação da peça de teatro "ASAFIA OU A PERDA DE SENTIDO" 146
Anexo 9 - Cartaz do espetáculo "ASAFIA OU A PERDA DE SENTIDO" 147
Anexo 10 - Folha de sala do espetáculo "ASAFIA OU A PERDA DE SENTIDO" 148
Anexo 11 - Poemas escritos pelos alunos do Grupo de Teatro 149
Anexo 12 - Excerto do "Livro do Desassossego" 150

Declaração de Honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligências artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para a realização de parte(s) do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Porto, 3 de julho de 2026

Tatiana Maria Almeida Ferrão

Agradecimentos

Agradecer é um ato heroico pouco praticado na sociedade contemporânea que experiencio. Ensinam-nos que aquilo que alcançamos se deve, maioritariamente, ao nosso esforço e ao nosso mérito (um cultivo excêntrico do individualismo). Eu discordo solenemente desta perspetiva. Não sou nada sem o outro, particularmente, sem o trabalho do outro.

Portanto, começo por agradecer a todos os trabalhadores. Aos trabalhadores do lixo, da luz, da água, da agricultura, dos supermercados, do petróleo, das pastelarias, dos cafés, da Universidade do Porto, da Escola Secundária de Almeida Garrett. Agradeço-lhes, mesmo não sabendo quem são muitos deles, por darem a sua vida e o seu tempo aos seus trabalhos. Sem eles, não estaria aqui.

Se materializo a conclusão deste Relatório de Estágio deve-se, com todas as sílabas, à minha avó, Maria do Resgate Senhorinha Correia. Sou-lhe eternamente grata por todo o esforço, todo o carinho e por todo o apoio financeiro. Juntamente com ela, agradeço à minha mãe, Virgínia Almeida. Nunca terei a sabedoria suficiente para declarar-lhe o meu agradecimento profundo por me ter apoiado em cada centímetro desta caminhada, por me ter dado força em todos os momentos que duvidei de mim mesma e quis desistir. Sem ela, isto seria impossível.

Ao meu pai, Manuel Nunes Ferrão, que partiu quando eu tinha 17 anos. Também fazes parte do meu caminho, onde quer que estejas.

Agradeço ao meu Orientador Cooperante, Professor Nuno Pereira. Foram nove meses de gestação, nove meses de conversas, nove meses de partilha de sapiência. Guardarei para sempre no meu íntimo os reparos de melhoria, para que nunca me esqueça que é sempre possível melhorar.

À Ana Rute Silva, o meu braço direito na Escola Secundária Almeida Garrett, que me ajudou desde o início do ano letivo com toda a burocracia para que o Grupo de Teatro se concretizasse, bem como, todas as atividades que este grupo experienciou. Nunca conseguirei explicitar de forma clara o meu agradecimento pelo seu trabalho.

À Júlia por todos os meses que passou a meu lado, que me nutriu, me amou e me apoiou, mesmo que tenhamos seguido caminhos diferentes.

Ao Diogo, meu amigo, meu irmão. O seu apoio foi combustível para a minha coragem.

À Catarina, pelas infinitas conversas na nossa casa. Por todos os momentos de desabafo, pela camaradagem, pela irmandade. Guardarei para sempre estes dois anos a seu lado.

À Beatriz, ao Cristiano e a todas as pessoas que me apoiaram e me permitiram chegar até aqui.

À Professora Alexandra por todas as palavras de incentivo e carinho.

Aos Professores Doutores Domingos Faria e Maria João Couto por terem confiado em mim e me incentivado sempre a continuar. Obrigada por todas as oportunidades e apoio.

Às minhas colegas de estágio, Joana e Ana, por todas as conversas e apoio mútuo.

À Professora Doutora Paula Pereira, que nunca me largou a mão, que me impulsionou sempre a continuar e que acreditou nesta pesquisa desde o início. A sua orientação e apoio foram imprescindíveis para colmatar este trabalho.

Finalmente, e, principalmente, aos meus alunos do Grupo de Teatro, que possibilitaram que tudo isto acontecesse. Sem eles, esta pesquisa não seria possível. Obrigada por terem confiado em mim. Nunca vos esquecerei. Nunca.

Com a mais sincera gratidão,

Porto, 3 de julho de 2026

Tatiana Maria Almeida Ferrão

Resumo

O presente Relatório de Estágio pretende apresentar o esboço de uma possível alternativa ao método tradicional de ensino na lecionação de Filosofia Política no 10º Ano do Ensino Secundário, justificando a pertinência do uso da prática teatral como ferramenta dinamizadora na construção da mesma.

Para tal, na primeira parte do relatório, começaremos por fazer uma breve reflexão sobre o lugar da Filosofia Política nas *Aprendizagens Essenciais do 10º ano*[1] da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. Esta reflexão será importante pois é a área filosófica sobre a qual a presente investigação se incide. Posteriormente, recorreremos, maioritariamente, à obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) de Paulo Freire com o objetivo de problematizar o método tradicional de ensino vigente, abrindo caminho para a justificação da pertinência do uso da prática teatral como estratégia e recurso didático. Consequentemente, apoiar-nos-emos na obra *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (2019) de Augusto Boal, para argumentar a conjunção entre teatro, filosofia e política, de modo a justificar que estas três áreas estão conectadas desde a Grécia Antiga, berço da Filosofia Ocidental. Por último, justificaremos as vantagens do uso da prática teatral na lecionação da temática de Filosofia Política e, ainda, apresentaremos dois jogos teatrais que poderão ser utilizados para impulsionar a lecionação da mesma.

Na segunda parte do relatório, faremos um levantamento do trabalho de investigação-ação protagonizado na Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Secundária Almeida Garrett. Os resultados obtidos são fruto, maioritariamente, do trabalho desenvolvido no Grupo de Teatro "Filosofia Política em ACT(ION)". De modo a perscrutar a pertinência do uso da prática teatral na lecionação de Filosofia Política, partilharemos e discutiremos as respostas dos alunos do Grupo de Teatro a um inquérito respondido pelos mesmos.

Palavras-chave: prática teatral, filosofia política, teatro, política, jogos teatrais, ensino secundário.

[1] Educação, D.-G. d. (2018). *Aprendizagens Essenciais Filosofia 10º ano*. Ministério da Educação.

Abstract

This Internship Report aims to outline an alternative approach to the traditional teaching method for Political Philosophy in the 10th grade of secondary school[2], justifying the relevance of using theatrical practice as a dynamic tool in its implementation.

To this end, in the first part of the report, we will begin by offering a brief reflection on the place of Political Philosophy within the Essential Learning Outcomes for the 10th grade Philosophy course in secondary education. This reflection is important because it is the philosophical area on which this research will focus. Subsequently, we will draw upon Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed (1987) to critique the prevailing traditional teaching method, paving the way for justifying the relevance of using theatrical practice as a teaching strategy and resource. Consequently, we will draw upon Augusto Boal's "Theater of the Oppressed and Other Political Poetics" (2019) to argue for the connection between theater, philosophy, and politics, thereby demonstrating that these three fields have been interconnected since Ancient Greece, the cradle of Western philosophy. Finally, we will justify the benefits of using theatrical practice in teaching the subject of Political Philosophy, and we will also present two theatrical games that can be used to enhance the teaching of this subject.

In the second part of the report, we will provide an overview of the action research conducted during the Supervised Teaching Practice (PES) at Almeida Garrett Secondary School. The results obtained are largely the fruit of the work carried out by the "Political Philosophy in ACT(ION)" Theater Group. In order to examine the relevance of using theatrical practice in teaching Political Philosophy, we will share and discuss the responses of the Theater Group students to a survey they completed.

Keywords: theatrical practice, political philosophy, theater, politics, theatrical games, secondary education.

[2] Educação, D.-G. d. (2018). *Aprendizagens Essenciais Filosofia 10º ano*. Ministério da Educação.

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Resposta dos alunos à questão 5 do inquérito. 106

Gráfico 2 - Resposta dos alunos à questão 7 do inquérito. 107

Gráfico 3 - Resposta dos alunos à questão 11 do inquérito. 110

Gráfico 4 - Resposta dos alunos à questão 12 do inquérito. 110

Gráfico 5 - Resposta dos alunos à questão 13 do inquérito. 111

Gráfico 6 - Resposta dos alunos à questão 14 do inquérito. 112

Gráfico 7 - Resposta dos alunos à questão 15 do inquérito. 112

Gráfico 8 - Resposta dos alunos à questão 19 do inquérito. 114

Introdução

> [...] A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da *praxis*", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (Freire, 1987, p. 37)

O que significa ser educadora? E, mais concretamente, o que significa ser educadora em pleno século XXI? Estas são duas das múltiplas questões que devem, de alguma maneira, ressoar no interior daqueles que decidam seguir a área de ensino como via profissional. Enquanto estudantes, somos muitas vezes confrontados com um tipo de educação a que Paulo Freire apelida de «educação bancária» (Freire, 1987, p. 57). Neste tipo de educação, o educando é percecionado pelo educador como um «recipiente» a ser entupido com informação, informação esta muitas vezes distante da realidade vivida pelos educandos. No entanto, num momento histórico como o que vivemos, em que os atuais e os futuros educandos têm acesso rápido e eficaz à informação, qual deve ser o papel do educador? Será o de simples narrador? O de mero comunicador? Ou será que, é através dos educandos, em comunhão com o educador, que é possível problematizar esta mesma informação, o mundo e os conteúdos programáticos? E, como fazê-lo na temática de Filosofia Política?

Para dar uma *possível* resposta a estas questões, a primeira parte do presente relatório encontra-se dividido em quatro momentos. Numa primeira fase, começaremos por fazer uma breve reflexão sobre o lugar da Filosofia Política nas *Aprendizagens Essenciais do 10º ano* da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. Numa segunda fase, problematizaremos qual o papel do educador no processo educativo, defendendo a «conceção dialógica» da educação proposta por Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987)[3] como base para o questionamento do método tradicional de ensino. Num terceiro momento, demonstraremos recorrendo à obra *Teatro do Oprimido e outras poética políticas* (2019)[4] de Augusto Boal, que o

[3] Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. (17.ª ed.). Paz e Terra.
[4] Boal, A. (2019). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.* (1.ª ed.). Editora 34.

teatro encontra-se interligado com a filosofia e a política desde o berço da Filosofia Ocidental e, como tal, torna-se pertinente a possibilidade da utilização da prática teatral como estratégia e recurso didático na lecionação de Filosofia Política. Por último, justificaremos as vantagens do uso da prática teatral como estratégia e recurso didático na lecionação da temática de Filosofia Política e, apresentaremos ainda, dois jogos teatrais que podem ser utilizados para impulsionar a lecionação da mesma.

Na segunda parte deste relatório, realizaremos uma exposição prática do trabalho de investigação-ação efetuado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Secundária de Almeida Garrett. Iremos apresentar todos os exercícios que foram executados no Grupo de Teatro "Filosofia Política em ACT(ION)", bem como, os resultados obtidos com esta experiência. Iremos ainda, explicitar as atividades extracurriculares das quais os alunos fizeram parte (visitas de estudo e rodas de conversa). De modo a analisar a utilidade tanto do uso da prática teatral, como dos exercícios e métodos utilizados ao longo dos vários meses de trabalho com este Grupo de Teatro, discutiremos as respostas fornecidas pelos alunos a um inquérito de avaliação no final da segunda parte do relatório.

1. O trajeto filosófico-político nas *Aprendizagens Essenciais* do 10º Ano

Ao longo deste capítulo tentaremos elucidar de forma breve o que é a filosofia política, bem como, algumas das questões que esta área filosófica aborda. Iremos, ainda, apresentar as respostas de John Rawls e Robert Nozick, autores propostos nas *Aprendizagens Essenciais do 10º ano* (2018)[5], ao problema da organização de uma sociedade justa.

De modo a começarmos esta investigação é necessário, antes de mais, que tentemos definir o que é a filosofia política. A filosofia política é normalmente caracterizada como sendo uma área da filosofia com carácter normativo, isto é, que se esforça por estabelecer normas, regras ou padrões ideais (Wolff, 2022, p. 11). Por normativo, entendemos a necessidade de averiguar como é que as coisas *devem ser*, no que diz respeito, neste caso, ao justo, ao moralmente correto ou ao certo, sendo fundamental saber como tal se define e quem o define. Assim, na filosofia política tenta-se responder a questões como, «Quem fica com o quê?» e «Quem disse?» (*Ibidem*, p. 11).

Em relação à primeira questão, «Quem fica com o quê?», esta exige a necessidade de compreender como se deve efetuar a distribuição dos bens materiais, bem como, das liberdades e dos direitos dos indivíduos. A segunda questão prende-se com o facto de indagar como é que o *poder político*, que se constitui como um bem, deve ser distribuído. Podemos questionar-nos, por exemplo, se existe alguma razão bem fundamentada que permita justificar a existência simultânea de indivíduos muito ricos e de, em contraposição, indivíduos muito pobres, numa dada sociedade. Ou se a nossa liberdade pode ser, de algum modo, condicionada em prol da maximização do bem-estar do todo. Podemos também colocar em questão, se o poder político se pode conjugar com o êxito económico, ou se, pelo contrário, estes são disjuntivos. Ou ainda, se é justo a existência de um Estado, uma entidade que nos regula e condiciona a nossa liberdade (*Ibidem,* pp. 12-13).

[5] Educação, D.-G. d. (2018). *Aprendizagens Essenciais Filosofia 10º ano*. (pp. 10-11). Ministério da Educação.

1.1. O problema da organização de uma sociedade justa

> *Em que condições é que uma sociedade é justa, ou seja, concede a primazia da parte sobre o todo, do interesse geral sobre o interesse privado?*
>
> Anne Baudart, *A Filosofia Política* (1996)

A primeira questão a que nos referimos, «Quem fica com o quê?», subentende o problema de máxima importância abordado no trajeto filosófico-político das *Aprendizagens Essenciais do 10º ano*[6] - o problema da organização de uma sociedade justa. Assim, necessitamos de entender no que consiste este problema, bem como, as duas tentativas de resposta propostas por John Rawls e Robert Nozick.

Comecemos por introduzir este problema recorrendo a um caso hipotético. Imaginemos duas cantoras, a Sofia e a Gisberta. A Sofia é uma cantora reconhecida a nível internacional, ao passo que a Gisberta é apenas conhecida na sua aldeia, apesar de ambas cantarem muito bem e serem devotas à sua profissão. Por conta do reconhecimento internacional da Sofia, esta tem muito dinheiro, consegue viajar por várias partes do mundo e vive uma vida bastante confortável, ao passo que a Gisberta tem apenas uma casa humilde e mal consegue pagar as contas da mesma. Se supusermos que ambas têm um filho, facilmente apreendemos que a Sofia dará a melhor educação a este, colocando-o numa escola privada com as melhores comodidades, ao passo que o filho da Gisberta terá apenas acesso a uma educação pública. Compreendemos através deste pequeno caso hipotético, que nenhum dos filhos tem culpa das condições sociais em que nasceu. No entanto, é inegável que o primeiro terá uma educação privilegiada e, como tal, isso influenciará positivamente as escolhas de vida do mesmo, ao passo que o segundo, possivelmente, terá uma educação mais anémica, fazendo com que as suas oportunidades de vida sejam menores. Poderíamos, então, fazer a seguinte questão: «Será que a Sofia tem o dever de ajudar o filho da Gisberta a ter uma educação melhor? Será que esta deve ajudar a pagar os estudos daquele?». À primeira vista, estas questões podem parecer insensatas. Como assim, a Sofia deve pagar os estudos do filho de Gisberta? Que

[6] *Ibidem*.

responsabilidade tem ela dos rendimentos que alcançou serem superiores ao da segunda cantora? Mas é precisamente aqui que podemos inaugurar a entrada em cena do problema da justiça social ou distributiva. “O problema da justiça distributiva é o problema de saber como os bens devem ser distribuídos.” (Wolff, 2022, p. 196).

Será que o Estado deve obrigar, através do estabelecimento de impostos, a que uma parte do salário da Sofia seja utilizado para ajudar os mais desfavorecidos, como é o caso de Gisberta? Se respondermos afirmamente a esta questão, é porque consideramos que a existência, simultaneamente, de pessoas muito ricas e pessoas muitos pobres, é injusta. «Defendemos, então, a intervenção do Estado na vida das pessoas, de modo a eliminar ou reduzir desigualdades» (Almeida & Murcho, 2024, p. 110). Se assim for, é advogado que a igualdade tem primazia sobre a liberdade individual. No entanto, podemos ajuizar que o Estado não deve intervir na liberdade individual das pessoas, isto é, que não compete a este dizer como é que a riqueza (bens) das mesmas deve ser distribuída, de modo a alcançar uma igualdade de oportunidades. Se defendermos este posicionamento, consideramos que há uma primazia da liberdade individual das pessoas sobre a igualdade de oportunidades (*Ibidem*, p. 110).

O problema da organização de uma sociedade justa interliga-se, precisamente, com o problema da justiça social (ou distributiva), não se limitando a este. O primeiro problema engloba as seguintes questões: como é que se deve organizar uma sociedade para que esta seja considerada justa? Como conjugar a liberdade individual com a igualdade de oportunidades? Como é que se devem distribuir os bens? Que direitos e deveres devem ter os cidadãos? Como é que se devem regular as instituições para que estas sejam justas?

Dois filósofos muito importantes no seio da filosofia política dedicaram-se a tentar responder a estas questões e, consequentemente, ao problema da organização de uma sociedade justa. Estes dois filósofos são John Rawls e Robert Nozick.

1.2. Conceções da justiça

> [...] Cada concepção contemporânea da justiça procura definir *os aspectos segundo os quais os diferentes indivíduos devem ser tratados como iguais e o que significa exactamente ser tratado como igual na atribuição institucional de direitos e deveres*.[7] (Rosas, 2012, p. 17)

Apreender a natureza do conceito de justiça na sua completude não é tarefa fácil e também não é isso a que nos propomos neste trabalho.[8] No entanto, consideramos pertinente averiguar a conceção liberal-igualitária da justiça elucidada por John Rawls, assim como, a conceção libertarista da justiça perspetivada por Robert Nozick. É importante salientar que nestas duas conceções de justiça, não nos referimos ao conceito de justiça enquanto «virtude individual», mas antes, enquanto atributo das instituições de uma sociedade justa (*Ibidem*, p. 17). Apesar disso, consideramos que a consolidação de instituições justas dentro de uma dada sociedade conduz, inevitavelmente, ao cultivo da justiça enquanto «virtude individual», por parte dos indivíduos (*Ibidem*, p.17).

1.2.1. A conceção liberal-igualitária da justiça de John Rawls[9]

> [...] numa sociedade justa a igualdade de liberdades e direitos entre os cidadãos é considerada como definitiva; os direitos garantidos pela justiça não estão dependentes da negociação política ou do cálculo dos interesses pessoais. A única justificação para mantermos uma teoria errada está na ausência de uma alternativa melhor; de modo análogo, uma injustiça só é tolerável quando necessária para evitar uma injustiça ainda maior. Sendo as virtudes primeiras da actividade humana, a verdade e a justiça não podem ser objecto de qualquer compromisso. (Rawls, 2013, p. 28)

[7] Itálico presente na edição citada.
[8] Para quem tiver interesse em aprofundar este tema, conf. o Capítulo I: "Justiça: conceito e concepções" do livro, *Concepções da Justiça* (2012) de João Cardoso Rosas.
[9] John Rawls (1921-2002) foi um importante filósofo e professor de filosofia política, natural dos Estados Unidos da América. Revolucionou a filosofia política contemporânea com a publicação do livro "Uma Teoria da Justiça" (1971).

Existem diversas conceções liberais-igualitárias da justiça, sendo a de John Rawls uma das mais importantes no cerne da filosofia política.[10] Uma conceção liberal-igualitária pode ser definida através de dois pontos: 1) «(...) defende a igualdade das liberdades fundamentais - dos direitos-liberdades, civis e políticos -, juntamente com a importância da igualdade de oportunidades (...)»; e, 2) defende «(...) a distribuição equitativa em termos económicos» (Rosas, 2011, p. 21). No tocante a John Rawls, este realiza um percurso inovador e suficientemente inteligente na busca deste tipo de conceção da justiça. Tentaremos explicitar no que consiste esta conceção da justiça, bem como, a teoria da justiça de Rawls, de uma forma sumária.

John Rawls foi um importante filósofo que revolucionou o panorama da filosofia política contemporânea com a publicação do livro *Uma Teoria da Justiça*, em 1971.[11] Para apreendermos a sua teoria, necessitamos de começar por perceber dois conceitos fundamentais: o conceito de "sociedade como um sistema de cooperação" e a de "cidadão"[12], assim como, os «(...) seus dois poderes morais» (Rosas, 2012, p. 22).

> [...] Admitamos, para assentar ideias, que uma sociedade é uma associação de pessoas, mais ou menos autossuficientes, as quais, nas suas relações, reconhecem certas regras de conduta como sendo vinculativas e, na sua maioria, agem de acordo com elas. Suponhamos ainda que estas regras especificam um sistema de cooperação concebido para fomentar o bem dos que nele participam. (Rawls, 2013, p. 28)

Apreendemos da citação, que um «sistema de cooperação» é orientado por um conjunto de regras que têm como objetivo final, amplificar o bem existente numa determinada sociedade, constituída por um conjunto de pessoas que se associam e trabalham em conjunto para esse mesmo bem. «Este sistema de cooperação tem que ser pensado como envolvendo indivíduos ou cidadãos livres e iguais» (Rosas, 2012, p. 22). É importante frisar que a teoria da justiça como equidade de Rawls é caracterizada

[10] Existem diversas conceções liberais-igualitárias da justiça, as quais não iremos desenvolver neste trabalho. Para quem tiver interesse em aprofundar este tema, conf. o Capítulo II: "A concepção liberal-igualitária" do livro, *Concepções da Justiça* (2012) de João Cardoso Rosas.

[11] Utilizaremos a seguinte edição portuguesa: Rawls, J. (2013). *Uma Teoria da Justiça*. (3ª ed.). Editorial Presença.

[12] Rosas (2023) chama a nossa atenção para o facto de, inicialmente, Rawls apelidar os constituintes de uma sociedade de "indivíduos", mas, mais tarde no seu livro *Liberalismo Político*, começou a denominar estes por "cidadãos", de modo a enfatizar o carácter político dos mesmos, em vez de metafísico. (Rosas, 2023, p. 43).

como sendo *neocontratualista*[13], isto é, de modo a concretizar a escolha dos princípios que impulsionarão a organização de uma sociedade tendencialmente ressonante com a justiça, o filósofo recorre a um argumento apelidado de *posição original* - um contrato hipotético - em que as *partes* constitutivas deste contrato são cidadãos livres, iguais, racionais e razoáveis[14] (*Ibidem*, p. 34).

> A ideia condutora é antes a de que os princípios da justiça aplicáveis à estrutura básica formam o objecto do acordo original. Esses princípios são os que seriam aceites por pessoas livres e racionais, colocadas numa situação inicial de igualdade e interessadas em prosseguir os seus próprios objectivos, para definir os termos fundamentais da sua associação. São estes princípios que regulamentam os acordos subsequentes; especificam as formas de cooperação social que podem ser introduzidas, bem como as formas de governo que podem ser estabelecidas. É a esta forma de encarar os princípios da justiça que designo por teoria da justiça como equidade. (Rawls, 2013, p. 33).

É importante salientarmos que os cidadãos são detentores de *dois poderes morais*. Têm a habilidade de estabelecer um entendimento do que é o bem, mas também, do que é o justo (*Ibidem*, p. 23). Se conseguem escrutinar o que é o bem, é porque são possuidores de *racionalidade*, isto é, a «(...) capacidade para escolher fins e para eleger os meios adequados para atingir esses fins (racionalidade instrumental, portanto)» (*Ibidem*, p. 23). É através da racionalidade que os cidadãos conseguem experienciar a liberdade. Por outro lado, se conseguem escrutinar um sentido de justiça, é porque são razoáveis, isto é, preocupam-se em encontrar *termos de entendimento* com os outros cidadãos, de modo a agilizar a vida social (Rosas, 2023, p. 43). É o facto de todos os cidadãos serem constituídos de racionalidade e razoabilidade que os torna iguais. No entanto, a presença destes dois poderes morais em cada um dos cidadãos de uma sociedade, não colmata a existência de conflitos

[13] Rawls insere-se na tradição do *contrato social* repercutida por Locke, Rosseau e Kant, e não por Hobbes (Rawls, 2013, p. 33). Rosas (2012), afirma "(...) na tradição lockiana, de que faz parte Rawls, a moralidade já está ínsita nas ideias de indivíduo - ou de cidadão, no caso de Rawls - e de sociedade de que se parte. Ela não é apenas um subproduto da racionalidade instrumental" (Rosas, 2012, pp. 34-35).

[14] A razoabilidade das partes apenas é possível com recurso ao conceito de *véu da ignorância*, que explicitaremos mais adiante.

entre estes. Rawls diz-nos,

> [...] embora uma sociedade seja uma tentativa de cooperação que visa obter vantagens mútuas, ela é tipicamente marcada (...) por um conflito (...) de interesses. (...) Há conflito de interesses uma vez que os sujeitos não são indiferentes à forma como são distribuídos os benefícios acrescidos que resultam da sua colaboração, já que, para prosseguirem os seus objetivos, todos preferem receber uma parte maior dos mesmos. (Rawls, 2013, p. 28)

Ou seja, neste sistema de cooperação, apesar de existir uma *identidade de interesses*, onde os cidadãos assimilam os benefícios de cooperarem em conjunto em vez de apenas pelos seus «próprios esforços» (*Ibidem*, p. 28) há, contudo, disputas no que concerne à distribuição dos benefícios e dos encargos pois, comumente, o ser humano tem tendência a querer ter mais benefícios e menos encargos (Rosas, 2012, p. 23). É neste ponto da nossa investigação que necessitamos de explicitar, então, "o papel da justiça" para Rawls. É precisamente a justiça que irá delimitar como é que os benefícios e encargos protagonizados numa sociedade de cooperação devem ser distribuídos - «(...) o objeto primário da justiça[15] é a estrutura básica da sociedade, ou, mais exactamente, a forma pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem os direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão dos benefícios da cooperação em sociedade» (Rawls, 2013, p. 30). O filósofo afirma que, o ser humano necessita de determinados bens primários, ou seja, bens que são inegáveis para que este alcance aquilo que deseja ao longo da sua vida - «(...) os principais bens primários à disposição da sociedade são direitos, liberdades e oportunidades, rendimento e riqueza (...)» e, ainda, o respeito próprio, que é fruto de uma *sociedade bem ordenada* (*Ibidem*, p. 69). Mas quais deverão ser, então, os princípios que devem reger a estrutura básica da sociedade, de modo que esta seja justa e, nas palavras do filósofo, «bem ordenada»? (*Ibidem*, p. 31). Como é que se deve, numa sociedade de cooperação regulada pela justiça, distribuir aquilo a que Rawls denomina de *bens primários*? E como chegar a esses princípios?

[15] Neste caso, justiça social ou distributiva.
Rawls, J. (2013). *Uma Teoria da Justiça*. (p. 30). (3ª ed.). Editorial Presença.

Como anteriormente afirmado, a teoria da justiça de Rawls tem um carácter *neocontratualista*. Ele diz-nos que,

> [...] A ideia condutora é antes a de que os princípios da justiça aplicáveis à estrutura básica formam o objecto do acordo original. (...) É a escolha que será feita por sujeitos racionais nesta situação hipotética em que todos beneficiam de igual liberdade (...) - que determina os princípios da justiça. (*Ibidem,* p. 33)

Assim, segundo o filósofo, para averiguar quais os princípios que devem guiar uma sociedade para que esta seja considerada justa, estes devem ser escolhidos por indivíduos numa *posição original*, posição esta que figura um acordo original hipotético entre as partes (*cidadãos*).

> [...] A posição original é definida de tal forma que representa um *status quo* no qual quaisquer acordos alcançados são justos. É uma situação em que as partes estão representadas igualmente como pessoas morais e o resultado não é condicionado por contingências arbitrárias ou pelo equilíbrio relativo das forças sociais. (Rawls, 2013, p. 110)

Na construção da posição original, Rawls convida-nos a estabelecer condições necessárias e suficientes para que a escolha da conceção de justiça mais bem justificada não ofereça dúvidas. Assim, essa construção tem de ser feita em «*equilíbrio refletido»* (Rosas, 2023, p. 55). O equilíbrio refletido (Rawls, 2013, p. 110), é o constante «jogo» entre as nossas intuições morais, os princípios que formulamos, e, eventualmente, os juízos que construímos racionalmente recorrendo às nossas intuições. «O equilíbrio entre princípios e juízos é, pois, de carácter refletido, obtido num jogo de constante vaivém entre teoria e intuição» (Rosas, 2023, p. 54).

Portanto, respondendo à pergunta anteriormente colocada, "Como chegar a esses princípios?", necessitamos de recorrer a um conceito indissociável do argumento da posição original - o conceito de «*véu de ignorância».* Este conceito possibilitará que os indivíduos não sejam movidos pelas suas circunstâncias pessoais, interesses, crenças religiosas, *status*, bem como, por modelos sociais. Segundo o

filósofo, «(...) as partes estão situadas ao abrigo de um véu de ignorância. Não sabem como é que as várias alternativas vão afetar a sua situação concreta e são obrigadas a avaliar os princípios apenas com base em considerações gerais» (Rawls, 2013, p. 121). No entanto, é importante referir que as partes têm acesso a «(...) assuntos políticos e os princípios da teoria económica; conhecem as bases da organização social e das leis da psicologia humana» (*Ibidem,* p. 121). A particularidade das *partes* estarem sobre o *véu de ignorância*, é que estas não sabem quem são nem que posição da sociedade lhes caberá. Não sabem o seu sexo, etnia, condição social, talentos naturais, força, capacidades, inteligência, etc. (*Ibidem*, p. 121). Deste modo, só através do *véu de ignorância* é que os cidadãos poderão escolher de forma «desinteressada» e justa na posição original, os princípios que devem guiar uma *sociedade bem ordenada*. É a reunião destas condições que permitirá que a sua teoria da justiça seja *equitativa*.

É importante referir ainda, que Rawls afasta as *partes* do princípio da utilidade, bem como, do princípio de perfeição[16]. Fá-lo através daquilo a que chamou de «*regra maximin»*. Esta regra diz-nos que as partes, ao estarem a coberto de um *véu de ignorância* na posição original, não sabendo que lugar ocuparão na sociedade, quererão maximizar o mínimo, pois estas poderão ocupar uma posição superior, mas poderão também, ocupar uma posição mais desfavorecida na sociedade.

> [...] Nesta situação, portanto, as partes devem raciocinar para maximizar o mínimo que podem obter em termos de liberdades, oportunidades, rendimento e riqueza. Elas escolherão a concepção de justiça que, uma vez aplicada à estrutura básica, lhes garanta essa maximização do índice de bens sociais primários. (Rosas, 2023, p. 58)

Colocados os cidadãos na posição original a coberto do *véu de ignorância*, estes, segundo Rawls, chegariam de forma livre e racional a dois princípios: o *princípio das liberdades* e o segundo princípio, que se desmembra no *princípio da igualdade equitativa de oportunidades* e no *princípio da diferença*. O princípio das liberdades afirma que, «Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais extenso sistema de

[16] Não iremos explorar o princípio da utilidade e o princípio da perfeição, pois não nos compete fazer um estudo exaustivo da teoria de Rawls neste trabalho. Estamos preocupados apenas em traçar um caminho sumariamente ilustrativo daquilo que é esta teoria. Para quem quiser desenvolver estes dois princípios, conf. *Liberalismo Igualitário*, in *Manual de Filosofia Política* (2023) de João Cardoso Rosas (Org.), pp. 58-60.

liberdades básicas que seja compatível com um sistema de liberdades idêntico para as outras» (*Ibidem*, p. 68). Este princípio expõe o carácter liberal do filósofo, pois detém prioridade sobre o segundo princípio. Na sua base, este princípio afere que as liberdades básicas como, direitos políticos (como por exemplo o direito ao voto, liberdade de expressão), direitos civis, direitos da pessoa e o estado de direito, devem ser iguais para todos os cidadãos (Almeida & Murcho, 2024, p. 118). Assim, verificamos que o valor da liberdade é o valor de excelência, que não admite distribuições desiguais.

O segundo princípio, exige uma explicitação mais detalhada. O filósofo define-o da seguinte forma:

> [...] Social and economic inequalities are to satisfy two conditions: first, they are to be attached to offices and positions open to all under conditions of fair equality of opportunity; and second, they are to be to the greatest benefit of the least-advantaged members of society (the difference principle). (Rawls, 2001, pp. 42-43)

Rawls parte do pressuposto que numa sociedade bem ordenada podem existir desigualdades económicas e sociais, desde que estas tragam vantagens para a sociedade como um todo, particularmente, para os mais desfavorecidos. Assim, estas desigualdades económicas e sociais permitem que haja um sistema de incentivos, fazendo com que os indivíduos com determinados talentos e aptidões, desenvolvam carreiras e estudos, envolvendo esforço e disciplina, que irão beneficiar os mais desfavorecidos. Isto equivale à segunda parte do segundo princípio, nomeadamente, o *princípio da diferença* (Rosas, 2023, p. 49).

No entanto, este defende que todos os indivíduos devem ter acesso a uma igualdade equitativa de oportunidades. A igualdade equitativa de oportunidades pretende colmatar aquilo a que o filósofo apelida de «*lotaria social*» (Rosas, 2012, p. 32). Isto é, quando os indivíduos nascem, estes não têm as mesmas condições económicas, o mesmo acesso a educação de qualidade, etc. Rawls considera, por isso, que estes não são moralmente responsáveis por tais circunstâncias. Assim, o *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, que tem prioridade lexical relativamente ao *princípio da diferença*, isto é, é prioritário relativamente a este, tem como objetivo

colmatar o fenómeno de *«lotaria social*». O Estado deve ser capaz de dar educação a todos os indivíduos de modo que estes tenham possibilidade de se manifestarem dotados e motivados. Ele sugere também a possibilidade da «(...) limitação das grandes fortunas (pela via fiscal)» (Rosas, 2023, p. 50), de modo que tais quantias taxadas sejam reencaminhadas para ajudar os mais desfavorecidos. A maneira como as instituições são configuradas permitirá, ainda, igualar equitativamente as oportunidades que devem ser dadas aos indivíduos. É através do *princípio da igualdade equitativa de oportunidades* que é possível vislumbrar o carácter igualitário da conceção da justiça de Rawls. Igualitário, porque através deste segundo princípio e, nomeadamente, através da prioridade do *princípio da igualdade equativativa de oportunidades* perante o *princípio da diferença*, é vislumbrada a importância que a igualdade equitativa de oportunidades tem na sociedade bem ordenada proposta pelo filósofo.

De modo a concluirmos a elucidação da teoria da justiça como equidade de Rawls, parece-nos pertinente recordar que uma sociedade democrática e, particularmente, a estrutura básica da *sociedade bem ordenada*, será justa se, os cidadãos aceitarem livremente os princípios da justiça expostos e se, as instituições forem reguladas de acordo com estes dois princípios.

1.2.2. A conceção libertarista da justiça de Robert Nozick[17]

> O libertarismo é uma ramificação do liberalismo que coloca no centro das suas preocupações políticas o respeito pela liberdade de cada um fazer o que bem entende com a sua pessoa e com os seus bens. (Fonseca, 2023, p.73)

Uma das objeções possíveis ao liberalismo-igualitário repercutido pelo filósofo John Rawls, é o libertarismo, ou, a conceção libertarista da justiça. Neste subcapítulo, abordaremos a perspetiva do filósofo Robert Nozick ao problema da organização de uma sociedade justa.

[17] Robert Nozick (1938-2002) foi um importante filósofo e professor de filosofia política, natural dos Estados Unidos da América. Foi um dos mais importantes críticos da teoria da justiça como equidade proposta por John Rawls, através do livro "Anarquia, Estado e Utopia" (1974).

É importante salientarmos que existem duas grandes correntes do libertarismo: o *libertarismo instrumental* e o *libertarismo fundamental*. Ao passo que, o libertarismo instrumental[18] concede um valor do tipo instrumental à liberdade individual, isto é, esta é caracterizada como sendo um bem pois, em última análise, «(...) contribui para um bem maior, a saber, a eficiência económica» (Fonseca, 2023, p. 74); para o libertarismo fundamental é descartada a importância de saber se a liberdade individual conduz ou não a um aumento da eficiência económica. «(...) O respeito pela liberdade individual constitui um imperativo moral de natureza deontológica» (*Ibidem*, p. 74). Assim, este tipo de libertarismo defende que só o mercado livre é que permite que a liberdade individual seja respeitada. Como tal, este deve ser o modo como determinada sociedade deve cooperar, de forma a ser justa.

Nozick enquadra-se no segundo tipo de libertarismo que referimos. A sua obra *Anarquia, Estado e Utopia* (2023), surge como uma crítica ao liberalismo-igualitário repercutido por John Rawls. Tentaremos averiguar os pontos fundamentais dessa crítica. Nozick considera que o estado deve respeitar de forma absoluta a liberdade individual dos indivíduos. Deste modo, apenas é possível justificar a existência de um tipo de estado: o «*Estado Mínimo*». «Este Estado Mínimo está limitado às funções de protecção do cumprimento dos contratos e contra o roubo, a fraude ou o uso da força» (Rosas, 2012, p. 60). A liberdade aqui apresentada pode ser apelidada de «liberdade negativa» pois estabelece restrições àquilo que os outros indivíduos, bem como o Estado, nos podem fazer (*Ibidem*, p. 59). «O mais importante é preservar a autonomia das pessoas para fazerem livremente as suas próprias escolhas, exercendo direitos e liberdades individuais que Nozick considera invioláveis" (Almeida & Murcho, 2024, p. 122). Nozick alinha a inviolabilidade dos indivíduos ao imperativo categórico kantiano. Ele diz-nos que, «As restrições secundárias[19] à acção reflectem o princípio kantiano subjacente de que os indivíduos são fins e não meros meios; não podem ser sacrificados ou usados na obtenção de outros fins sem o seu consentimento. Os

[18] Não iremos aprofundar esta perspetiva neste trabalho. No entanto, para quem tiver interesse no assunto, conf. o Capítulo III do livro "Manual de Filosofia Política" (2023) com o título "O Libertarismo", da autoria de Rui Fonseca.
[19] Para melhor compreensão do Nozick entende por restrição secundária: «A filosofia política preocupa-se apenas com *algumas* maneiras pelas quais as pessoas não podem usar outras; antes de mais, agredindo-as fisicamente. Uma restrição secundária específica à acção para com outros exprime o facto de que os outros não podem ser usados dos modos específicos que essa restrição secundária exclui. As restrições secundárias exprimem a inviolabilidades dos outros, dos modos que especificam. Esses modos de inviolabilidades exprimem-se na seguinte injunção: "Não uses as pessoas de modos específicos» (Nozick, 2023, p. 63).

indivíduos são invioláveis» (Nozick, 2023, p. 62).

Uma outra característica que difere os dois tipos de estado, é que o estado proposto por Rawls é *neocontratualista*, isto é, advém de um contrato social hipotético entre indivíduos colocados numa posição original a coberto de um véu de ignorância que permite a estes escolherem os princípios da justiça que devem reger uma sociedade justa; ao passo que o estado proposto por Nozick é *contrafactual*, pois inicia-se com a experiência mental de como é que um estado sem Estado, isto é, o estado de natureza proposto por Locke, evoluiria gradualmente para um Estado Ultramínimo, e, posteriormente, colmataria no Estado Mínimo, já referenciado anteriormente[20] (Rosas, 2012, p. 62).

Contrariamente à justiça distributiva (ou social) proposta por John Rawls, de que, no caso dos indivíduos terem rendimentos mais favorecidos, o estado deve interferir nestes de modo a compensar os menos favorecidos, através da tributação (imposição de impostos), na conceção libertarista da justiça de Nozick, tal é impraticável.

> [...] A tributação dos rendimentos do trabalho é equiparável ao trabalho forçado. Algumas pessoas consideram esta afirmação obviamente verdadeira: ficar com os rendimentos de *n* horas de trabalho é ficar com *n* horas de trabalho da pessoa; é como forçar a pessoa a trabalhar *n* horas para objectivos de outrem. (...) Quer se faça através da tributação dos salários ou de salários para lá de uma certa quantia, ou pela cativação dos lucros, ou através de um grande *pote social* de modo que não é claro o que vem de onde, os princípios padronizados da justiça distributiva envolvem a apropriação das acções das pessoas. (Nozick, 2023, pp. 213-217)

Vimos anteriormente que Rawls parte do pressuposto de que numa sociedade bem ordenada podem existir desigualdades económicas e sociais, desde que estas tragam vantagens para a sociedade como um todo, particularmente, para os mais desfavorecidos. Assim, estas desigualdades económicas e sociais permitem que haja um sistema de incentivos, fazendo com que os indivíduos com determinados talentos e aptidões desenvolvam carreiras e estudos, envolvendo esforço e disciplina, que irão

[20] O Estado Mínimo de Nozick não provém de um contrato social.

beneficiar os mais desfavorecidos. Isto equivale ao *princípio da diferença*, que pretende colmatar a «*lotaria natural*», isto é, a arbitrariedade dos talentos, inteligência, aptidões, etc. (Rosas, 2023, p. 49). Nozick é um fervoroso crítico do *princípio da diferença* de Rawls. É-o porque o filósofo considera que os talentos são propriedades dos indivíduos. Mesmo que estes sejam distribuídos de forma arbitrária, estes talentos pertencem a quem os detém. Logo, se os talentos são propriedades de quem os detém, e se estes permitem a obtenção de haveres, então tanto os talentos, quanto os *haveres* que advêm destes, pertencem ao indivíduo que os detém.

> [...] Nozick dá por adquirida a ideia de protecção da vida e liberdade dos indivíduos. A alternativa à teoria da justiça distributiva tem de centrar-se na propriedade no sentido estrito, *i.e.*, nas posses ou haveres. Ele pretende determinar quando é que os indivíduos têm direito aos seus haveres. Por isso podemos designar a visão nozickiana como "teoria do justo título" ou "teoria da titularidade". (Rosas, 2012, p. 64)

Assim, para Nozick, a *teoria da titularidade* é constituída por três princípios que permitem aferir se determinado *haver* (posse), é justo ou não. Os três princípios são: *o princípio de justiça na aquisição*, o *princípio da justiça nas transferências* e o *princípio da retificação*.

O princípio de justiça na aquisição afirma que se uma pessoa adquirir uma determinada propriedade sem com isso, violar os direitos individuais de outro indivíduo então, essa pessoa tem direito sobre tal propriedade (*Ibidem*, p. 64). Neste plano, abordamos aquilo a que pode-se chamar de *aquisições iniciais*, isto é, «(...) as questões de como as coisas que não são objectos de posse podem tornar-se objectos de posse, o processo, ou processos, por que as coisas que não são objectos de posse podem tornar-se objecto de posse (...)» (Nozick, 2023, p. 192). Segundo o autor, «Uma pessoa que adquire um haver em concordância com o princípio de justiça na aquisição tem direito a esse haver» (*Ibidem*, p. 193).

O segundo princípio da *teoria da titularidade*, o *princípio da justiça nas transferências* diz respeito a quando é que uma determinada transferência de *haver* é justa ou não. Como tal, uma «(...) transferência de propriedade é válida se for feita no respeito pelos direitos individuais. Assim, se não se trata de roubo ou de fraude, as

transferências são, em princípio, válidas» (Rosas, 2012, p. 66).

É possível aferirmos uma distinção entre a justiça distributiva proposta por Rawls e a justiça distributiva proposta por Nozick. Ao passo que a de Rawls denota um carácter social, isto é, Rawls tem como padrão a existência de indivíduos favorecidos e desfavorecidos na sociedade e, como tal, os bens devem ser distribuídos de modo a colmatar as desigualdades sociais; para Nozick, o que importa é apenas o carácter histórico dos haveres, isto é, o modo como estes foram adquiridos e transferidos. Se os haveres forem adquiridos segundo *o princípio de justiça na aquisição*, e forem transferidos segundo *o princípio da justiça na transferência*, então não importa o carácter *padronizado*[21] (Nozick, 2023, p. 200). «O princípio da justiça distributiva completo diria simplesmente que uma distribuição é justa se todos têm direito aos haveres que possuem ao abrigo da distribuição. Uma distribuição é justa se tem origem noutra distribuição justa por meios legítimos» (*Ibidem,* p. 200).

O terceiro princípio da *teoria da titularidade* tem um tipo de conteúdo um pouco diferente dos dois primeiros, e denomina-se por *princípio da retificação*. Este princípio emerge do facto de que muitas pessoas roubam, escravizam e atuam de maneira fraudulenta sobre outras. Assim, este princípio, tal como o nome indica, surge como uma forma de retificar aquilo que foi desonestamente possuído, isto é, aquilo que não foi adquirido de acordo com nenhum dos dois princípios precedentemente enunciados (*Ibidem*, p. 194). «Nozick refere explicitamente o caso dos índios americanos. Uma vez que eles foram injustamente desapossados das suas terras pelos colonos europeus, têm direito à aplicação do princípio de rectificação» (Rosas, 2012, p. 66). Temos então reunidos os três princípios que regem a *teoria da titularidade* de Nozick e, que, em suma, determinam quando é que um haver é justo ou não.

Assim, fica agora plasmado que, segundo Nozick, o princípio da diferença de Rawls é impraticável na sua conceção de justiça distributiva, pois não tem em conta aquilo que foi adquirido ou transmitido de forma justa, e que não pode ser alienado

[21] Nozick apelida os princípios da distribuição como o *princípio da diferença* de Rawls, de padronizados. Em contraposição, nomeia os *princípios da titularidade de justiça nos haveres* como *princípios históricos da justiça*. «Chamemos *padronizado* a um princípio de distribuição se especifica que uma distribuição tem de variar com alguma dimensão natural, soma ponderada de dimensões naturais, ou a ordem lexicográfica das dimensões naturais. (...) O princípio da titularidade que esboçámos *não* é padronizado. Não há uma dimensão natural ou soma ponderada ou combinação de um pequeno número de dimensões naturais que produza as distribuições geradas em concordância com o princípio da titularidade» (Nozick, 2023, pp. 199-200).

em prol dos mais desfavorecidos, precisamente porque viola a propriedade individual.

> [...] As coisas já têm proprietários, a justo título, e não estão aí simplesmente à espera de ser distribuídas de acordo com algum padrão que alguém considera recomendável. (...) O chamado "argumento Wilt Chamberlain" é muito sugestivo na medida em que permite explicitar a oposição de Nozick a todo o tipo de padronização e de procura explícita de resultados finais considerados justos. (Rosas, 2012, p. 68)

No exemplo amplamente difundido de Wilt Chamberlain, Nozick conta a história de um jogador de basquetebol largamente adorado pelo público. Assim, «Wilt assina um contrato do seguinte género com uma equipa: por cada jogo em casa, vinte e cinco cêntimos do preço de cada bilhete vão para ele» (Nozick, 2023, p. 204). O autor propõe o seguinte cenário: foram vendidos um milhão de bilhetes onde os espectadores decidiram colocar numa caixa com o nome do respetivo jogador os vinte e cinco cêntimos, perfazendo, assim, a quantia de duzentos e cinquenta mil dólares. A pergunta que Nozick nos coloca é: ele tem direito a este rendimento? E posteriormente diz: «Cada uma destas pessoas *escolheu* dar vinte cinco cêntimos do seu dinheiro a Chamberlain» (*Ibidem*, p. 205). Segundo Nozick, a partir do momento em que as pessoas decidiram transferir ao jogador tal quantia, resultando na manifestação da sua liberdade individual, este, apesar de estar a exercer o seu talento, (que segundo Rawls é arbitrário, e, como tal, o Chamberlain deveria utilizar parte deste rendimento para ajudar os mais desfavorecidos, os que possivelmente não tiveram a sorte de ter um talento que seja valorizado na sociedade em que estão inseridos, através da tributação) tem direito legítimo e completo sobre o rendimento que alcançou.

Como pudemos observar ao longo destes dois subcapítulos referentes às conceções da justiça, por um lado, liberal-igualitária de Rawls e, por outro, libertarista de Nozick, as respostas ao problema da organização de uma sociedade justa podem ser bastante diferentes. Não tivemos em mente fazer uma análise exaustiva de nenhuma das conceções, pois isso levaria tempo que não dispomos neste Relatório de Estágio. No entanto, parece-nos que ficaram explícitas as ideias centrais de ambas as respostas que serviram como base para a redação da peça teatral "ASAFIA OU A

PERDA DE SENTIDO", interpretada pelo Grupo de Teatro "Filosofia Política em ACT(ION)".

2. Uma *possível* alternativa ao método tradicional de ensino: a *conceção dialógica* de Freire

> *Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é o objetivo central da pedagogia transformadora.*
>
> bell hooks, *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013)

Compreendemos que é de máxima importância questionar o papel do educador no contexto de sala de aula. Mas, consideramos que, mais importante ainda, é questionar o papel dos educandos na mesma. Este questionamento, no entanto, não é recente. Paulo Freire[22] no seu livro *Pedagogia do Oprimido*[23] inaugurou de forma pertinente e inovadora, esta questão. Ao longo da sua argumentação, este considera que existem duas conceções da educação: a «concepção[24] bancária» (conceção esta que o autor defende que é utilizada como «instrumento de opressão») e a «concepção dialógica».[25] Passaremos a explicitar de forma sistematizada estas duas conceções da educação, bem como, qual delas é que servirá de orientação para a nossa visão da educação enquanto prática da liberdade, alinhada também, com o pensamento de bell hooks[26].

A primeira conceção de educação que o autor apresenta é caracterizada pela

[22] Paulo Freire (1921-1997), foi um educador e filósofo brasileiro. É conhecido pela sua crítica ao método tradicional de ensino através das obras *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Educação como Prática da Liberdade* (1975), entre outras.
[23] Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. (17.ª ed.). Paz e Terra.
[24] Acordo ortográfico em consonância com a edição utilizada.
[25] Conceção esta que depende intimamente do conceito de «*diálogo*», que iremos abordar de forma pormenorizada adiante.
[26] hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. (1.ª ed.). Editora WMF Martins Fontes.
bell hooks (1953-2021) foi uma teórica feminista natural do Estados Unidos da América, embaixadora dos direitos das minorias, artista e professora, comprometida com a luta antirracista.

«narração» e pela «dissertação» (Freire, 1987, p. 57). Aqui, o educador encarrega-se de ser o sujeito que narra algo, em direção a um recetor, os educandos. Esta dualidade entre um sujeito que narra e um recetor que recebe passivamente esta narração, dá conta do papel fantasmagórico dos educandos dentro da sala de aula. Estes, corporificam-se como meros "recipientes vazios" a serem entulhados de conteúdos programáticos. Vislumbra-se neste tipo de educação, a palavra *mortificada*, isto é, a palavra numa aceção puramente teórica, distante da ação. «A palavra nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante» (*Ibidem*, p. 57).

Assim sendo, o veículo condutor do saber, bem como a fonte suprema de sabedoria, encerram-se no educador, inibindo, em última análise, a possibilidade de problematização e partilha de conhecimento por parte dos educandos. É importante salientarmos que nesta conceção de educação os educandos são vistos como os «disciplinados», «os que não sabem», «os pensados», os que escutam «docilmente» a *palavra* proferida pelo educador, «os que seguem a prescrição», «os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador», os que devem acomodar-se à autoridade do educador, os que são «meros objetos» e, ainda, os que não têm voz na escolha dos conteúdos programáticos (*Ibidem*, p. 59).

Esta caracterização impulsiona diversas problemáticas carentes de soluções efetivas que permitam àquele que é educado, a possibilidade de sair da condição de *objeto*, e insurgir-se enquanto *sujeito.* O conceito de *sujeito*, encontra-se relacionado com o conceito de *humanização* que acarreta a dimensão histórico-cultural do ser humano e, assim sendo, a própria *humanização*. Esta *humanização* permite, então, àqueles que são educados, o poder da palavra e a sua colocação na dimensão espaço-temporal, abrindo caminho para a criticidade. É imprescindível que os educandos desenvolvam uma consciência crítica do mundo que os rodeia fugindo, deste modo, àquilo que o autor denomina de «adaptação», ou seja, a atrofia que o educando presencia no processo de aceitação cega da prescrição das injustiças e das desigualdades do mundo. Em *Educação Como Prática da Liberdade*[27], Freire explicita mais aprofundadamente no que consiste o termo «adaptação», ou, também,

[27] Freire, P. (1975). *Educação Como Prática da Liberdade.* (5.ª ed.). Paz e Terra.

«acomodação». A «adaptação» reside no ato de suspensão do sentido crítico inerente ao ser humano em relação ao mundo que o rodeia. Deste modo, a passividade constituinte da «adaptação» faz com que o ser humano ao ser confrontado com o mundo, não se veja como um ser capaz de ativamente o modificar, mas antes, adapta-se a este para *docilmente* sobreviver (Freire, 1975, p. 42). Em contraposição ao conceito de «adaptação», é-nos apresentado pelo pedagogo o conceito de «integração» que estará na base da «concepção dialógica» da educação. O autor diz-nos que o ser humano «integrado» é ativo, crítico, decisivo e, principalmente *sujeito*, em vez de simples *objeto* (*Ibidem*, p. 42).

> [...] A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai êle[28] dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que êle mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jôgo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, (...). E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. E o fará melhor, tôda vez que, integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas. (*Ibidem*, p. 43)

A «concepção bancária» da educação tende a produzir educandos adaptados, passivos, ingénuos, acríticos e «cegos», abrindo espaço para que a dualidade opressores-oprimidos prevaleça. É nestas condições que surge a necessidade de um outro modelo educativo, uma outra conceção da educação, a qual, como referimos inicialmente, o pedagogo denomina de «concepção dialógica». Esta, de acordo com o autor, permite a busca inerente do ser humano em direção à «ontológica vocação de Ser Mais», ou seja, a busca pela *humanização* (*Ibidem*, p. 67). Este processo humanizante carece de uma *educação problematizadora* que constitui-se como imperativo ao «pensar autêntico»[29]. Freire diz-nos que, «(...) o pensar do educador

[28] Acordo ortográfico em consonância com a edição utilizada.

[29] Freire afirma que «(...) não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como "não

somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto» (Freire, 1987, p. 64).

Há neste parágrafo uma primeira abordagem ao conceito de *diálogo* e à necessidade de uma «intercomunicação» que permita aos educandos e ao educador *um pensar* construído em comunhão, como que um acordo entre ambas as partes (em consonância com a totalidade e a realidade), em detrimento dum pensar abstrato, imposto pelo educador aos educandos. Assim sendo, o autor reitera que o papel do educador é o de «educador humanista, revolucionário» (*Ibidem*, p. 62). Este comprometimento em direção à humanização de ambos deve ser, no entanto, iniciada pelo educador, assumindo este a responsabilidade de abrir o *diálogo*, um diálogo que consolide a realidade e não uma mera abstração, não uma mera assunção de conteúdos.

> [...] E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de "empatia" entre ambos. (Freire, 2013, p. 61)

É-nos possível constatar, através da explicitação do conceito de *diálogo* que, a necessidade de pensar o mundo exige uma ação que permita a este ser transformado, refeito e reconstruído, recorrendo a uma comunicação amorosa. Neste *diálogo*, submerge a *palavra*, uma palavra viva, que detém em si mesma:

> [...] duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente,

eu" do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um "projeto", um além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la. Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão» (Freire, 1975, p. 44).

> a outra. Não há palavra verdadeira que não seja praxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (*Ibidem*, p. 89)

Através da palavra verdadeira, em consonância com a ação e a reflexão, isto é, a *praxis*, é possível materializar a «concepção dialógica» da educação. É urgente uma educação para a ação-reflexão, de maneira que aqueles que aprendem, possam *pronunciar* o mundo, o seu mundo. Mas como dinamizar este movimento de ação-reflexão (*praxis*) nos educandos? Como despertar *o poder criador* residente nos mesmos? (Freire, 1987, p. 60). E, como fazê-lo no caso específico da temática de Filosofia Política?

Chegados aqui, é importante recordarmos qual a exigência da presente investigação: encontrar uma *possível* alternativa ao método tradicional de ensino para a lecionação da temática de Filosofia Política no Ensino Secundário. Assim sendo, e tendo em conta tudo aquilo que foi argumentado até ao momento, cabe-nos agora a missão de tornar palpável a «concepção dialógica» defendida por Paulo Freire, bem como, o conceito de *praxis* por este defendido. Para tal, apresentaremos no terceiro capítulo, a convergência entre teatro, filosofia e política, na Filosofia Ocidental, de modo a constatarmos, no quatro capítulo, a pertinência do uso da prática teatral como uma ferramenta alternativa, criativa e *catártico-didática*, no ensino de Filosofia Política.

3. A convergência fecunda entre teatro, filosofia e política: a prática teatral como palco do político

> [...] A discussão sobre as relações entre o teatro e a política é tão velha como o teatro... ou como a política. Desde Aristóteles e desde muito antes, já se colocavam os mesmos temas e argumentos que aqui se discutem. De um lado se afirma que a arte é pura contemplação e de outro que, pelo contrário, a arte apresenta sempre uma visão do mundo em transformação, e, portanto, é inevitavelmente política, ao apresentar os meios de realizar essa transformação, ou demorá-la. (Boal, 2019, p. 27)

Será o teatro, político? Augusto Boal[30] propõe-nos no seu livro *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*[31], a convergência entre teatro, filosofia e política[32], bem como, a necessidade desta relação ser salientada. Se existem autores que consideram que a arte e, particularmente a poesia, deve educar os cidadãos, havendo assim uma convergência entre poesia e política, como é o caso de Aristófanes e Estrabão, há, contudo, autores que defendem uma dicotomia entre a poesia e a política. Exemplos destes são Eratóstenes, Platão e Aristóteles (*Ibidem,* p. 28). Contudo, Boal problematiza o esforço proposto por Aristóteles[33], um filósofo aclamado no seio de filosofia ocidental, em separar a poesia (e, consequentemente, a poesia dramática) da política, justificando que o mesmo é medíocre.

> [...] Aristóteles propõe a independência da poesia (lírica, épica e dramática) em relação à política; o que me proponho a fazer neste trabalho é mostrar que, não obstante suas afirmações, Aristóteles constrói o primeiro sistema poderosíssimo poético-político de intimidação do espectador, de eliminação das "más" tendências ou tendências "ilegais" do público espectador. (*Ibidem*, p. 28)

De acordo com Boal, e apoiando-se este em Arnold Hauser, o aparecimento do protagonista na prática teatral secundarizou a marca do povo e das massas populares na construção da mesma. Se o teatro existiu durante milhares de anos como mecanismo de celebração, ritual e magia, com o surgimento do protagonista repercutido por «Thespis*»* (*Ibidem*, p. 55), dá-se uma aristocratização do teatro.[34]

Aristóteles foi um dos primeiros filósofos a teorizar sobre poesia e, consequentemente, sobre poesia dramática, no seu livro *Poética*[35]. Segundo o Estagirita, a arte imita (*mimesis*) a natureza (Aristóteles, 2004, p. 37). Boal acrescenta, no entanto, uma interpretação refrescante ao conceito de imitação enunciado por

[30] Augusto Boal (1931-2009), foi um dramaturgo, diretor de teatro e ensaísta brasileiro, particularmente importante na busca por novas práticas teatrais aliadas à libertação do povo brasileiro, bem como, à emancipação do espectador.
[31] Boal, A. (2019). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.* (1.ª ed.). Editora 34.
[32] No contexto da Filosofia Ocidental.
[33] Filósofo grego, ilustre na história da Filosofia Ocidental. Nasceu entre 384 a.C., e teve relevo em áreas como a política, a poesia, a física, a metafísica, entre outras.
[34] Não nos interessa realizar um percurso histórico exaustivo acerca da origem do teatro. Aquilo que queremos salientar neste terceiro capítulo da nossa investigação, é a convergência entre teatro, filosofia e política e, assim, a pertinência da utilização da prática teatral na lecionação de filosofia política.
[35] Aristóteles. (2004). *Poética*. (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Aristóteles. De acordo com o autor, quando o Estagirita afirma que a arte tem como objetivo imitar a natureza, não devemos interpretar o termo *imitação* como cópia.

> [...] Para ele, imitar (*mimesis*) não tem nada a ver com a cópia de um modelo exterior. A melhor tradução da palavra *mimesis* seria "recriação". E "natureza" não é o conjunto das coisas criadas, e sim o próprio princípio criador de todas as coisas. Portanto, quando Aristóteles diz que a arte imita a natureza, devemos entender (...): "A arte recria o princípio criador das coisas criadas". (Boal, 2019, p. 29)

A pergunta que surge após esta afirmação proferida por Boal é a seguinte: Que *princípio criador* é este? Para esclarecer esta questão, o dramaturgo expõe-nos no primeiro capítulo do livro anteriormente citado[36], uma viagem por diversos filósofos que influenciaram o sistema filosófico proposto por Aristóteles. Tal viagem, permite-nos concluir que, contrariamente a Platão[37] - que considera que as «ideias» são aquilo que existe de mais perfeito, imutável e eterno, «(...) Todas as "ideias" são perfeitas e são imperfeitas todas as coisas concretas da realidade» (*Ibidem*, p. 34) - existindo dois mundos distintos: o mundo das ideias e o mundo sensível[38] – para Aristóteles, a separação entre estes dois mundos é inconcebível pois carece de justificação. Se em Platão, a arte imita a natureza e a natureza é o mundo sensível (sendo o mundo sensível já uma cópia das ideias), a arte apresenta-se como sendo *a cópia da cópia das ideias.* Por este motivo, diz-nos Platão, os poetas devem ser afastados do *ideal* de Estado, tal como é proposto no seu livro *A República.*[39]

> [...] Porque, segundo julgo, diríamos que os poetas e prosadores proferem os maiores dislates acerca dos homens: que muitas pessoas injustas são felizes, e desgraçadas as justas, e que é vantajoso cometer injustiças, se não forem descobertas, que a justiça é um bem nos outros, mas nociva para o próprio. Tais opiniões, dir-lhes-íamos que se abstivessem delas, e prescrever-lhes-íamos que cantassem e narrassem o contrário. (Platão, 2017, p. 114)

---

[36] Capítulo este intitulado de "O Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles".
Boal, A. (2019). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.* (p. 23). (1.ª ed.). Editora 34.
[37] Filósofo grego, ilustre na história da filosofia ocidental. Nasceu entre 428/427 a.C., e teve relevo em áreas como a política, a retórica, a justiça, a arte, entre outras.
[38] O *mundo sensível* é o mundo da concretude, isto é, a realidade em si mesma, aquilo que é concreto.
[39] Platão. (2017). *A República.* (15.ª ed.). Trad. Maria Helena Pereira. Fundação Calouste Gulbenkian.

É importante salientarmos que, o facto de Platão secundarizar no *ideal* de Estado a poesia (seja ela dramática, cómica ou épica) é já, por si só, uma escolha política, pois, segundo o filósofo, a mesma tem a capacidade de corroer os homens[40], tornando-os imperfeitos e fazendo-os testemunhar sentimentos que os guerreiros não devem testemunhar. Exemplos destes são, o medo da morte, as mentiras proferidas acerca dos deuses, as lamúrias, a exaltação das injustiças e a imitação de seres humanos inferiores, como são o caso das mulheres e dos escravos (*Ibidem*, pp. 87-125). Para resolver este impasse, Aristóteles considera que o mundo sensível, ou a realidade, não se apresenta como uma cópia das ideias, mas antes, «(...) *tende* à perfeição expressa por essas ideias; contém, em si mesma, o *motor* que a levará a essa perfeição» (Boal, 2019, p. 35).

> [...] Para nossos propósitos, neste momento, interessa insistir neste ponto: para Aristóteles, as coisas tendiam à perfeição por virtudes próprias, por sua própria "forma", ou motor, ou ato-alização de sua potência. Não existem dois mundos e, portanto, não existe *metaxis* (*methexis*). O mundo da perfeição não é nada mais que um anelo, um movimento que desenvolve a matéria em direção à sua forma final. Portanto, que quer dizer "imitar" para Aristóteles? Quer dizer: recriar esse movimento interno das coisas que se dirigem à perfeição. "Natureza" era esse movimento e não o conjunto de coisas já feitas, acabadas, visíveis. "Imitar", portanto, não tem nada a ver com "realismo", "cópia" ou "improvisação". E é por isso que Aristóteles podia dizer que o artista deve "imitar" os homens como deviam ser e não como são. (*Ibidem*, p. 36)

Mas, como é que os homens devem ser, de acordo com Aristóteles? Que modelo devem seguir? «(...) A Natureza, segundo Aristóteles, *tende* à perfeição, mas isso não quer dizer que a alcance. O corpo humano tende à saúde, mas pode enfermar-se. Os homens tendem gregariamente ao Estado perfeito e à vida comunitária, mas podem ocorrer guerras» (*Ibidem*, p. 36). Como explicitado no excerto, a *Natureza tende à perfeição*, mas, por vezes, esta não a alcança, pois é

[40] Referimo-nos aos homens que iriam governar a Cidade, isto é, os guerreiros, e, em última análise, os filósofos.

passível de erro. Assim, tanto a arte, quanto a ciência, têm como finalidade a *correção das falhas da Natureza*, utilizando aquilo que esta sugere (*Ibidem*, p. 37). Segundo o filósofo, é possível dividir a arte em dois tipos de arte que se encontram relacionadas entre si: artes maiores e artes menores. As artes maiores subdividem-se em menores, «(...) e cada uma destas trata dos elementos específicos que compõem aquelas» (*Ibidem*, p. 37). Por exemplo, a arte de escolher as rochas apropriadas e a arte de saber fazer ferramentas para trabalhar estas rochas, fazem parte de uma arte maior, que é a arte da escultura. Contudo, para o filósofo, existe uma arte soberana, isto é, uma arte que engloba a totalidade de todas as artes menores e maiores - a Política.

> [...] Nada é alheio à política, porque nada é alheio à arte superior que rege todas as relações de todos os homens. A medicina, a guerra, a arquitetura etc., todas as artes menores e todas as artes maiores, todas, sem exceção, integram essa arte soberana, estão sujeitas a essa arte soberana. (*Ibidem*, p. 38)

Ora, se todos os tipos de arte estão sujeitos a uma arte soberana, a Política, então, a própria poesia dramática, e, consequentemente, a tragédia, também o está. No entanto, para elucidarmos a conjunção entre a política e a tragédia, necessitamos, em primeiro lugar, de perceber no que consiste a *tragédia*, isto é, o que é que esta imita.[41]

> [...] A tragédia imita as ações da alma racional do homem, suas paixões tornadas hábitos, em busca da felicidade, que consiste no comportamento virtuoso, que é aquele que se afasta dos extremos possíveis em cada situação concreto, cujo bem supremo é a Justiça, cuja expressão máxima é a Constituição. (*Ibidem*, p. 47)

Assim, podemos observar que a tragédia tem como objetivo imitar as ações da alma racional do homem, neste caso, as paixões[42] que se tornaram hábitos, através da constância, sendo que as paixões e as faculdades acidentais não são matéria passível de ser imitada pela tragédia. No que diz respeito à *Justiça*, Boal recorre à *Ética*

[41] Iremos fazê-lo de modo sumário, porque aquilo que nos interessa neste capítulo, é apenas frisar que existe uma convergência entre teatro, filosofia e política, no seio da Filosofia Ocidental, particularmente na filosofia aristotélica, de acordo com Augusto Boal.

[42] «Uma paixão é uma faculdade *ato-alizada*, uma faculdade que se transforma em ato concreto» (Boal, 2019, p. 39).

a Nicómaco de Aristóteles, para justificar que esta consiste na aceitação daquilo que nos é dado através da realidade e, como tal, o conceito de justiça proposto pelo filósofo não inclui a transformação da realidade, mas assume antes, a aceitação da mesma de forma incontestável (*Ibidem*, p. 46).

> [...] Chegamos à conclusão de que a Justiça não é a igualdade e sim a proporcionalidade. E os critérios de desigualdade estão dados pelo sistema político vigente em cada cidade, ou em cada país. (...) E como se estabelecem os critérios de desigualdade para que todos os conheçam? Através das leis! E quem fabrica as leis? (...) Para que se façam leis superiores é necessário que sejam feitas por seres superiores; os homens livres, os ricos, etc. (...). A Constituição sistematiza o conjunto de leis de uma cidade ou país. A Constituição, portanto, é a expressão do Bem Político, é a expressão máxima da Justiça. (*Ibidem*, p. 47)

Como é que, se podem *domar* aqueles que não concordam com a «Constituição», que consideram que tais leis não são justas, ou que simplesmente não compactuam com as desigualdades vigentes? É aqui que Boal introduz a sua visão política da tragédia aristotélica. Este argumenta que, a tragédia aristotélica tem uma *função repressiva* (*Ibidem*, p.48). Lembremo-nos do que dissemos anteriormente acerca do facto da *Natureza tender à perfeição* e, como, por esta estar exposta ao erro e ao fracasso, é necessária a intervenção tanto da arte como da ciência para que esta seja corrigida.

> [...] O homem, como parte da Natureza, tem certos fins em vista: a saúde a vida gregária no Estado, a felicidade, a virtude, a justiça, etc. Quando falha na consecução desses objetivos, intervém a arte da tragédia. Essa correção das ações do homem, do cidadão, chama-se "catarse". (*Ibidem*, p. 50)

O que é a *catarse*? Podemos dizer que a *catarse* é a essência do sistema trágico aristotélico, é aquilo que corrige, que purifica (*Ibidem*, p. 50). Mas, que corrige e purifica o quê? Corrige e purifica a alma dos vícios, utilizando-se do herói trágico para despertar no espectador os sentimentos de piedade e temor através da falha trágica, isto é, *harmatia*, que o herói vivencia ao longo da tragédia (Aristóteles, 2004, pp. 60-

63). Esta falha trágica pode ser vista como uma impureza que é prejudicial para o Estado, pois atenta contra as leis (Boal, 2019, p. 54). Por o ser, o espectador ao observar como esta falha afeta o herói trágico, que passa de um momento de prosperidade, para um momento de desgraça (aquilo a que podemos chamar de *peripécia* [43]), é levado, através da compaixão, a sentir *empatia* pelo herói, e, simultaneamente, *teme* que tal acontecimento suceda consigo mesmo. A este sistema, Augusto Boal chama de *Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles*. Deste modo, denota-se na tragédia enunciada por Aristóteles, um teor doutrinário, que tem como objetivo final educar o espectador de acordo com os ideais do Estado.[44]

Seguindo a argumentação apresentada por Boal, é-nos possível aferir que o livro mais célebre da teorização da poesia dramática, *Poética*[45], do filósofo Aristóteles, tem um teor político inerente. O espectador, através da tragédia, era levado a perceber que ações devia preservar e quais devia repudiar.

> [...] Podemos agora concluir que, quando o homem falha nas suas ações, no seu comportamento virtuoso em busca da felicidade, através da virtude máxima que é a obediência às leis, a arte da tragédia intervém para corrigir essa falha. Como? Através da purificação, da catarse, da purgação do elemento estranho, indesejável, que faz com que o personagem não alcance os seus objetivos. Esse elemento estranho é contrário à lei, é uma falha social, uma carência política, uma transgressão. (*Ibidem*, p. 55)

Aquilo que nos interessava plasmar neste capítulo, é a defesa de que há uma convergência entre teatro, política e filosofia desde os primórdios da filosofia ocidental, nomeadamente, na filosofia aristotélica. No entanto, precisamos de destacar o nosso afastamento do *Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles* [46] . Defendemos a utilização do teatro como palco do político, nomeadamente, como palco das injustiças vigentes na nossa sociedade, como palco da relação opressor-oprimidos já apresentada por Freire.

---

[43] Boal, A. (2019). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.* (p. 58). (1.ª ed.). Editora 34.
[44] Não nos devemos esquecer que o Estado proporcionava a possibilidade de as pessoas assistirem às peças de teatro de forma gratuita.
[45] Aristóteles. (2004). Poética. (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
[46] Como apelidado por Augusto Boal.

Assim sendo, cabe-nos agora especificar no capítulo quatro, a pertinência da utilização da prática teatral na lecionação da temática de Filosofia Política no Ensino Secundário como ferramenta que fomenta o espírito crítico e a criatividade nos educandos, bem como, de que modo é que a prática teatral que será por nós defendida, é antagónica ao *Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles* proposto por Boal.

4. O uso da prática teatral como estratégia e recurso *catártico-didático* no ensino de Filosofia Política

> [...] Perdemos a capacidade de estar organicamente envolvidos num problema, e de uma maneira desconectada funcionamos somente com partes do nosso todo. Não conhecemos a nossa própria substância, e na tentativa de viver (ou de evitar viver) pelos olhos de outros, a auto-identidade é obscurecida, o nosso corpo e a graça natural desaparece, e a aprendizagem é afetada. (Spolin, 2010, p. 6)

Defendemos, ao longo deste Relatório de Estágio, a necessidade de consumar uma educação que parta do educando, sediada no *diálogo*, na ação-reflexão (*praxis*), na atuação e na liberdade. Para que seja possível concretizar aquilo a que nos propusemos no segundo capítulo - nomeadamente, a materialização de uma educação centrada no aluno, que incentive o pensar centrado na criatividade e que seja embebido de significado - necessitamos de justificar as vantagens do uso da prática teatral no ensino de Filosofia Política no Ensino Secundário. Se no capítulo três, foi-nos possível constatar a convergência entre teatro, política e filosofia, cabe-nos agora, ao longo dos próximos subcapítulos, a responsabilidade de demonstrar como é que a prática teatral possibilita que o papel dos alunos no processo de ensino-aprendizagem seja central, de modo que estes experienciem a sua criatividade e a sua individualidade na resposta a problemas filosófico-políticos.

4.1. A prática teatral como estratégia e recurso didático no ensino de Filosofia Política - porquê?

> [...] Todas as etapas do fazer teatral na escola são importantes para o desenvolvimento integral do ser. Aprender a fazer teatro implica o exercício de todas as capacidades humanas, desde a utilização dos mecanismos de percepção até a mais elaborada racionalização, sem deixar de considerar as emoções, os sentimentos e acima de tudo a intuição, matéria-prima das improvisações. (Koudela & Almeida Júnior, 2015, p. 185)

Segundo o documento das *Aprendizagens Essenciais do 10º Ano* (2018) da disciplina de Filosofia, o trabalho filosófico deve ser desenvolvido de modo que o aluno se torne «questionador, através de um pensamento crítico», «cuidador de si e dos outros, através de um pensamento e ação éticos e políticos», «respeitador da diferença, ao ser capaz de um pensamento e ações inclusivos» e «criativo, ao ser capaz de propor soluções alternativas para problemas filosóficos que lhe são colocados».[47] Ora, a prática teatral no contexto escolar, tem como finalidade exercitar as diversas capacidades humanas, fazer com que os alunos se percecionem como um ser completo, em comunhão com todas as suas partes e, em última análise, despertar o pensamento crítico e criativo.

A prática teatral não é apenas a interpretação de personagens, ou a apresentação de uma peça de teatro para os pais e comunidade escolar - vai muito além disso. A prática teatral no contexto escolar surge como uma estratégia didática poderosa que permite consumar o projeto educacional dialógico que temos vindo a tentar justificar. Esta é constituída por «(...) exercícios corporais de aquecimento, alongamento, relaxamento, movimentação posicionamento espacial e dança (...)» que constituem, «(...) em geral, a base para a incorporação gradativa dos demais elementos do teatro no repertório dos sujeitos envolvidos» (Koudela & Almeida Júnior, 2015, p. 185) e que têm como principal finalidade a consciência e domínio do corpo. Além deste tipo de exercícios, são também utilizados jogos teatrais, bem como,

[47] Educação, D.-G. d. (2018). *Aprendizagens Essenciais Filosofia 10º ano*. (p. 3). Ministério da Educação.

a técnica de improvisação[48], que têm como desígnio, despertar o aluno para a resolução de problemas de forma instantânea e criativa. Ademais, a prática teatral também valoriza a produção textual. Assim, os alunos ao produzirem textos no contexto teatral, têm a possibilidade de articular ideias e conceitos que materializam a competência de escrita. Uma parte fundamental da prática teatral, é a construção de uma apresentação final, podendo esta ser também apelidada de *peça de teatro*.

> [...] A apresentação do produto artístico para um público é uma etapa importante que culmina o processo de aprendizagem de teatro. Ao viver as emoções do estar em cena, o sujeito revê e redimensiona os elementos que compuseram o seu percurso: os exercícios corporais, as improvisações, a elaboração textual, a articulação dos vários elementos teatrais, as marcações de cena, as emoções experimentadas. (*Ibidem*, p. 185)

No documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO)[49] é dado relevo a diversas competências que os alunos devem ter incorporadas quando finalizam a escolaridade obrigatória. Deste modo, parece-nos importante justificar a utilização da prática teatral de modo a materializar algumas das competências propostas no documento PASEO.

Primeiramente, consideramos relevante nomear a competência de «linguagem e textos» (PASEO, 2017, p. 21) como uma das competências exercitadas através da prática teatral como estratégia didática. Isto porque, como apresentado anteriormente, a prática teatral permite a utilização de diversos exercícios de escrita criativa, que possibilitam aos alunos articular conceitos e pensamentos. «Os alunos usam linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens. Usam-nas para construir conhecimento, compartilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundividências» (*Ibidem*, p. 21).

Em segundo lugar, consideramos que as competências de «raciocínio e resolução de problemas» (*Ibidem*, p. 23) são exercitadas na utilização da prática

[48] Estes serão especificados mais aprofundadamente no próximo subcapítulo.

[49] Educação, D.-G. d. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Ministério da Educação.

teatral enquanto recurso didático. O documento PASEO apresenta-nos estas competências da seguinte forma:

> [...] As competências na área de Raciocínio dizem respeito aos processos lógicos que permitem aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento. As competências na área de Resolução de problemas dizem respeito aos processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões. (*Ibidem*, p. 23)

Uma das características cruciais da prática teatral é o espaço que é dado aos alunos-atores[50] para que estes sejam capazes de exercitar a sua capacidade de resolução de problemas. Sistematicamente, os alunos-atores são colocados perante diversos desafios que fazem com que estes tenham de explorar novas maneiras de raciocinar, com o objetivo de encontrar saídas inovadoras para determinada problemática. Isto dá-se em exercícios específicos, como por exemplo, se for solicitado aos alunos-atores que estes realizem uma improvisação acerca de uma dada injustiça social, estes terão de reunir de forma inovadora, mecanismos que lhes permitam responder ao problema em questão, o que faz com que as competências de «raciocínio e resolução de problemas» sejam exploradas.

As competências de «pensamento crítico e criativo» (*Ibidem*, p. 24) são duas das competências mais trabalhadas na prática teatral. Isto porque, a prática teatral enquanto estratégia didática na lecionação de Filosofia Política, permite que os alunos se debrucem sobre problemas filosófico-políticos, como é o caso do problema da organização de uma sociedade justa, de forma crítica e criativa. Crítica, porque os alunos-atores são desafiados constantemente a reavaliar as suas posições, e criativa, porque os alunos-atores são desafiados a encontrar novas respostas, respostas estas que vão além da mera oratória - são desafiados a encontrar novas maneiras de

[50] Adotaremos a partir deste momento a nomenclatura utilizada por Viola Spolin na obra *Improvisação para Teatro* (2010), para denominar os alunos como «alunos-atores», e o educador como «professor-diretor». Esta nomenclatura faz sentido a partir deste momento do relatório, pois estamos a falar de um contexto muito específico, o contexto da prática teatral. Os alunos deixam de ser apenas alunos, incorporando também a dimensão de atores, e o professor deixa de ser apenas professor, e passa a ser nomeado também de diretor, pois é este que dirige os alunos-atores ao nível cénico.

transmitir o seu próprio raciocínio, por exemplo, através de uma posição corporal, ou de uma emoção. Os alunos-atores são também impelidos a «(...) prever e avaliar o impacto das suas decisões» e, ainda, a desenvolverem «(...) ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação» (*Ibidem*, p. 24).

A prática teatral é caracterizada, simultaneamente, pelo trabalho em grupo e pelo trabalho individual. Se por um lado, o grupo é importante para que o aluno-ator se sinta parte de uma comunidade, onde permeia o sentimento de entreajuda e empatia, por outro lado, o trabalho do aluno-ator passa por afirmar a sua própria individualidade de forma autónoma, assimilando a natureza do seu próprio corpo e das suas emoções. Deste modo, a utilização da prática teatral enquanto estratégia e recurso didático, permite desenvolver as competências de «relacionamento interpessoal» e «desenvolvimento pessoal e autonomia» (*Ibidem*, pp. 25-26).

> [...] As competências na área de Relacionamento interpessoal dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais. (*Ibidem*, p. 25)

Assim, os alunos-atores são convidados a praticar a tolerância, a escuta ativa, a cooperar para o todo, a colaborar na execução das propostas solicitadas e a trabalhar em equipa. Isto presentifica-se, por exemplo, na apresentação final, em que os alunos foram desafiados a trabalhar em conjunto, de modo a construir um produto a ser apresentado. Para que tal acontecesse, os alunos-atores necessitaram de interagir de modo tolerante e empático, com vista a que as opiniões de uns não sobrepusessem as opiniões dos outros.

No tocante às competências de «desenvolvimento pessoal e autonomia» (*Ibidem*, p. 26), estas vislumbram-se principalmente em atividades individuais, não excluindo, no entanto, que também sejam trabalhadas em contexto de grupo, como já foi referido. São exemplos de atividades individuais, exercícios que têm como

finalidade explorar as emoções dos alunos-atores, como é o caso do *quadrado das emoções.* Este exercício consiste em um grupo de quatro alunos-atores formem um quadrado com os seus corpos e, incorporem à vez, quatro emoções diferentes apresentadas pelo professor-diretor. Muitas vezes os alunos-atores encaram este exercício com bastante relutância, ao ponto de não o quererem fazer. Foi precisamente isso que aconteceu da primeira vez que solicitámos aos alunos-atores do Grupo de Teatro para realizarem este exercício. No entanto, passados alguns meses, quando voltámos a pedir que aos alunos-atores voltassem a realizar o mesmo, a melhoria foi abismal. Eles encontraram a confiança e a autonomia necessária dentro deles próprios para performatizar o solicitado. É precisamente isto que estas duas competências salientam e que, sem margem para dúvidas, plasmam-se na prática teatral. Os alunos-atores ao ultrapassarem determinados desafios que colocam a si próprios, consolidam a confiança, a resiliência e a persistência, qualidades indispensáveis no trabalho teatral, mas também, na vida em sociedade.

Concluímos também, que as competências de «sensibilidade estética e artística» englobam a utilização da prática teatral enquanto estratégia e recurso didático (*Ibidem*, p. 28).

> [...] As competências na área de Sensibilidade estética e artística dizem respeito a processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos. Compreendem o domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada. (*Ibidem*, p. 28)

A prática teatral possibilita, aos alunos-atores, a desenvoltura do seu sentido estético pois, enquanto espectadores dos seus colegas, aprendem a captar aquilo que consideram *belo* ou *desagradável,* isto é, aprendem a fazer uma apreciação estética daquilo que está a ser-lhes apresentado. Este processo também pode ocorrer internamente, num processo de autoavaliação da própria performance. A técnica de improvisação engloba, na maioria das vezes, que alguns alunos-atores estejam de fora do *jogo* a perceber o momento ideal em que devem participar na improvisação, para

que possam apresentar as suas propostas e ideias. Isto faz com que, além dos alunos-atores serem participantes ativos no processo criativo, estes sejam também participantes passivos, que aprendem a olhar e a aprimorar as suas sensibilidades estéticas e artísticas ao observar os outros. Por exemplo, no processo de criação de uma peça de teatro, bem como, de uma curta-metragem, estas competências estão presentes, pois os alunos-atores necessitam de apreender como é que devem atuar de modo que a sensibilidade estética e artística do público seja despertada.

Finalmente, consideramos óbvia a desenvoltura das competências «consciência e domínio do corpo» (*Ibidem*, p. 30) na utilização da prática teatral enquanto recurso didático na lecionação de Filosofia Política. Os descritores operativos destas competências, de acordo com o documento PASEO são os seguintes:

> [...] Os alunos reconhecem a importância das atividades motoras para o seu desenvolvimento físico, psicossocial, estético e emocional.
> Os alunos realizam atividades não-locomotoras (posturais), locomotoras (transporte do corpo) e manipulativas (controlo e transporte de objetos).
> Os alunos aproveitam e exploram a oportunidade de realização de experiências motoras que, independentemente do nível de habilidade de cada um, favorece aprendizagens globais e integradas. (*Ibidem*, p. 30)

Ao longo deste trabalho, o nosso esforço tem passado por explicitar, justificar, argumentar e elucidar que a materialização de uma «conceção dialógica» da educação passa pela mobilização e consciência ativa que os alunos devem ter de si mesmos. Ora, a matéria-prima do trabalho teatral é precisamente o corpo, particularmente, o corpo como um todo. O corpo é a ferramenta predileta do trabalho teatral. Os exercícios que executámos no Grupo de Teatro tiveram sempre em atenção o uso do corpo, em primeiro lugar e, só posteriormente, é que demos permissão para os alunos-atores utilizassem a palavra. Isto deveu-se a uma razão muito específica e que não apresenta nenhuma novidade para os educadores atentos - o uso da palavra é a predileção da sociedade contemporânea que vivemos. A palavra vem antes do corpo. Mas na prática teatral, e no presente Relatório de Estágio, defendemos que o corpo vem antes da

palavra. Com corpo, queremos dizer a respiração, o caminhar atento, a conexão com o espaço, o contacto com o corpo do outro, a representação de conceitos filosóficos recorrendo apenas ao corpo (sem a palavra) e a manipulação de qualquer parte do mesmo. A palavra surge, mas surge *a posteriori,* quando o professor-diretor percebe que os alunos-atores estão prontos para iniciar uma nova trajetória. Além da utilização do corpo como um todo, a prática teatral, seja em exercícios específicos ou na apresentação final, recorre à utilização de objetos, seja para que estes sejam apreendidos como no quotidiano, seja para desconstruí-los através de uma manipulação criativa e inovadora.

Chegados a este momento da nossa investigação, consideramos que estão elucidadas as vantagens e a pertinência do uso da prática teatral enquanto estratégia e recurso didático na lecionação de Filosofia Política no Ensino Secundário. No entanto, julgamos relevante explicitar duas das técnicas teatrais mais utilizadas nas aulas do Grupo de Teatro, nomeadamente, os jogos teatrais e a improvisação.

4.2. O jogo teatral e a improvisação[51]

Na obra, *Improvisação para o Teatro*[52] da autora Viola Spolin[53], umas das obras de referência no que diz respeito aos jogos teatrais, bem como, à improvisação teatral, é-nos apresentada a importância da *fisicalização*, isto é, a experimentação da realidade através do físico, do corpo; a saída do pensamento *puro*, desconectado da corporalidade.

> [...] A "fisicalização" propicia ao aluno uma experiência pessoal concreta, da qual o seu desenvolvimento posterior depende, e dá ao professor e ao aluno um vocabulário de trabalho necessário para um relacionamento objetivo. (...) A realidade só pode ser

[51] Antes de mais, queremos deixar explícito que a distinção entre jogo teatral e improvisação é bastante complexa. Tentámos escolher uma abordagem que considerámos alinhada com o propósito do presente Relatório de Estágio. No entanto, aconselhamos vivamente a consulta, além das obras referenciadas ao longo do texto, da seguinte obra: Carvalho, Z. (2024). *Jogo de Teatro de Improviso*. Editora 5 Livros.

[52] Spolin, V. (2010). *Improvisação para o Teatro*. (5.ª ed.). Editora Perspectiva.

[53] Viola Spolin (1906-1994) foi uma escritora e diretora de teatro natural dos Estados Unidos da América. Marcou a história do teatro através dos estudos que desenvolveu na área da improvisação.

> física. Nesse meio físico ela é concebida e comunicada através do equipamento sensorial. A vida nasce de relacionamentos físicos. (Spolin, 2010*,* p. 14)

Compreendemos através das palavras da autora, que a fisicalidade, ou *fisicalização*, é de máxima importância no desenvolvimento do aluno, e que, recorrendo à mesma, é possível que este capte através de uma «experiência pessoal concreta», a sua própria objetividade do mundo. Ora, interessa-nos investigar esta ideia, isto é, a importância da corporalidade no processo de ensino-aprendizagem do mundo que circunscreve os alunos-atores. Se comumente é considerado, no modelo tradicional de ensino, que o aluno deve estar sentado na sua secretária a ouvir sossegadamente aquilo que o educador lhe transmite através da oralidade, aqui defendemos uma outra perspetiva - consideramos que o aluno deve vivenciar os conteúdos programáticos através do seu corpo. Este primeiro contacto com o corpo, deve ser potencializado recorrendo ao *jogo*, mais precisamente, ao jogo teatral, pois este propicia o *experienciar*.

> [...] O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. (...) A ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar quaisquer crises que o jogo apresente, pois está subentendido que durante o jogo o jogador é livre para alcançar o seu objetivo da maneira que escolher. Desde que obedeça às regras do jogo, ele pode balançar, ficar de ponta-cabeça, ou até voar. (*Ibidem*, p. 4)

Os jogos teatrais desempenham aqui um momento importante, pois é através dos mesmos que se abre caminho para uma nova conceção de educação - a «educação dialógica» proposta por Freire.[54] Quando os alunos são convidados a jogar um determinado jogo teatral, estes estão circunscritos a duas realidades: à existência de regras e, simultaneamente, ao contacto com o grupo. Por um lado, a existência de regras potencializa o sentido de responsabilidade dos alunos-atores; por outro lado, é importante que estes compreendam que são um grupo e que, na prática teatral, (e,

[54] Conferir o segundo capítulo do relatório para uma maior compreensão desta conceção da educação.

consequentemente, na sala de aula) necessitam de agir como tal, procurando sempre respeitar os outros, bem como, as suas intervenções.

Os alunos-atores ao iniciarem a experiência teatral pela primeira vez, compreendem a potencialidade de segurança que o grupo lhes pode dar, mas, todavia, vislumbram também a ameaça que este representa. Esta ameaça materializa-se no facto do aluno-ator ter medo de ser julgado pois está constantemente exposto aos olhares externos daqueles que assistem à sua prestação. Há uma contínua sensação de observação que pode fazer com que o aluno-ator não progrida. (*Ibidem*, p. 9). É importante que estes percebam que trabalhar em grupo é dar-lhes a possibilidade de crescerem em conjunto enquanto indivíduos, por meio do contacto com a vulnerabilidade subjacente em cada um deles.

Uma das tarefas do professor-diretor é a de transmitir aos alunos-atores que, na prática teatral, não existe certo nem errado. O palco teatral, isto é, o espaço em que os alunos-atores atuam, serve como um espaço de experimentação em que tudo é possível. É necessário que os julgamentos e os preconceitos sejam deixados de parte. Aqui, o aluno-ator tem a possibilidade de ser, de errar, de experimentar, de consolidar, de expor aquilo que sente que faz sentido, recorrendo à *fisicalização*. No cerne dos jogos teatrais há sempre um problema[55] a ser resolvido. É imprescindível que os alunos-atores percecionem que o jogo, a ação, apenas é possível através do contacto com o outro (Lecoq, 2010, pp. 60-61). A partir do momento em que os alunos-atores reagem a algo que o colega lhes propôs, estes estão a consumar o diálogo entre eles, estão a ativar o processo de ação-reflexão. «O mundo interior revela-se por reação às provocações que vêm do mundo exterior» (*Ibidem*, p. 61).

> [...] Os alunos-atores devem tomar as suas próprias decisões e compor o seu próprio mundo físico sobre o problema que lhes é dado. Esta é uma das chaves para este trabalho. Os jogadores criam a sua própria realidade teatral e tornam-se donos dos seus "destinos", por assim dizer (pelo menos por cinco minutos). (Spolin, 2010, p. 29)

Esta passagem alude a importância do jogo teatral como mecanismo de

[55] Interessa-nos neste Relatório de Estágio, que os problemas a serem resolvidos nos jogos teatrais que propomos sejam de cariz filosófico-político.

construção de respostas. Sendo a Filosofia a área predileta do questionamento, da pergunta, do não-dito, a prática teatral surge como impulsionadora desta dimensão categoricamente filosófica. «Não se produz filosofia sem um problema, o que nos leva a afirmar que o problema é o *motor* da experiência filosófica de pensamento» (Gallo, 2012, p. 70). Assim, uma das maneiras mais eficazes de trabalhar os problemas de Filosofia Política é através da prática teatral.

Além dos jogos teatrais, que são atividades com regras definidas, temos também a improvisação. A improvisação também surge de um problema ou de uma hipótese lançada aos alunos-atores, no entanto, não tem regras tão definidas[56]. Esta tem um carácter mais livre, onde se dá maior relevância ao momento presente, isto é, às respostas instantâneas. Na improvisação, não é suposto que os alunos façam uma cena encenada. Estes são desafiados a confiar no outro, de modo a construírem uma resposta conjunta.

> A improvisação só pode nascer do encontro e atuação no presente, que está em constante transformação. O material e substância da improvisação de cena não são trabalhos de uma única pessoa ou escritor, mas surgem da coesão de um ator atuando com outro. (Spolin, 2010, p. 18)

Através da improvisação, os alunos-atores podem experienciar o momento presente, o agora, como uma multiplicidade de oportunidades. Podem compreender o potencial existente, residente e habitante em cada um deles. Tudo, dentro do respeito mútuo, é permitido numa improvisação. Não existem respostas certas ou erradas. Podemos dizer que a única regra que é transmitida aos alunos-atores no momento de uma improvisação é, precisamente, o acolhimento da ideia do outro, nunca respondendo negativamente àquilo sob o qual foi proposto. A aceitação da proposta do colega permite corporificar uma relação de comunhão, em que as ideias não são mais individuais, mas antes do grupo, da comunidade. E é através do sentimento de pertença que os alunos podem aprender a ser. Tal como explicitado por Freire, cabe ao educador, neste caso, o professor-diretor, impulsionar o diálogo

[56] As regras que existem, surgem como um veículo potencializador da autonomia e da liberdade dos alunos-atores (Carvalho, 2024, p. 46).

entre os alunos-atores, bem como, entre o professor-diretor e os alunos-atores. Só desta forma é que é possível o processo de *ação-reflexão* (*praxis*).

> [...] Sutton-Smith (1997, p. 106) defende ser o jogo o princípio normativo que rege a improvisação, no sentido em que "qualquer jogo requer uma sociedade de jogo, e qualquer sociedade tem normas e hierarquias que interpenetram o jogo". Assim, participar em atividades de improvisação pressupõe a adesão, mesmo que momentânea, a um grupo reunido por meio de experiências de jogo cuja partilha encontra-se condicionada por regras específicas, ainda que, paradoxalmente, tais regras caminhem no sentido de conceder maior autonomia e liberdade a quem participa. (Carvalho, 2024, p. 46)

O palco teatral, metaforicamente, surge como um espaço de hipóteses infinitas, em que os alunos-atores experienciam as suas próprias visões, opiniões e sentimentos, mas também, aprendem a abraçar e a acolher visões, opiniões e sentimentos opostos aos seus, principalmente, quando são convidados a incorporar uma personagem que difere deles próprios. Eles aprendem a olhar e a serem olhados. Aprendem a contemplar as respostas antagónicas com sabedoria, com espaço e com tempo. O aluno-ator aprende a apreender até onde é que vai o seu corpo, e onde começa o corpo do outro. Em exercícios de contacto de improvisação [57], é precisamente isto que é proposto - a contemplação dos limites entre o corpo de um e o corpo do outro. O aluno-ator ao capacitar-se destes limites, compreende também os limites que lhe são impostos pelo mundo exterior e, em última análise, pela sociedade. Perceciona o traço ténue que o circunda. A prática teatral permite a captação do irreal e a posterior incorporação dessa mesma captação. Em cada momento, o aluno-ator necessita de regressar à perceção instantânea daquilo que é vivo (Lecoq, 2010, p. 62).

É importante que o aluno-ator sinta que tem espaço para apresentar a sua resposta ao problema filosófico-político que lhe é proposto, através da improvisação, livre de julgamentos. Deste modo, o professor-diretor não deve apresentar juízos de

[57] Exercícios de movimento corporal, em que a única regra para o movimento, é que os alunos-atores estejam permanentemente em contacto corporal um(s) com o outro(s). É um movimento improvisado.

valor sobre aquilo que é apresentado e proposto pelos alunos. Deve abster-se de julgar o que é apresentado e, assim, tal como os alunos-atores, deve acolher as ideias e as respostas aos problemas-filosóficos colocados. Como tal, a principal função do professor-diretor é a de orientar o decorrer da aula, planificá-la e certificar que os alunos-atores respeitam-se e cooperam em grupo.

4.3. Jogos Teatrais de Filosofia Política

Neste subcapítulo, trazemos alguns jogos teatrais desenvolvidos por nós, que posteriormente, foram aplicados nas aulas do Grupo de Teatro "Filosofia Política em ACT(ION)". Estes jogos teatrais têm um teor filosófico-político, e pretendem responder a problemas do mesmo índole.

4.3.1. A empregada doméstica

Tese: "A profissão de empregada doméstica deve existir e, de preferência, deve ser executada por mulheres pobres."

DESCRIÇÃO: Os alunos devem juntar-se em pares e criar um diálogo/interpretação acerca desta afirmação e optar ou pela visão de um esquerdista, ou pela visão de um direitista. Ao criarem o diálogo/interpretação, os alunos-atores devem ter em conta os seguintes aspetos:

1) Como será esta mulher?
2) Se optarem pela visão esquerdista, que argumentos este apresenta? E, se for um direitista, quais são os argumentos que este defende?
3) Devem desenvolver o que significa ser uma empregada doméstica.
4) Podem imaginar outra (s) personagem (s) em diálogo.

OBJETIVOS:

- Desenvolver a competência filosófica de «argumentação».

- Instigar as competências de «raciocínio e resolução de problemas», «pensamento crítico e criativo», «relacionamento interpessoal», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», propostas pelo PASEO.
- Apresentar um *produto final* aos restantes colegas.

4.3.2. Injustiça Social

DESCRIÇÃO: Os alunos devem trabalhar em grupo, através da técnica de improvisação, de modo a criar um cenário que vislumbre o problema da injustiça social. Devem ter em conta os seguintes aspetos:

1) O que é a injustiça social?
2) Que tipo de personagens surgem quando pensam em injustiça social?
3) Podem utilizar argumentos de John Rawls e de Robert Nozick para ajudar na criação das personagens.
4) Tentem variar as personagens que interpretam, bem como, os objetos.

OBJETIVOS:
- Desenvolver as competências filosóficas de «conceptualização», «problematização» e «argumentação».
- Instigar as competências de «raciocínio e resolução de problemas», «pensamento crítico e criativo», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», propostas pelo PASEO.
- O aluno-ator deve ser capaz de interpretar diversas personagens e objetos.

5. Filosofia Política em ACT(ION) | Grupo de Teatro: *um experimento*

Na primeira parte do presente Relatório de Estágio procedemos à realização de um enquadramento teórico. Para tal, começámos por fazer uma breve reflexão sobre o lugar da Filosofia Política nas *Aprendizagens Essenciais do 10º ano* da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. Posteriormente, argumentámos a necessidade de um *possível* método alternativo para a lecionação desta temática recorrendo à obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) de Paulo Freire, com o objetivo de problematizar o método tradicional de ensino, abrindo espaço para a justificação da pertinência do uso da prática teatral como estratégia e recurso didático. Em seguida, apoiámo-nos na obra *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (2019) de Augusto Boal para argumentar a conjunção entre teatro, filosofia e política, de modo a justificar que estes estão conectados desde a Grécia Antiga. Por último, justificámos de forma pormenorizada as vantagens do uso da prática teatral na lecionação da temática de Filosofia Política e, ainda, dois jogos teatrais que podem ser utilizados para impulsionar a lecionação da mesma.

Como tal, esta segunda parte do presente relatório estabelece uma relação de profunda intimidade com a primeira, visto que pretende expor o processo de investigação-ação efetuado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no ano letivo 2024/2025 na Escola Secundária de Almeida Garrett, em Vila Nova de Gaia. Apresentaremos todos os exercícios que foram praticados no Grupo de Teatro "Filosofia Política em ACT(ION)", bem como, os resultados obtidos com esta experiência. Iremos apresentar também, as atividades das quais os alunos fizeram parte, como visitas de estudo e rodas de conversas. De modo a analisar a utilidade tanto da pertinência do uso da prática teatral, quanto dos exercícios e métodos utilizados ao longo dos vários meses de trabalho com este Grupo de Teatro, discutiremos as respostas fornecidas pelos alunos a um inquérito de avaliação.

5.1. Contextualização/motivação do estudo

Conduzir esta investigação deu-se a diversos fatores. Ao longo da minha vida enquanto estudante de Filosofia, vislumbrei sempre uma falta. Uma falta do corpo. Os conceitos, os problemas e os argumentos são comumente lecionados recorrendo apenas à oralidade, mesmo que sejam utilizadas estratégias mais modernas que envolvam a utilização, por exemplo, da tecnologia.

Quando em 2021 entrei em contacto pela primeira vez com a prática teatral no TEUC (Teatro dos Estudantes da Universidade de Coimbra), estando eu nesse momento matriculada na Licenciatura de Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, despertou algo dentro de mim que nunca antes tinha sido experienciado - uma possibilidade de materializar o mundo de uma outra forma. Um momento revelador em que as coisas deixaram de ser apenas aquilo que eram pois, a prática teatral impulsionou-me a imaginação e a captação do irreal. Estando a licenciatura da qual eu fazia parte estagnada no método tradicional de ensino, em que os alunos frequentavam as aulas de forma passiva, onde muitas vezes não eram convidados a participar, permanecendo nesta apenas como «recipientes» afónicos, quando decidi que queria ser professora prometi a mim mesma que faria de tudo para ser diferente. Sei que este caminho tem muitas pegadas traçadas por inúmeras pessoas que se deram conta deste problema antes de mim. Mas isso não me desmotivou, antes pelo contrário. Precisamos de mais e mais educadores que se deem conta da necessidade do regresso ao corpo, à expressão corporal. Num mundo atual permeado pelo uso do telemóvel e das redes sociais, num contexto mundial pós-pandemia, o contacto corporal encontra-se atrofiado. O simples olhar nos olhos do outro encontra-se obsoleto.

Precisamos de corporificar uma educação para o agora, para a empatia. Uma educação que se dê conta das dificuldades e limitações dos tempos que vivemos. Não é fácil escolher este caminho quando nós próprios fomos educados para seguir o caminho oposto. Mas eu tenho esperança numa educação para a liberdade, tal como Freire e hooks. Se vivemos tempos sombrios a nível político, com a ascensão da extrema-direita em todos os cantos do mundo, necessitamos que os alunos saibam

quem são, pensem por eles próprios e indaguem sobre aquilo que lhes é transmitido. Creio que foi o estado atual do mundo, nomeadamente, o estado atual de Portugal, que me fez escolher unicamente a temática de Filosofia Política em detrimento de todas as outras, para ser explorada no Grupo de Teatro que criei. A Filosofia Política no Ensino Secundário tem um papel importantíssimo porque para muitos alunos é o único contacto que têm com problemas políticos ao longo de todo o seu trajeto no Ensino Secundário. Deste modo, a vontade de criar um Grupo de Teatro de Filosofia Política deveu-se, maioritariamente, a esta necessidade de fazer com que os alunos percebam que são seres políticos que em breve terão a possibilidade de exercer o seu direito ao voto, que devem, em todos os momentos, analisar aquilo que lhes é apresentado, não confiando à primeira vista em tudo o que veem.

Defendo, que a Filosofia Política é primordial na formação cívica e crítica dos alunos e, no meu entender, ser abordada através do corpo, consolidando o respeito pelo outro e o cultivo do pensar criativamente, em conjunto com a sensibilidade, é, sem margem para dúvidas, uma mais-valia para os alunos.

5.2. *Diário de Bordo* das aulas do Grupo de Teatro

Neste subcapítulo, iremos expor as atividades[58] realizadas ao longo das várias aulas do Grupo de Teatro "Filosofia Política em ACT(ION)".[59] A duração deste Grupo de Teatro deu-se do dia 27 de novembro de 2024 até dia 13 de junho de 2025, sendo que, inicialmente, o grupo era constituído por quatro alunos. No entanto, em janeiro juntaram-se mais sete alunos, mas, por falta de tempo, três destes acabaram por afastar-se do Grupo de Teatro. O grupo finalizou-se com a presença de oito alunos. Os encontros do grupo foram semanais, todas as quartas-feiras das 14h30 às 16h30. De modo a concretizar a apresentação final, reservaram-se também os dias 9, 11,12 e 13

[58] É importante frisar que muito do conhecimento que tenho de prática teatral é prático, isto é, deve-se a várias formações e workshops das quais já fui participante. No entanto, há vários exercícios que são adaptações retiradas de livros conceituados de teatro, que estarão devidamente referenciados.

[59] Este subcapítulo plasma a justificação teórica apresentada no Capítulo Quatro, pelo que, não nos repetiremos quanto às vantagens do uso da prática teatral como estratégia e recurso didático na lecionação de Filosofia Política. No entanto, o leitor deve ter em consideração tudo aquilo que foi argumentado anteriormente ao ler este subcapítulo.

de junho, das 9h às 13h e das 14h30 às 16h30 para ensaiar.

Aula 1 (27 de novembro)

ATIVIDADES

1. **Roda de conversa**

DESCRIÇÃO

As alunas devem sentar-se no chão, de modo que os seus corpos formem um círculo.

OBJETIVOS

- Saber porque é que escolheram inscrever-se neste grupo de teatro, bem como, quais as expectativas que têm.
- Perguntar se já alguma vez praticaram teatro.
- Perguntar qual o curso (caso saibam) que estão a pensar seguir.
- Fazer com que se conheçam uns aos outros.

OBSERVAÇÕES

Apareceram nesta primeira aula quatro alunas. Três delas nunca tinham praticado teatro. Uma quer ser juíza, outra que seguir criminologia forense, uma direito criminal, e, a última, relações internacionais. Em relação ao porque é que se inscreveram neste grupo, uma das alunas verbalizou que tem medo de falar em público e quer desconstruir esse medo e, outra, disse que se inscreveu no Grupo de Teatro porque gosta de Filosofia Política.

2. Respiração[60]

DESCRIÇÃO

As alunas-atrizes devem deitar-se no chão e relaxar todo o corpo, sob a orientação da professora-diretora. Devem, seguidamente, dirigir a sua atenção para a respiração

[60] Adaptação do exercício "Deitado de Costas" de Augusto Boal.
Boal, A. (1982). *200 Exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.* (p. 60). (4ª ed.). Civilização Brasileira.

peitoral, inspirando e expirando de forma lenta e pausada.

OBJETIVOS

- Fazer com que as alunas-atrizes tenham uma compreensão do corpo como um todo.
- Relaxar todos os músculos.
- Atentar na respiração.
- Estimular a competência «consciência e domínio do corpo».

OBSERVAÇÕES

As alunas-atrizes verbalizaram que gostaram deste exercício e que as ajudou a relaxar.

3. Alongamento

DESCRIÇÃO

As alunas-atrizes devem alongar o corpo de forma livre.

OBJETIVOS

- Ter uma maior consciência do corpo.
- Prevenir lesões.

4. Caminhar pelo espaço[61]

DESCRIÇÃO

As alunas-atrizes devem caminhar pelo espaço de modo a contactar com o mesmo. Devem seguir as seguintes indicações:

1) Inicialmente, caminhar pelo espaço com um olhar neutro, braços soltos, num passo normal.

2) Ao caminhar, se cruzarem o espaço com alguém, deve trocar olhares.

3) Brincar com as diversas velocidades (mediante a instrução da professora-diretora), de 1 a 10, sendo que a velocidade 1 equivale a uma caminhada em *slow motion*, ao passo que a velocidade 10 é o equivalente a corrida.

[61] Adaptação do exercício "Caminhada no Espaço nº 1" de Viola Spolin.
Spolin, V. (2010). *O jogo teatral no livro do diretor*. (pp. 134-135). (2ª ed.) Editora Perspectiva.

OBJETIVOS

- Ter uma maior consciência do corpo.
- Percecionar o outro de forma atenta.
- Compreender o posicionamento no espaço.

OBSERVAÇÕES

As alunas-atrizes tiveram alguma dificuldade em incorporar a corrida.

5. Exercício de escrita criativa

DESCRIÇÃO

As alunas-atrizes são solicitadas a escrever um texto sobre o que entendem pela palavra "grupo".

OBJETIVO

- Fazer com que as alunas-atrizes percecionem os seus preconceitos acerca do conceito de “grupo”.
- Estimular a competência de «linguagens e textos», de acordo com o documento PASEO.

6. Exercício de improvisação com o conceito de “grupo”

DESCRIÇÃO

A professora-diretora deve baralhar os papéis, de como a que ninguém fique com a sua própria resposta. Posteriormente, individualmente, as alunas-atrizes são desafiadas a criar um pequeno movimento com o texto sorteado.

O movimento criado deve ser apresentado às restantes colegas.

OBJETIVOS

- Fazer com que as alunas-atrizes contactem pela primeira vez com a *plateia*, isto é, o grupo que fica de fora a observá-las.
- Estimular as competências de «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

As alunas-atrizes apresentaram um ligeiro desconforto a realizar esta atividade. O corpo delas estava bastante tenso e pareciam ter algum medo.

Aula 2 (4 de dezembro)

ATIVIDADES

1. Respiração

DESCRIÇÃO

As alunas-atrizes devem deitar-se no chão e relaxar todo o corpo, sob a orientação da professora-diretora. Devem, seguidamente, dirigir a sua atenção para a respiração peitoral, inspirando e expirando de forma lenta e pausada.

OBJETIVOS

- Fazer com que as alunas-atrizes tenham uma compreensão do corpo como um todo.
- Relaxar todos os músculos.
- Atentar na respiração.
- Estimular a competência «consciência e domínio do corpo».

2. Exercício do cego[62]

DESCRIÇÃO

Duas alunas-atrizes: uma delas fecha os olhos e deixa-se guiar pela outra. A que está de olhos fechados não pode ter medo. Inicialmente, segura-se no braço da outra, mas mais para a frente, deixa-se ser guiada apenas com um toque, até conseguir caminhar de olhos fechados sem nenhum apoio. A outra colega tenta orientá-la de modo a não embater noutras pessoas. Trocam.

OBJETIVOS

- Desenvolver uma maior confiança na colega.
- Trabalhar as competências de «relacionamento interpessoal» «desenvolvimento

[62] Adaptação do exercício "Cego" de Viola Spolin.
Spolin, V. (2010). *O jogo teatral no livro do diretor*. (p. 14). (2ª ed.) Editora Perspectiva.

pessoal e autonomia» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

- Dar relevo a outros sentidos, como por exemplo, o tato e a audição.

OBSERVAÇÕES

Uma das alunas-atrizes sentiu ansiedade ao realizar este exercício. No entanto, as restantes sentiram-se bem ao fazê-lo.

3. Exercício da boia

DESCRIÇÃO

Duas alunas-atrizes: uma aluna deita-se de costas sobre as costas da outra que se inclina. A que está em baixo começa a subir e a baixar o corpo, de modo a balançar leve e suavemente a que está deitada, que deve sentir como se estivesse a boiar nas ondas do mar. Trocam.

OBJETIVOS

- Desenvolver uma maior confiança na colega.
- Trabalhar as competências de «relacionamento interpessoal» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.
- Desenvolver uma maior atenção do seu corpo e da colega.

4. Exercício de manipulação (atenção)[63]

DESCRIÇÃO

Uma aluna-atora deve guiar a outra através da mão. Esta deve focar-se apenas em seguir o movimento da mão e nada mais. Trocam.

OBJETIVOS

- Desenvolver uma maior confiança na colega.
- Trabalhar as competências de «desenvolvimento pessoal e autonomia» e

[63] Adaptação do exercício "Hipnotismo com as duas mãos" de Augusto Boal.
Boal, A. (1982). *200 Exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.* (p. 74). (4ª ed.). Civilização Brasileira.

«consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

- Dar relevo a outros sentidos, como por exemplo, o tato e a audição.
- Ter uma maior consciência do espaço circundante.

OBSERVAÇÕES

As alunas empenharam-se muito neste exercício, tendo uma boa performance.

5. Exercício do círculo

DESCRIÇÃO

Fazer um círculo em que uma das alunas-atrizes coloca-se no meio do círculo e fecha os seus olhos. Com total confiança, deixa-se cair para qualquer lado. As colegas têm de a agarrar sem a deixar cair. Repetem todas.

OBJETIVOS

- Desenvolver uma maior confiança no grupo.
- Trabalhar as competências de «relacionamento interpessoal» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Algumas alunas tiveram bastante dificuldade em confiar no grupo, mas todas realizaram a atividade.

6. Caminhar pelo espaço[64]

DESCRIÇÃO

As alunas-atrizes devem caminhar pelo espaço de modo a contactar com o mesmo. Devem seguir as seguintes indicações:

1) Inicialmente, caminhar pelo espaço com um olhar neutro, braços soltos, num passo normal.
2) Ao caminhar, se cruzarem o espaço com alguém, deve trocar olhares.
3) Brincar com as diversas velocidades (mediante a instrução da professora-diretora),

[64] Adaptação do exercício "Caminhada no Espaço nº 1" de Viola Spolin.
Spolin, V. (2010). *O jogo teatral no livro do diretor*. (pp. 134-135). (2ª ed.) Editora Perspectiva.

de 1 a 10, sendo que a velocidade 1 equivale a uma caminhada em *slow motion*, ao passo que a velocidade 10 é o equivalente a corrida.

OBJETIVOS

- Ter uma maior consciência do corpo.
- Percecionar o outro de forma atenta.
- Compreender o posicionamento no espaço.

OBSERVAÇÕES

As alunas-atrizes melhoraram a passagem da velocidade 1 para a 10.

7. Exercício de improvisação

DESCRIÇÃO

As alunas-atrizes são convidadas a pegar nos textos que escreveram na semana passada. São confrontadas com a seguinte questão: "O que fariam de diferente em relação à apresentação que fizeram na semana passada destes textos?".

Dar cinco minutos para elas ensaiarem e voltarem a apresentar ao grupo.

OBJETIVOS

- Fazer com que as alunas-atrizes contactem com a *plateia*.
- Estimular as competências de «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

As alunas-atrizes apresentaram uma leve melhoria a realizar esta atividade. O corpo delas estava menos tenso e estavam menos nervosas.

Aula 3 (1 de dezembro)

ATIVIDADES

1. Respiração

DESCRIÇÃO

As alunas-atrizes devem deitar-se no chão e relaxar todo o corpo, sob a orientação da professora-diretora. Devem, seguidamente, dirigir a sua atenção para a respiração peitoral, inspirando e expirando de forma lenta e pausada.

OBJETIVOS

- Fazer com que as alunas-atrizes tenham uma compreensão do corpo como um todo.
- Relaxar todos os músculos.
- Atentar na respiração.
- Estimular a competência «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

2. Caminhar pelo espaço[65]

DESCRIÇÃO

As alunas-atrizes devem caminhar pelo espaço de modo a contactar com o mesmo. Devem seguir as seguintes indicações:

1) Inicialmente, caminhar pelo espaço com um olhar neutro, braços soltos, num passo normal.
2) Ao caminhar, se cruzarem o espaço com alguém, deve trocar olhares.
3) Brincar com as diversas velocidades (mediante a instrução da professora-diretora), de 1 a 10, sendo que a velocidade 1 equivale a uma caminhada em *slow motion*, ao passo que a velocidade 10 é o equivalente a corrida.

OBJETIVOS

- Ter uma maior consciência do corpo.
- Percecionar o outro de forma atenta.
- Compreender o posicionamento no espaço.

OBSERVAÇÕES

Visível melhoria do posicionamento do corpo e do cumprimento das orientações dadas pela professora-diretora, por parte das alunas-atrizes.

[65] Adaptação do exercício "Caminhada no Espaço nº 1" de Viola Spolin.
Spolin, V. (2010). *O jogo teatral no livro do diretor*. (pp. 134-135). (2ª ed.) Editora Perspectiva.

4. Caminhar pelo espaço com diferentes partes do corpo

DESCRIÇÃO

A professora-diretora dá instruções para que as alunas-atrizes caminhem pelo espaço através de diversas partes do corpo. Por exemplo, o braço direito, a perna esquerda, a cabeça, o pescoço, o indicador direito, etc. As alunas devem ser capazes de iniciar o movimento através da parte do corpo solicitada.

OBJETIVOS

- Ter uma maior consciência do corpo.
- Compreender o posicionamento no espaço.
- Estimular as competências de «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.
- Ser capaz de reproduzir movimentos nunca antes experienciados.

OBSERVAÇÕES

As alunas-atrizes riram-se bastante no início deste exercício, devido à estranheza do mesmo. No entanto, executaram-no de forma satisfatória.

5. Exercício de improvisação

DESCRIÇÃO

A professora-diretora deve distribuir excertos do livro, "Reflexões sobre as Causas da Liberdade e da Opressão Social" (2017) de Simone Weil, escritos em pedaços de papel. São exemplos dos mesmos: «Nada existe no mundo que possa impedir o ser humano de sentir-se nascido para a liberdade»; «Conservar o poder é, para os poderosos, uma necessidade vital, pois é esse tal poder que os alimenta.» e, «A liberdade apenas é preciosa aos olhos daqueles que efetivamente a possuem.»

1) Após a distribuição dos excertos, as alunas-atrizes devem juntar-se em duplas.
2) Dar cinco minutos para lerem os textos, para que tentem criar uma sequência de movimentos de acordo com o excerto fornecido. Podem utilizar objetos da sala.
3) Não é necessário que o movimento seja realista. Podem ser coisas absurdas. A única

regra é não haver palavra.

4) Apresentar o que criaram para as restantes colegas.

OBJETIVOS

- Introduzir e discutir o conceito de «liberdade» e «poder».
- Estimular a competência filosófica de «conceptualização».
- Fazer com que as alunas-atrizes adquiram uma maior consciência dos seus corpos, bem como, dos corpos das colegas, ao trabalharem em equipa.
- Desenvolver as competências de «relacionamento interpessoal», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo» e «pensamento crítico e criativo», de acordo com o documento PASEO.
- As alunas devem ser capazes de compreender como posicionar os seus corpos para a plateia.

OBSERVAÇÕES

As alunas-atrizes criaram movimentos interessantes e carismáticos. Deu-se um pequeno debate sobre o que é a liberdade e o que é o poder.

Aula 4 (9 de janeiro)

ATIVIDADES

1. Roda de conversa sobre as sessões anteriores

DESCRIÇÃO

Roda de conversa para falar sobre como é que as alunas-atrizes se sentem em relação às sessões anteriores.

OBJETIVOS

- Cultivar a confiança entre as alunas-atrizes e a professora-diretora.
- Incentivar ao diálogo.
- Estimular a competência de «relacionamento interpessoal», de acordo com o documento PASEO.

2. Entrega de um caderno a cada aluna

DESCRIÇÃO

A professora-diretora procedeu à distribuição de um caderno a cada uma das alunas-atrizes.

OBJETIVOS

- O principal objetivo é que as alunas-atrizes possam registar momentos importantes vivenciados no Grupo de Teatro.
- Este caderno servirá também para a realização de atividades de escrita.

3. Exercício de *catch*

DESCRIÇÃO

1) As alunas-atrizes foram convidadas a andar pela escola com o objetivo de "recolher" palavras que pudessem ser usadas para a construção de um poema.
2) As alunas-atrizes tiveram trinta minutos para *apanharem* palavras e se inspirarem.
3) Após os trinta minutos, foram convidadas a organizar o seu poema na Biblioteca da Escola.
4) No final, as alunas-atrizes prepuseram-se a ler os poemas umas das outras.

OBJETIVOS

- Esta atividade teve como finalidade, fazer com que as alunas-atrizes pudessem perceber o espaço que as circunda de uma maneira inovadora, com um olhar curioso, atento e, acima de tudo, maravilhado.
- Desenvolver as competências de «linguagens e textos», «pensamento crítico e criativo», «raciocínio e resolução de problemas», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia» e «sensibilidade estética e artística», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Este foi um dos exercícios que a alunas-atrizes mais gostaram até este momento.

Desenvolveram poemas muito inovadores e esteticamente bem construídos.[66]

4. Roda de conversa sobre o conceito de *política*

DESCRIÇÃO

Roda de conversa sobre o que as alunas-atrizes entendem pelo conceito de «política».

OBJETIVOS

- Desenvolver a competência de «conceptualização».
- Instigar o diálogo.
- Estimular as competências de «relacionamento interpessoal», «raciocínio e resolução de problemas» e «linguagens e textos», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

As maiorias das alunas-atrizes tinham pouco conhecimento acerca do que significa o conceito de política. No entanto, uma delas tinha uma grande consciência do que significa este conceito, partilhando com as outras o seu conhecimento.

Aula 5 (14 de janeiro)[67]

ATIVIDADES

1. Respiração

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores devem deitar-se no chão e relaxar todo o corpo, sob a orientação da professora-diretora. Devem, seguidamente, dirigir a sua atenção para a respiração peitoral, inspirando e expirando de forma lenta e pausada.

OBJETIVOS

- Fazer com que os alunos alunos-atores tenham uma compreensão do corpo como um todo.

[66] Conferir Anexo 11 para ver imagens dos poemas.

[67] A partir desta aula juntaram-se mais sete alunos. Infelizmente, até ao final do ano letivo, três deles abandonaram o Grupo de Teatro por falta de tempo. O grupo terminou o ano letivo com oito elementos.

- Relaxar todos os músculos.
- Atentar na respiração.
- Estimular a competência «consciência e domínio do corpo».

2. Contar a mímica feita por outro

DESCRIÇÃO

> Um ator vai ao palco e conta, em mímica, uma pequena história. Um segundo ator observa enquanto que os outros três não podem ver. O segundo ator vai ao palco e reproduz o que viu, enquanto os outros dois não vêm: só o terceiro. Vai o terceiro e o quarto o observa, mas não o quinto. Vai o quarto e o quinto o observa. Finalmente vai o quinto ator e reproduz o que viu fazer ao quarto. Compara-se depois o que fez o primeiro: em geral, o quinto já não tem nada mais que ver com o primeiro. Depois, pede-se a cada um que diga em voz alta o que foi que pretendeu mostrar com a sua mímica. (Boal, 1982, p. 89)

OBJETIVOS

- Praticar a atenção naquilo que o outro faz.
- Estimular a capacidade de foco.
- Estimular as competências de «raciocínio e resolução de problemas», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística», e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos-atores demonstraram grande satisfação e empenho neste exercício. Os resultados finais não tiveram quase nada em comum com o movimento inicial que foi proposto pelo primeiro ator, o que fez com que os alunos-atores percebessem como a informação se vai perdendo ao passar de pessoa para pessoa. Algumas coisas que não existiam foram acrescentadas, e, outras, que existiam, foram perdidas.

3. Jogo do sério

DESCRIÇÃO

Em pé, relaxar o corpo e olhar nos olhos da colega. Tentar manter uma cara neutra, sem nunca desviar o olhar durante quinze minutos.

OBJETIVOS

- Trabalhar o foco e a confiança no colega.
- Aprender a olhar nos olhos do outro profundamente.
- Estimular as competências de «consciência e domínio do corpo» e «relacionamento interpessoal», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos riram-se muito no início. Foi bastante difícil fazer com que eles levassem o jogo a sério (curiosamente), e a professora-diretora teve de interagir várias vezes para que eles se relembrassem da regra de permanecerem em silêncio.

4. Construir uma história em conjunto

DESCRIÇÃO

Os alunos devem formar um círculo em grupo. A professora-diretora deve escolher um aluno-ator para começar a contar uma pequena história. A história pode ser conhecida ou inventada. Em qualquer momento da história, a professora-diretora aponta aleatoriamente para outro aluno-ator que deve imediatamente continuar a história no momento onde o último aluno-ator parou, mesmo que seja no meio de uma palavra.

OBJETIVOS

- Estimular a criatividade e a espontaneidade.
- Potencializar o relacionamento interpessoal.
- Desenvolver as competências de «pensamento crítico e criativo», «raciocínio e resolução de problemas», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Esta atividade foi uma das mais divertidas. Os alunos-atores foram muito criativos e abraçaram este exercício de primeira. Solicitaram para repetir o exercício várias vezes, o que demonstrou o sucesso do mesmo.

6. Ler um texto sobre o que é a direita e a esquerda

DESCRIÇÃO

A professora-diretora facilitou um texto aos alunos sobre o que é a esquerda e a direita na política.

OBJETIVOS

- Estimular o conhecimento de conceitos políticos.
- Desenvolver a competência de «linguagens e textos», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Alguns alunos não sabiam o significado desta distinção.

7. Atividade de criação

Tese: "A profissão de empregada doméstica deve existir e, de preferência, deve ser executada por mulheres pobres."

DESCRIÇÃO: Os alunos devem juntar-se em pares e criar um diálogo/interpretação acerca desta afirmação e optar ou pela visão de um esquerdista, ou pela visão de um direitista. Ao criarem o diálogo/interpretação, os alunos-atores devem ter em conta os seguintes aspetos:

1) Como será esta mulher?
2) Se optarem pela visão esquerdista, que argumentos este apresenta? E, se for um direitista, quais são os argumentos que este defende?
3) Devem desenvolver o que significa ser uma empregada doméstica.
4) Podem imaginar outra personagem em diálogo.

OBJETIVOS:

- Desenvolver a competência filosófica de «argumentação».
- Instigar as competências de «raciocínio e resolução de problemas», «pensamento crítico e criativo», «relacionamento interpessoal», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», propostas pelo PASEO.
- Apresentar um *produto final* da criação aos restantes colegas, encarando, assim, a plateia.

OBSERVAÇÕES

Os alunos não tiveram tempo nesta aula para terminar a atividade, então esta teve de continuar na aula seguinte.

Aula 6 (21 de janeiro)

ATIVIDADES

1. Respiração

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores devem deitar-se no chão e relaxar todo o corpo, sob a orientação da professora-diretora. Devem, seguidamente, dirigir a sua atenção para a respiração peitoral, inspirando e expirando de forma lenta e pausada.

OBJETIVOS

- Fazer com que os alunos tenham uma compreensão do corpo como um todo.
- Relaxar todos os músculos.
- Atentar na respiração.
- Estimular a competência «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

2. Quadrado das emoções[68]

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores devem formar um quadrado com os seus corpos. Inicialmente a

[68] Adaptação do exercício "Modificando a Intensidade da emoção" de Viola Spolin.
Spolin, V. (2010). *O jogo teatral no livro do diretor*. (p. 88). (2ª ed.) Editora Perspectiva.

professora-diretora atribui uma emoção a cada um dos vértices dos quadrados. As quatro emoções são: tristeza, raiva, felicidade e paixão. Seguidamente, os alunos são desafiados a variar a intensidade da emoção do nível 1 (nível mais baixo de intensidade) ao nível 10 (nível mais alto de intensidade). Todos os alunos tiveram de vivenciar as quatro emoções. Os restantes que não estavam a participar, tiveram a função de *plateia*.

OBJETIVOS

- Estimular o conhecimento das emoções.
- Saber como manipular as diversas emoções, qualidade indispensável no trabalho de aluno-ator.
- Desenvolver as competências de «desenvolvimento pessoal e autonomia» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Este exercício recebeu alguma relutância por parte dos alunos-atores. Os adolescentes não estão habituados a exteriorizar emoções, então quando lhes é solicitado que o façam num exercício que desafia a convenção, o mais natural é que estes se coloquem numa posição defensiva. No entanto, com as indicações da professora-diretora, aos poucos, estes foram começando a libertar-se cada vez mais e o exercício foi repetido por alguns dos alunos-atores.

3. Caminhar lentamente com o foco num ponto[69]

DESCRIÇÃO

Os alunos foram convidados a caminhar o mais lentamente de um lado da sala até ao outro lado mais distante da sala. Foram ainda, instigados a manter o foco num único ponto durante todo o trajeto. O último que chegasse à outra extremidade da sala "ganhava" o jogo.

[69] Adaptação do exercício "Ganha o último" de Augusto Boal.
Boal, A. (1982). *200 Exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.* (p. 75). (4ª ed.). Civilização Brasileira.

OBJETIVOS

- Estimular a competição saudável.
- Desenvolver uma maior consciência do todo enquanto grupo.
- Desenvolver as competências de «desenvolvimento pessoal e autonomia», «relacionamento interpessoal» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Esta atividade teve um enorme sucesso. Os alunos-atores levaram o exercício muito a sério, verbalizando que experienciaram uma certa tranquilidade e leveza durante o processo.

7. Continuação da atividade de criação

Tese: "A profissão de empregada doméstica deve existir e, de preferência, deve ser executada por mulheres pobres."

DESCRIÇÃO: Os alunos devem juntar-se em pares e criar um diálogo/interpretação acerca desta afirmação e optar ou pela visão de um esquerdista, ou pela visão de um direitista. Ao criarem o diálogo/interpretação, os alunos-atores devem ter em conta os seguintes aspetos:

1) Como será esta mulher?
2) Se optarem pela visão esquerdista, que argumentos este apresenta? E, se for um direitista, quais são os argumentos que este defende?
3) Devem desenvolver o que significa ser uma empregada doméstica.
4) Podem imaginar outra personagem em diálogo.

OBJETIVOS:

- Desenvolver a competência filosófica de «argumentação».
- Instigar as competências de «raciocínio e resolução de problemas», «pensamento crítico e criativo», «relacionamento interpessoal», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», propostas pelo PASEO.
- Apresentar um *produto final* da criação aos restantes colegas, encarando, assim, a

plateia.

OBSERVAÇÕES

Os alunos comprometeram-se bastante com este desafio, apresentando uma desenvoltura artística e performativa muito grande nas propostas que fizeram.

Aula 7 (5 de fevereiro)

ATIVIDADES

1. Respiração

Atividade semelhante às aulas anteriores.

2. Caminhar com qualidades diferentes

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores são desafiados, inicialmente, a caminhar normalmente pelo espaço. Seguidamente, a professora-diretora dá a orientação para que estes explorem diversos estados corporais, como por exemplo, a leveza, o peso, a rigidez, a rapidez e a lentidão. Numa segunda etapa da atividade, os alunos devem explorar como é que andariam de acordo com emoções como o medo, a felicidade, a curiosidade e a vergonha.

OBJETIVOS

- Estimular o conhecimento das emoções.
- Saber como manipular as diversas emoções, qualidade indispensável no trabalho de aluno-ator.
- Saber como manipular o corpo para interpretar estados corporais diversos.
- Desenvolver as competências de «desenvolvimento pessoal e autonomia» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos-atores não têm um apreço muito grande por exercícios que envolvam o caminhar, mesmo que seja para fazê-lo de uma forma diferente da do quotidiano.

3. Exercício do "assassino"[70]

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores são convidados a fechar os olhos. Posteriormente, a professora-diretora, toca em um aluno-ator e este aluno que foi tocado será o "assassino". Os alunos-atores são convidados a caminhar normalmente pelo espaço depois de abrirem os olhos. Ao caminhar, o assassino deve piscar apenas um olho àqueles que quer que morram. Quando a pessoa a quem o assassino piscou o olho der conta de que foi a elegida, deve performatizar a sua morte. O resto do grupo ao aperceber-se que alguém está a "morrer", deve aproximar-se dessa pessoa e observar a sua morte. A dinâmica repete-se até que todos morram.

Dica: é importante transmitir aos alunos que é interessante que estes experimentem coisas novas, ou seja, fazê-los pensar como é que a personagem deles morreria, quem era ela, etc.

OBJETIVOS

- Estimular o foco e a atenção.
- Fazer com que os alunos estabeleçam conexões entre o grupo.
- Potencializar a criatividade.
- Instigar as competências de «relacionamento interpessoal», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos-atores responderam muito bem a este exercício, tendo sido muito divertido e repleto de criatividade.

4. Revisitar as criações feitas na última aula

Tese: "A profissão de empregada doméstica deve existir e, de preferência, deve ser executada por mulheres pobres."

[70] Adaptação do exercício "Jogo do Assassino" de Augusto Boal.
Boal, A. (1982). *200 Exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.* (p. 75). (4ª ed.). Civilização Brasileira.

DESCRIÇÃO: Os alunos devem juntar-se em pares e criar um diálogo/interpretação acerca desta afirmação e optar ou pela visão de um esquerdista, ou pela visão de um direitista. Ao criarem o diálogo/interpretação, os alunos-atores devem ter em conta os seguintes aspetos:

1) Como será esta mulher?

2) Se optarem pela visão esquerdista, que argumentos este apresenta? E, se for um direitista, quais são os argumentos que este defende?

3) Devem desenvolver o que significa ser uma empregada doméstica.

4) Podem imaginar outra personagem em diálogo.

OBJETIVOS:

- Desenvolver a competência filosófica de «argumentação».
- Instigar as competências de «raciocínio e resolução de problemas», «pensamento crítico e criativo», «relacionamento interpessoal», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», propostas pelo PASEO.
- Apresentar um *produto final* da criação aos restantes colegas, encarando, assim, a *plateia*.

Aula 8 (12 de fevereiro)

ATIVIDADES

1. Aquecimento

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores propuseram desta aula em diante, serem eles a realizarem um pequeno aquecimento no início da aula. Assim, eles devem preparar um aquecimento em casa, e serão estes a conduzir o mesmo para o grupo.

OBJETIVOS

- Desenvolver uma maior autonomia, bem como, liberdade dentro da sala de aula.
- Exercitar o corpo.
- Estimular as competências de «bem-estar, saúde e ambiente», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos-atores demonstraram o seu agrado ao poderem ter um momento da aula em que são eles que detêm total controlo da mesma.

2. Círculo do olhar

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores são convidados a formar um círculo. Posteriormente, devem estar atentos e olhar nos olhos uns dos outros. Duas pessoas devem estabelecer contacto visual ininterrupto uma com a outra ao mesmo tempo. Quando isso acontecer, os restantes devem observá-las a trocarem de lugar. Os dois alunos-atores que estabeleceram contacto visual ininterrupto não podem, em momento algum, quebrar esse contacto, antes de chegar ao lugar do colega. Repete-se o exercício até que todos os alunos-atores o tenham experimentado.

OBJETIVOS

- Trabalhar o foco e a confiança no colega.
- Aprender a olhar nos olhos do outro profundamente.
- Estimular as competências de «consciência e domínio do corpo» e «relacionamento interpessoal», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos demonstraram alguma dificuldade no início desta atividade. No entanto, persistiram e deram o seu melhor.

3. Dar vida a um objeto

DESCRIÇÃO

O aluno-ator deve escolher um objeto, animado ou inanimado, que ele manipula e utiliza. Após a escolha do objeto, este deve fazer uma improvisação, que consta em comunicar para a plateia a vida ou movimento desse mesmo objeto. Por exemplo, como é que uma bola tem vida? Qual seria o movimento de um livro? Como é que uma cadeira se movimenta?

OBJETIVOS

- Apelar para a criatividade.
- Instigar as competências de «desenvolvimento pessoal e autonomia», «relacionamento interpessoal», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.
- Apresentar um resultado final da criação aos restantes colegas, confrontando-se com a *plateia*.

OBSERVAÇÕES

Alguns alunos-atores tiveram dificuldade em incorporar a vida de um objeto. No entanto, outros foram bastante criativos e dinâmicos.

4. Leitura e interpretação de um excerto do livro "ÁGUA VIVA"[71]

DESCRIÇÃO

Primeiramente, os alunos-atores são convidados a ler coletivamente o excerto do livro "ÁGUA VIVA" (2019), de Clarice Lispector[72]. Após uma leitura silenciosa, é solicitado que estes escolham as personagens que querem ser. Decorrida a escolha das mesmas, os alunos-atores são incitados a trabalhar em grupo, de modo a consolidar uma pequena apresentação final deste excerto.

OBJETIVOS

- Fazer com que os alunos tenham uma compreensão do corpo como um todo.
- Os alunos devem conseguir ser autónomos e criar algo em conjunto de forma orgânica.
- Instigar as competências de «raciocínio e resolução de problemas», «pensamento crítico e criativo», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.
- Apresentar um resultado final da criação à professora-diretora.

[71] Conf. o Anexo 1.
[72] Lispector, C. (2019). *ÁGUA VIVA*. Editora Rocco.

OBSERVAÇÕES

Não foi possível nesta aula os alunos consolidarem uma apresentação final, logo, tal será feito na aula seguinte.

Aula 10 (26 de novembro)

ATIVIDADES

1. Leitura e interpretação de um excerto do livro "ÁGUA VIVA"[73]

DESCRIÇÃO

Após os alunos-atores terem sido convidados a ler coletivamente o excerto do livro "ÁGUA VIVA" e a escolher as personagens que queriam ser, nesta aula os alunos-atores são incitados a trabalhar em grupo, de modo a consolidar uma pequena apresentação final deste excerto.

OBJETIVOS

- Fazer com que os alunos tenham uma compreensão do corpo como um todo.
- Os alunos devem conseguir ser autónomos e criar algo em conjunto de forma orgânica.
- Instigar as competências de «raciocínio e resolução de problemas», «pensamento crítico e criativo», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.
- Apresentar um resultado final da criação à professora-diretora.

OBSERVAÇÕES

A apresentação final foi elaborada pelos alunos, sendo que, no final da mesma, a professora-diretora disse que aspetos poderiam melhorar, como a colocação da voz, a posição do corpo e o olhar para o público. No final desta aula, em momento de roda de conversa, os alunos expressaram a vontade de escrever um texto para ser interpretado por estes. A professora-diretora deu então uma regra: podem escrever um texto para ser encenado se, for relacionado com a temática de Filosofia Política.

[73] Conf. o Anexo 1.

Os alunos nomearam três opções: a rebelião, a corrupção e a alienação. Após votação democrática, o tema “alienação” venceu.

Aula 11 (5 de março)

1. Aquecimento

DESCRIÇÃO

Semelhante à aula anterior.

OBJETIVOS

- Desenvolver uma maior autonomia, bem como, liberdade dentro da aula.
- Exercitar o corpo.
- Estimular as competências de «bem-estar, saúde e ambiente», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

2."Grita!" - Jogo de energização[74]

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores devem começar por caminhar pelo espaço, ocupando os espaços vazios. Quando a professora-diretora disser “Agora”, os alunos devem correr e formar uma dupla, através do contacto visual e gritar um para o outro. Em seguida, quando a professora-diretora disser “Parem”, os alunos-atores voltam a caminhar pelo espaço. Estas indicações devem permanecer, no entanto, deve alterar-se para grupos de 3, 4, e, finalmente, todos gritam uns para os outros.

OBJETIVOS

- Dinamizar o grito, pois uma personagem pode necessitar que o ator-aluno grite, e este tem de estar à vontade para o fazer.
- Exercitar a voz.
- Estimular as competências de «relacionamento interpessoal» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

[74] Adaptação do exercício “Grite!” de Khuong Pham/ IICSI Improv Toolkit (EUA), no livro de Zeca Carvalho. Carvalho, Z. (2024). *Jogo de Teatro de Improviso*. (p. 76). Editora 5 Livros.

OBSERVAÇÕES

Os alunos reagiram muito bem a este exercício.

3. Jogo do grupo em uníssono

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores são convidados a posicionarem-se de um lado da sala em linha reta, paralelos à parede. Seguidamente, são desafiados a caminhar em uníssono, isto é, só começam a caminhar quando sentirem, em conjunto, que todos começaram. Podem ir aumentando e diminuindo a velocidade da caminhada, desde que, permaneçam juntos.

OBJETIVOS

- Estimular o foco e a atenção.
- Fazer com que os alunos estabeleçam conexões entre o grupo.
- Instigar as competências de «relacionamento interpessoal», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos-atores responderam muito bem ao exercício tendo havido apenas um ou dois que se encontravam mais adiantados. De modo geral, respeitaram as regras do jogo.

4. Jogo das cadeiras[75]

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores serão convidados a formar dois grupos - um de cada lado da sala. No centro da sala, encontram-se duas filas de cadeiras, muito próximas umas das outras. Quando a professora-diretora disser "vão!", os alunos-atores têm de ir para a fila de cadeiras oposta ao lado em que se encontram da sala. Em seguida, deve-se retirar uma cadeira após a primeira ronda e, assim sucessivamente. Sempre que um aluno-ator perder, deve ficar entre as duas filas, no espaço vazio, de modo a dificultar o

[75] Adaptação do exercício "A hora do rush" de Youth Ministry Great Games (EUA), no livro de Zeca Carvalho. Carvalho, Z. (2024). *Jogo de Teatro de Improviso*. (pp. 83-84). Editora 5 Livros.

deslocamento dos restantes.

OBJETIVOS

- Praticar a competição saudável, bem como, a resposta instantânea a uma situação.
- Estimular o foco e a atenção.
- Fazer com que os alunos estabeleçam conexões entre o grupo.
- Instigar as competências de «relacionamento interpessoal», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos responderam muito bem ao exercício, com entusiasmo e foco. Pediram para repeti-lo uma vez.

5. Caminhada de grupo[76]

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores são desafiados a sentar, levantar, caminhar e correr como um único organismo. Ninguém pode agir individualmente, têm de se observar e agir em conjunto.

OBJETIVOS

- Estimular o foco e a atenção.
- Fazer com que os alunos estabeleçam conexões entre o grupo.
- Instigar as competências de «relacionamento interpessoal» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos tiveram muita dificuldade em efetuar este exercício. Várias vezes a professora-diretora teve de alertar para o facto de não poderem utilizar a palavra.

[76] Adaptação do exercício "Caminhada grupal" de Drama Menu (Reino Unido), no livro de Zeca Carvalho. Carvalho, Z. (2024). *Jogo de Teatro de Improviso*. (p. 120). Editora 5 Livros.

6. Máquina[77]

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores deverão começar por fazer uma fila no fundo do palco. Posteriormente, um a um, dá dois passos à frente e inicia um movimento repetitivo acompanhado de um som, também ele repetitivo. Os sons e os movimentos propostos necessitam de estar conectados de alguma forma, como se fossem uma máquina. Não podem entrar pessoas ao mesmo tempo, devem entrar no jogo uma pessoa de cada vez para que as outras possam aperceber-se do seu contributo. No entanto, o último aluno-ator que ficar no fundo da sala, tem uma missão diferente. A missão dele será explicar ao público qual é a função daquela máquina e como é que ocorre o seu funcionamento.

OBJETIVOS

- Estimular o foco e a atenção.
- Fazer com que os alunos estabeleçam conexões entre o grupo.
- Impulsionar a imaginação e a criatividade.
- Instigar as competências de «raciocínio e resolução de problemas», «pensamento crítico e criativo», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Este exercício foi muito bem recebido pelos alunos, que tiveram propostas inovadoras. Este exercício foi repetido mais do que uma vez, a pedido dos alunos-atores.

7. Jogo de improvisação livre

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores devem improvisar de forma livre recorrendo a personagens

[77] Adaptação do exercício "Máquina" de Territorial Arts Ministry (EUA) a partir de Viola Spolin (EUA), no livro de Zeca Carvalho.
Carvalho, Z. (2024). *Jogo de Teatro de Improviso*. (pp. 147-148). Editora 5 Livros.

presentes nos seus imaginários. É necessário que compreendam a importância de não ficar uma pessoa sozinha na improvisação, logo, quando tal estiver para acontecer, devem tentar "salvar" a cena.

OBJETIVOS

- Estimular o foco e a atenção.
- Fazer com que os alunos estabeleçam conexões entre o grupo.
- Impulsionar a imaginação e criatividade.
- Instigar as competências de «raciocínio e resolução de problemas», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos-atores verbalizaram que preferem exercícios mais dirigidos, pois tiveram dificuldade em estabelecer um fio condutor para a narrativa, tornando-se muito confuso.

Aula 12 (12 de março)

ATIVIDADES

1. Aquecimento

DESCRIÇÃO

Semelhante à aula anterior.

OBJETIVOS

- Desenvolver uma maior autonomia, bem como, liberdade dentro da aula.
- Exercitar o corpo.
- Estimular as competências de «bem-estar, saúde e ambiente», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

2. Espaço mímico

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores são convidados a juntarem-se em pares de costas um para o outro. Seguidamente, estes devem tentar levantar-se sem a ajuda das mãos - apenas com o apoio um do outro. Quando estiverem confortáveis, é lançado o desafio de criarem um movimento contínuo e suave. Como segunda fase do exercício, é proposto que, aos poucos, as várias duplas comecem a interagir umas com a outras, de modo a criarem um movimento como um todo.

OBJETIVOS

- Estimular o foco e a atenção.
- Ter uma maior consciência do corpo.
- Fazer com que os alunos estabeleçam conexões entre o grupo.
- Impulsionar a imaginação e a criatividade.
- Instigar as competências de «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

A maioria dos alunos-atores tem muita dificuldade em exercícios que envolvam o movimento dos corpos. Tendem a não conseguir executar o exercício e a verbalizar que não conseguem. É necessário um reforço positivo por parte da professora-diretora para que estes não desistam e percebam as suas capacidades.

3. Jogo dos animais[78]

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores devem dispor-se pelo espaço disponível. Em seguida, são convidados a pensar num animal e a interpretá-lo, através do movimento corporal, da voz, etc.

[78] Adaptação do exercício "Jogo dos animais" de Augusto Boal.
Boal, A. (1982). *200 Exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.* (p. 104). (4ª ed.). Civilização Brasileira.

OBJETIVOS

- Ter uma maior consciência do corpo.
- Fazer com que os alunos estabeleçam conexões entre o grupo.
- Impulsionar a imaginação.
- Instigar as competências de «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos-atores responderam bem ao exercício. Foi engraçado constatar que muitos deles escolheram o *macaco* como animal.

4. Dominante e dominado

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores são convidados a formar uma figura coletiva que aborda a dominação e as relações de poder. Deste modo, uns são os dominantes e outros são os dominados. Os alunos-atores são desafiados a construir essa figura tendo em conta aquilo que os colegas vão propondo.

OBJETIVOS

- Abordar o conceito de «relação de poder» de forma criativa e dinâmica.
- Ter uma maior consciência do corpo.
- Fazer com que os alunos estabeleçam conexões entre o grupo.
- Impulsionar a imaginação e a criatividade.
- Instigar as competências de «pensamento crítico e criativo», «raciocínio e resolução de problemas», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos-atores foram capazes de formar uma figura coletiva que demonstrasse as

relações de poder subjacentes numa sociedade.

5. Trabalho de leitura de um excerto[79] do "Livro do Desassossego"

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores foram desafiados a ler e a analisar um excerto do "Livro do Desassossego"[80], de Bernardo Soares (Fernando Pessoa), de modo a introduzir o tema da *alienação* na sociedade, visto que os alunos propuseram escrever um texto sobre este tópico, que será posteriormente gravado em formato de curta-metragem.

OBJETIVOS

- Abordar o conceito de «alienação» de forma criativa e dinâmica.
- Estimular a competência filosófica de «conceptualização»
- Impulsionar a imaginação e criatividade.
- Instigar as competências de «linguagens e textos», «pensamento crítico e criativo», «raciocínio e resolução de problemas», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos-atores consideraram que ler este texto foi uma fonte de inspiração para que pudessem, posteriormente, escrever os seus textos.

Aula 13 (19 de março)

ATIVIDADES

1. Visualização do filme "La Belle Verte"

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores foram convidados a visualizar o filme francês "La Belle Verte" (1996), com direção de Coline Serreau. Este filme conta a história da existência de um planeta mais desenvolvido que o planeta Terra, onde as pessoas cultivam a sua própria comida, onde não existem carros, não existe dinheiro, as pessoas exercitam-se

[79] Conf. Anexo 12.
[80] Pessoa, F. (2023). *Livro do Desassossego*. Editora Todavia.

diariamente, aprendem de forma horizontal, tomam todas as decisões da comunidade através do voto individual em assembleias comunitárias e não comem animais. No entanto, neste planeta utópico, existe uma descente do planeta Terra, que decide abandonar o mesmo para conhecer de onde vem. A história segue a personagem Mila, na descoberta de um planeta que impulsiona o consumismo, a utilização de carros, a posse de dinheiro, o sedentarismo, as relações de poder e o consumo de animais. Este é um filme onde permeia o sentido de humor, tornando a experiência do espectador numa maravilhosa aventura de risos.

OBJETIVOS

- Abordar problemas filosófico-políticos de forma criativa e dinâmica.
- Abrir horizontes estéticos e artísticos, para que os alunos se inspirem para a curta-metragem a ser desenvolvida.
- Instigar as competências de «pensamento crítico e criativo», «raciocínio e resolução de problemas», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

2. Debate sobre o filme "La Belle Verte"

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores foram desafiados a debater quais foram as impressões que tiveram do filme, isto é, que problemas filosófico-políticos encontraram plasmados no mesmo.

OBJETIVOS

- Exercitar as competências filosóficas «problematização» e «argumentação».
- Instigar as competências de «pensamento crítico e criativo», «raciocínio e resolução de problemas», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos-atores consideraram o filme uma experiência enriquecedora na

compreensão da problemática das relações de poder existentes na nossa sociedade, bem como, a forma como as pessoas vivem nas cidades, isto é, completamente distantes da natureza. Também abordaram o problema do consumismo e, ainda, o culto desenfreado ao dinheiro.

Aula 14 (26 de março)

ATIVIDADES

1. Aquecimento

DESCRIÇÃO

Semelhante à aula anterior.

OBJETIVOS

- Desenvolver uma maior autonomia, bem como, liberdade dentro da aula.
- Exercitar o corpo.
- Estimular as competências de «bem-estar, saúde e ambiente», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia» e «consciência e domínio do corpo».

2. Abraçar alguém

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores são convidados a caminhar pelo espaço. Ao sinal da professora-diretora, devem abraçar alguém com quem tenham cruzado o olhar.

OBJETIVOS

- Ter uma maior consciência do corpo.
- Fazer com que os alunos estabeleçam conexões entre o grupo.
- Instigar as competências de «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos-atores ainda denotam alguma dificuldade em abraçar o outro.

3. É a verdade ou é uma personagem?

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores devem juntar-se em duplas. Posteriormente, um dos alunos-atores da dupla deve contar ao outro aluno-ator uma história que seja pessoal e verdadeira. Aquele que está a ouvir a história, deve fazê-lo com a maior atenção possível, prestando atenção a todos os movimentos, gesticulações e palavras. De seguida, o aluno-ator ouvinte deve recontar a história que ouviu, recorrendo à técnica de interpretação. Deve recordar todas as emoções, detalhes e movimentos daquele que lhe narrou a história. Após a primeira "ronda", os alunos-atores devem trocar de papéis - quem narrou, agora ouve e interpreta; e quem ouviu e interpretou, agora narra.

OBJETIVOS

- Criar uma ligação empática com o par.
- Desenvolver a capacidade de estar em palco.
- Ter uma maior consciência do corpo e da voz.
- Instigar as competências de «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos-atores adoraram este exercício. Foi muito lindo vê-los e incorporar a história dos colegas de modo tão verdadeiro. Houve momentos em que eles ficaram desconfortáveis ao ver a sua própria história plasmada em palco, mas simultaneamente, gostaram de ter esse espaço.

4. Exercício de escrita sobre *alienação*

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores foram convidados a ir, com o acompanhamento da professora-diretora, para o Jardim da Escola, com o objetivo de escreverem em conjunto o texto sobre o conceito de «alienação» que será utilizado como argumento na curta-metragem «A SINFONIA DOS PÁSSAROS».

OBJETIVOS

- Desenvolver a escrita filosófico-poética.
- Abordar o conceito de «alienação» de forma criativa e dinâmica.
- Impulsionar a imaginação e criatividade.
- Instigar as competências de «linguagens e textos», «pensamento crítico e criativo», «raciocínio e resolução de problemas», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Os alunos-atores comprometeram-se de forma ímpar na realização deste texto, sendo o seu resultado final o Anexo 3: «A SINFONIA DOS PÁSSAROS».

Aula 16 (23 de abril)

ATIVIDADES

1. Aquecimento

DESCRIÇÃO

Semelhante à aula anterior.

OBJETIVOS

- Desenvolver uma maior autonomia, bem como, liberdade dentro da aula.
- Exercitar o corpo.
- Estimular as competências de «bem-estar, saúde e ambiente», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

2. Trabalho de encenação do texto «A SINFONIA DOS PÁSSAROS»

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores ao longo das próximas aulas serão dirigidos pela professora-diretora, de modo que estes se preparem para a gravação da curta-metragem que teve lugar no dia 27 de abril de 2025 das 10h às 18h, por diversos pontos da cidade do Porto.

OBJETIVOS

- Percecionar a corporalidade do conceito «alienação».
- Fazer com que os alunos tenham uma compreensão do corpo como um todo.
- Experienciar a criação de um trabalho conjunto, onde todas as partes são importantes.
- Incitar à caracterização das personagens, desenvolvendo o contacto com figurinos.
- Instigar as competências de «raciocínio e resolução de problemas», «pensamento crítico e criativo», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo».
- Colmatar na gravação de uma curta-metragem, de acordo com o documento PASEO.

Aula 15 (2 de abril)

ATIVIDADES

1. Aquecimento

DESCRIÇÃO

Semelhante à aula anterior.

OBJETIVOS

- Desenvolver uma maior autonomia, bem como, liberdade dentro da aula.
- Exercitar o corpo.
- Estimular as competências de «bem-estar, saúde e ambiente», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

2. Trabalho de encenação do texto «A SINFONIA DOS PÁSSAROS»

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores ao longo das próximas aulas serão dirigidos pela professora-diretora, de modo que estes se preparem para a gravação da curta-metragem que terá lugar no dia 27 de abril de 2025 das 10h às 18h, por diversos pontos da cidade do Porto.

OBJETIVOS

- Percecionar a corporalidade do conceito «alienação».

- Fazer com que os alunos tenham uma compreensão do corpo como um todo.
- Experienciar a criação de um trabalho conjunto, onde todas as partes são importantes.
- Incitar à caracterização das personagens, desenvolvendo o contacto com figurinos.
- Instigar as competências de «raciocínio e resolução de problemas», «pensamento crítico e criativo», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo».
- Colmatar na gravação de uma curta-metragem.

OBSERVAÇÕES

Os alunos encontram-se muito entusiasmados e comprometidos com a atividade.

Aula 16 (23 de abril)

ATIVIDADES

1.Aquecimento

DESCRIÇÃO

Semelhante à aula anterior.

OBJETIVOS

- Desenvolver uma maior autonomia, bem como, liberdade dentro da aula.
- Exercitar o corpo.
- Estimular as competências de «bem-estar, saúde e ambiente», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

2.Trabalho de encenação do texto «A SINFONIA DOS PÁSSAROS»

Os alunos-atores ao longo das próximas aulas serão dirigidos pela professora-diretora, de modo que estes se preparem para a gravação da curta-metragem que teve lugar no dia 27 de abril de 2025 das 10h às 18h, por diversos pontos da cidade do Porto.

OBJETIVOS

- Percecionar a corporalidade do conceito «alienação».

- Fazer com que os alunos tenham uma compreensão do corpo como um todo.
- Experienciar a criação de um trabalho conjunto, onde todas as partes são importantes.
- Incitar à caracterização das personagens, desenvolvendo o contacto com figurinos.
- Instigar as competências de «raciocínio e resolução de problemas», «pensamento crítico e criativo», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.
- Colmatar na gravação de uma curta-metragem.

OBSERVAÇÕES

Os alunos continuam muito entusiasmados e comprometidos com a atividade.

Aula 17 (30 de abril)

ATIVIDADES

1. Aquecimento

DESCRIÇÃO

Semelhante à aula anterior.

OBJETIVOS

- Desenvolver uma maior autonomia, bem como, liberdade dentro da aula.
- Exercitar o corpo.
- Estimular as competências de «bem-estar, saúde e ambiente», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

2. Gravação de falas da curta-metragem «A SINFONIA DOS PÁSSAROS»

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores serão convidados a gravar algumas falas da curta-metragem.

OBJETIVOS

- Instigar as competências de «linguagens e textos», «desenvolvimento pessoal e

autonomia», «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

Aula 18 (7 de maio)

ATIVIDADES

1. Atividade organizada pelo FITEI com a atriz e dramaturga Sara Barros Leitão e o ator e encenador Gonçalo Amorim

DESCRIÇÃO

No dia 7 de maio de 2025 pelas 14h30, os alunos do Grupo de Teatro: «Filosofia Política em ACT(ION)» tiveram a oportunidade de conhecer a atriz e dramaturga Sara Barros Leitão, bem como, o ator e encenador Gonçalo Amorim. Esta atividade foi organizada pelo FITEI (Festival Internacional de Teatro de Expressão Ibérica) e teve como objetivo apresentar aos alunos o programa do mesmo de forma criativa e dinâmica. Assim, os alunos (e toda a gente presente na sala) foram convidados a interpretar através do livro fornecido pela organização com uma pequena descrição de cada espetáculo, uma curta apresentação para todos os participantes da atividade. Esta atividade teve uma duração aproximada de duas horas, disputando o debate sobre a arte, a política e a cultura, tendo sido mencionado o livro *Novas Cartas Portuguesas* (1974) de Maria Isabel Barreto, Maria Velho da Costa e Maria Teresa Horta, como sugestão de leitura.

OBJETIVOS

- Conhecer dois nomes de referência no mundo do teatro português: Sara Barros Leitão e Gonçalo Amorim.
- Fazer com que os alunos pudessem contactar com novas pessoas e novas realidades.
- Instigar as competências de «linguagens e textos», «raciocínio e resolução de problemas», «pensamento crítico e criativo», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Creio que esta iniciativa foi uma mais-valia para os alunos-atores presentes, pois muitos deles não conheciam este festival, um festival de referência na União Europeia,

que permeia não só a atividade cultural desenvolvida em Portugal, mas também, a nível internacional.

Aula 19 (14 de maio)

ATIVIDADES

1. Aquecimento

DESCRIÇÃO

Semelhante à aula anterior.

OBJETIVOS

- Desenvolver uma maior autonomia, bem como, liberdade dentro da aula.
- Exercitar o corpo.
- Estimular as competências de «bem-estar, saúde e ambiente», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

2. Gravação de falas da curta-metragem «A SINFONIA DOS PÁSSAROS»

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores foram convidados a gravar as falas que ainda faltam para a curta-metragem.

OBJETIVOS

- Instigar as competências de «linguagens e textos», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

3. Visualização de uma primeira fase da curta-metragem

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores serão convidados a visualizar uma primeira fase da curta-metragem.

OBSERVAÇÕES

Foram anotadas pela professora-diretora algumas ideias que os alunos-atores deram em relação ao modo como a curta-metragem está editada e organizada.

4. Exercício de confiança

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores devem elevar uma pessoa à vez, em direção ao teto, de modo a criar confiança no grupo.

OBJETIVOS

- Ter uma maior consciência do corpo.
- Fazer com que os alunos estabeleçam confiança no grupo.
- Instigar as competências de «relacionamento interpessoal» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Vários alunos sentiram relutância em realizar este exercício. Em contrapartida, muitos deles gostaram do exercício, encorajando aqueles que estavam com medo. No final, todos realizaram o exercício de forma eficaz e corajosa, demonstrando, tal como o exercício propõe, o cultivo da confiança no grupo.

Aula 20 (21 de maio)

ATIVIDADES

1. Aquecimento

DESCRIÇÃO

Semelhante à aula anterior.

OBJETIVOS

- Desenvolver uma maior autonomia, bem como, liberdade dentro da aula.
- Exercitar o corpo.
- Estimular as competências de «bem-estar, saúde e ambiente», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

2. Quadrado das emoções[81]

DESCRIÇÃO

Os alunos-atores devem formar um quadrado com os seus corpos. Inicialmente a professora-diretora atribui uma emoção a cada um dos vértices dos quadrados. As quatro emoções são: tristeza, raiva, felicidade e paixão. Seguidamente, os alunos são desafiados a variar a intensidade da emoção do nível 1 (nível mais baixo de intensidade) ao nível 10 (nível mais alto de intensidade). Todos os alunos tiveram de vivenciar as quatro emoções. Os restantes que não estavam a participar, tiveram a função de *plateia*.

OBJETIVOS

- Estimular o conhecimento das emoções.
- Saber como manipular as diversas emoções, qualidade indispensável no trabalho de ator.
- Desenvolver as competências de «desenvolvimento pessoal e autonomia» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

OBSERVAÇÕES

Contrariamente à primeira vez que este exercício foi proposto, em que os alunos-atores tiveram uma enorme dificuldade em incorporar as diversas emoções, nesta aula, os alunos-atores apresentaram um enorme à vontade com o exercício. Inclusive, interagiram uns com os outros durante a improvisação, o que foi uma surpresa surpreendente.

3. Exercício de improvisação sobre a injustiça social

DESCRIÇÃO: Os alunos devem trabalhar em grupo, através da técnica de improvisação, de modo a criar um cenário que vislumbre o problema da injustiça social. Devem ter em conta os seguintes aspetos:

1) O que é a injustiça social?

[81] Adaptação do exercício "Modificando a Intensidade da emoção" de Viola Spolin.
Spolin, V. (2010). *O jogo teatral no livro do diretor*. (p. 88). (2ª ed.) Editora Perspectiva.

2) Que tipo de personagens vos surgem quando pensam em injustiça social?
3) Podem utilizar argumentos de John Rawls e de Robert Nozick para ajudar na criação das personagens.
4) Tentem variar as personagens que interpretam, bem como, os objetos.

OBJETIVOS:
- Desenvolver as competências filosóficas de «conceptualização», «problematização» e «argumentação».
- Instigar as competências de «raciocínio e resolução de problemas», «pensamento crítico e criativo», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», propostas pelo documento PASEO.
- O aluno-ator deve ser capaz de interpretar diversas personagens e objetos.

OBSERVAÇÕES
Os alunos apresentaram improvisações que envolveram a comunidade LGBTQIA+ e a dinâmica entre um senhorio que expulsa uma família inteira da sua casa. Foi uma improvisação muito divertida e criativa.

Aulas 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27 (28 de maio, 4, 6, 9, 11, 12 e 13 de junho)
Estas aulas serviram para o trabalho de encenação do texto "ASAFIA OU A PERDA DE SENTIDO" presente no Anexo 7. As aulas dos dias 9, 11, 12 e 13, realizaram-se das 9h às 13h e das 14h30 às 16h30, sendo que o espetáculo final decorreu no dia 13 de junho às 19h.

ATIVIDADES
1.Aquecimento
DESCRIÇÃO
Semelhante à aula anterior.

OBJETIVOS
- Desenvolver uma maior autonomia, bem como, liberdade dentro da aula.

- Exercitar o corpo.
- Estimular as competências de «bem-estar, saúde e ambiente», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.

2. Encenação do texto «ASAFIA OU A PERDA DE SENTIDO»

DESCRIÇÃO

Ao longo das diversas aulas, os alunos foram impulsionados a trabalhar as personagens que iriam interpretar na peça de teatro «ASAFIA OU A PERDA DE SENTIDO». Para tal, a professora-diretora teve a responsabilidade de dirigir os alunos-atores através de várias técnicas diferentes, de posicioná-los no espaço, de construir a cenografia e de arranjar tudo o que fosse necessário para a materialização da peça de teatro. Por outro lado, os alunos-atores tiveram também oportunidade de dar as suas opiniões na construção das cenas, bem como, na idealização das personagens.

OBJETIVOS

- Percecionar a corporalidade dos argumentos de John Rawls e Robert Nozick sobre o problema da organização de uma sociedade justa e, especificamente, no caso da personagem de Vitória e de Adam.
- Conduzir os alunos de modo que estes tenham uma compreensão do corpo como um todo.
- Experienciar a criação de um trabalho conjunto, em que todas as partes são importantes.
- Incitar à caracterização das personagens, desenvolvendo o contacto com figurinos.
- Instigar as competências de «linguagens e textos», «raciocínio e resolução de problemas», «pensamento crítico e criativo», «relacionamento interpessoal», «desenvolvimento pessoal e autonomia», «sensibilidade estética e artística» e «consciência e domínio do corpo», de acordo com o documento PASEO.
- Colmatar na apresentação de um projeto final, «ASAFIA E A PERDA DE SENTIDO».

OBSERVAÇÕES

Devo salientar o compromisso que os alunos tiveram em fazer esta peça acontecer.

Mesmo com exames na semana seguinte, eles apareceram aos ensaios e esforçaram-se de forma ímpar para que a apresentação decorresse da melhor forma possível. Comprometeram-se em arranjar os figurinos, e, também, trouxeram vários materiais importantes para o cenário, como por exemplo, candeeiros, uma bandeja e um castiçal.

6. Atividades principais do Grupo de Teatro "Filosofia Política em ACT(ION)"

> O que faço eu neste mundo tão incerto? Em que nada é certo para além da incerteza… Neste mundo em que me dizem que quem escolhe o meu futuro e traça o meu caminho sou eu… Mas não passa de uma ilusão! Será que posso chamar o futuro de meu, se quem o decide é a sociedade e os padrões irrealistas que impõem sobre nós? (Aluno do Grupo de Teatro "Filosofia Política em ACT(ION)", 2025)

Antes de passarmos à análise dos dados recolhidos através do inquérito de avaliação fornecido aos alunos, gostaríamos apenas de salientar três atividades particularmente importantes no decorrer deste Grupo de Teatro. Uma delas foi a redação do argumento para a curta-metragem «A SINFONIA DOS PÁSSAROS»[82], por parte dos alunos. Este texto pretende elucidar a alienação subjacente na nossa sociedade contemporânea, particularmente, na vida dos adolescentes. A falta de orientação, a depressão, a ansiedade, os padrões irrealistas da sociedade, o desespero, o desamparo e a falta de sentido na vida humana, são alguns dos temas abordados nesta curta-metragem gravada em diversos pontos da cidade do Porto. A vontade de transformar este texto numa curta-metragem partiu dos alunos-atores, sendo que a professora-diretora procedeu à organização da atividade, às filmagens e à edição do vídeo. Estes disponibilizaram-se prontamente, bem como os Encarregados de Educação, em fazer acontecer, no dia 27 de abril, um dia de filmagens pela cidade do Porto das 10h da manhã às 18h da tarde. Foi um dia repleto de calor, alegria e muita arte. A convite da Professora Ana Rute Silva, da Escola Secundária de Almeida

[82] Conf. o Anexo 5, que contém o link da curta-metragem «A SINFONIA DOS PÁSSAROS».

Garrett, esta curta-metragem foi exposta para a comunidade escolar na EXPOESAG[83], no dia 5 de junho, pelas 21h30.

Além destas duas atividades, por um lado a escrita e a gravação da curta-metragem e, por outro, a apresentação da mesma à comunidade escolar, procedeu-se também ao desenvolvimento de uma apresentação final, que culminou na materialização de um texto dramatúrgico escrito pela professora-diretora, «ASAFIA OU A PERDA DE SENTIDO»[84]. Esta peça de teatro tem em si plasmada a teoria da justiça de John Rawls, nomeadamente, o *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, bem como, a resposta de recusa que Nozick dá a esta teoria. Para corporalizar estas duas visões, procedeu-se à criação de duas personagens antagónicas, Vitória e Adam. A Vitória é uma mulher, empregada de mesa, mãe, sem-abrigo, que foi despejada por Adam, um empresário imobiliário. A história gira em torno destas duas personagens e daquilo que estas consideram como sendo a justiça no que toca ao problema da habitação, nomeadamente, na cidade do Porto. Houve uma preocupação em que a peça abordasse a cidade do Porto, porque sabemos que é um tema recorrente na mesma, bem como, pelo facto da ESAG pertencer ao distrito do Porto. É de importância extrema salientar o compromisso, o empenho e a dedicação destes alunos-atores. Sete deles iam a exame nas duas semanas seguintes à apresentação do espetáculo final, que deu-se no dia 13 de junho pelas 19h no Auditório da ESAG e, mesmo assim, compareceram entre apoios para o exame, aos ensaios do espetáculo.

7. Recolha de Dados

De forma a apreendermos a pertinência da utilização da prática teatral no ensino de Filosofia Política no Ensino Secundário, procedemos à aplicação de um inquérito aos alunos para compreender a perspetiva dos mesmos.

Este inquérito foi aplicado no dia 13 de junho de 2025, anteriormente à apresentação final. A plataforma que foi selecionada para a elaboração e respetivas

[83] Conf. o Anexo 6. Este anexo apresenta o cartaz da EXPOESAG.
[84] Conf. o Anexo 7. Este anexo apresenta a peça de teatro «ASAFIA OU A PERDA DE SENTIDO».

respostas ao inquérito, foi o *Microsoft Forms*. Os alunos acederam ao mesmo através dos seus telemóveis. O inquérito foi respondido pelos 8 alunos participantes do Grupo de Teatro «Filosofia Política em ACT(ION)», o que corresponde a uma taxa de resposta de 100%. Dos alunos que responderam ao inquérito 4 são do género feminino, 3 são do género masculino e 1 é outro, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, o que corresponde a uma média de idades de 16,625 anos. Em relação ao ano de escolaridade, 1 frequenta o 10º ano, ao passo que os restantes 7 frequentam o 11º ano.

O inquérito é constituído por 20 questões, 10 de resposta fechada e 10 de resposta aberta. Este está dividido da seguinte forma: numa primeira secção intitulada «Contexto do Correspondente», questiona-se o nome do estudante, o género, a idade e o ano de escolaridade. Na seguinte secção, «Experiência passada com a prática teatral», pretende-se indagar se os alunos já tinham praticado teatro alguma vez, e, se sim, em que contexto. A terceira secção «A tua experiência com a prática teatral e a Filosofia Política», encontra-se dividida em duas partes - na primeira parte, procura-se saber se os alunos consideram vantajoso o uso da prática teatral para aprender Filosofia Política, se ter ingressado neste Grupo de Teatro permitiu-lhes desenvolver uma maior consciência política e, se, ter ingressado neste Grupo de Teatro permitiu-lhes desenvolver uma maior consciência do seu poder enquanto indivíduos agentes; na segunda parte, recorremos à escala de Likert, uma escala quantitativa comumente utilizada em inquéritos com uma numeração de 1 a 5, na qual, 1 = discordo totalmente, 2 = discordo moderadamente, 3 = nem concordo nem discordo, 4 = concordo moderadamente, 5 = concordo totalmente. Esta escala foi utilizada para perceber se os alunos consideram que a utilização da prática teatral foi uma mais-valia para a compreensão dos conceitos de Filosofia Política e dos problemas de Filosofia Política, mas também, para averiguar se a utilização da prática teatral foi uma mais-valia para a estimulação da criatividade na abordagem dos problemas de Filosofia Política.

Finalmente, na última secção «Considerações sobre a utilização da prática teatral no ensino de Filosofia Política», foi questionado aos alunos que competências é que estes consideram que adquiriram neste Grupo de Teatro, se o processo de aprendizagem de Filosofia Política através do uso da prática teatral foi difícil, e, foi ainda solicitado que indicassem um aspeto positivo na utilização da prática teatral no

ensino de Filosofia Política, bem como um aspeto que estes considerassem que poderia ser adicionado ou melhorado. Ainda nesta secção, foi inquirido que estes classificassem a sua experiência nesta atividade, bem como, caso estes quisessem, a possibilidade de adicionarem algum comentário sobre a mesma. O tempo médio de resposta ao inquérito por parte dos alunos, foi de 09:10 minutos.

7.1. Apresentação dos resultados

Neste subcapítulo procederemos à apresentação dos resultados obtidos em resposta ao inquérito colocado aos alunos do Grupo de Teatro. Visto que já referimos anteriormente as respostas à secção «Contexto dos respondentes», a que correspondiam as primeiras 4 questões do inquérito (nome do estudante[85], género, idade e ano de escolaridade), seguiremos para a apresentação das respostas à seguinte secção.

A seguinte secção, intitulada «Experiência passada com a prática teatral», tem uma pergunta de resposta fechada obrigatória «Já tinhas praticado teatro alguma vez?» e uma pergunta de resposta aberta opcional «Se sim, em que contexto?». Em relação à primeira questão, 50% dos alunos responderam que sim, e 50% dos alunos responderam que não, tal como representado no seguinte gráfico:

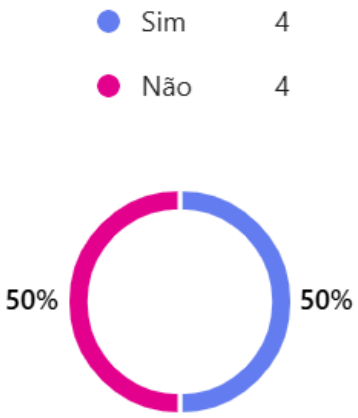


Gráfico 1 - Resposta dos alunos à questão 5 do inquérito

[85] Por motivos de proteção de dados, não colocaremos aqui o nome dos estudantes.

Relativamente à resposta opcional aberta «Se sim, em que contexto?», obtivemos as seguintes respostas:

Resposta do aluno: «Escolar.»

Resposta do aluno: «Participei em algumas peças na escola, mas pouco mais que isso.»

Resposta do aluno: «Escrevi uma peça.»

Resposta do aluno: «Teatro normal, na Casa de Cultura da minha cidade.»

A seguinte secção «A tua experiência com a prática teatral e a Filosofia Política», inicia-se com a sétima questão do inquérito «Consideras que foi vantajoso o uso da prática teatral para aprender Filosofia Política?». A esta questão, 100% dos alunos responderam que sim.

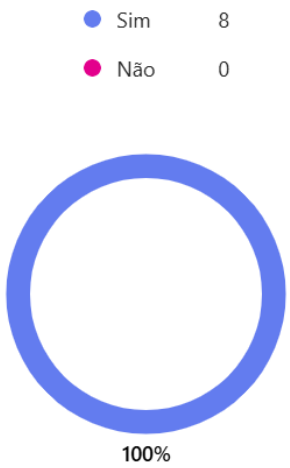


Gráfico 2 - Resposta dos alunos à questão 7 do inquérito

À pergunta de resposta aberta opcional «Se respondeste sim, porquê», os alunos responderam o seguinte:

Resposta do aluno: «Sim ajudou me a ter uma perspectiva do mundo em que estamos a viver atualmente.»

Resposta do aluno: «Eu acredito que com a junção destas duas áreas, a do teatro e a da filosofia política, vários alunos que se interessavam mais por um tópico praticaram tanto neste grupo que começaram a interessar-se pelo outro também, e desta forma,

aprenderam muito de ambos os tópicos.»

Resposta do aluno: «Considero que após estas sessões tenho uma melhor perspectiva do mundo político à minha volta.»

Resposta do aluno: «Tive, na atuação, uma oportunidade de experienciar circunstâncias reais, aplicando as filosofias de Rawls, Nozick, Sandel e outros.»

Resposta do aluno: «Porque é uma maneira lúdica e interessante de absorver a matéria.»

Resposta do aluno: «Porque abordamos conceitos essenciais da filosofia política, tanto em textos, como vídeos ou conversas.»

Resposta do aluno: «Porque o teatro ajuda a entender melhor os conceitos, porque podemos sentir na pele. E conseguimos ver na prática os temas da filosofia política.»

Resposta do aluno: «Consegui entender certas coisas que antes não entendia.»

Ainda nesta secção, temos duas perguntas de resposta aberta, mas desta vez, obrigatórias. A primeira questiona «Consideras que teres ingressado neste grupo de teatro permitiu-te desenvolver uma maior consciência política?», ao qual os alunos responderam:

Resposta do aluno: «Sim, antes de entrar neste grupo não sabia nem as informações mais básicas de política, como por exemplo, o primeiro ministro deste país, mas após entrar neste grupo eu aprendi muito mais.»

Resposta do aluno: «Sim acho.»

Resposta do aluno: «Sim.»

Resposta do aluno: «Para atuar e exprimir, tive de encarar várias perspectivas de fundos radicalmente diferentes, forçando-me a tentar expandir os meus horizontes. Logo sim, desenvolvi.»

Resposta do aluno: «Muito.»

Resposta do aluno: «Sim, porque são partilhados vários tipos de opiniões em relação ao mesmo contexto e isso abre horizontes.»

Resposta do aluno: «Sim»

Resposta do aluno: «Sim, informações úteis sobre filosofia política e de fácil entendimento.»

A segunda pergunta de resposta aberta e obrigatória desta secção é a seguinte

«Consideras que teres ingressado neste grupo de teatro permitiu-te desenvolver uma maior consciência do teu poder enquanto indivíduo agente?». A esta questão os alunos emitiram os seguintes juízos:

Resposta do aluno: «Mais ou menos.»

Resposta do aluno: «Sim, antes de entrar neste grupo eu acreditava que o meu voto era insignificante e por isso não pretendia votar quando chegasse aos meus 18 anos, mas após entrar neste grupo eu mudei de ideias e agora compreendo o quão importante e o quão grande é o pode de cada indivíduo numa população.»

Resposta do aluno: «Não muito.»

Resposta do aluno: «Aprimorei a minha capacidade de saír do meu casulo, e consegui esticar-me e aumentar o meu alcance como pessoa polivalente. Logo, sim, permitiu-me»

Resposta do aluno: «Sim.»

Resposta do aluno: «Sim, porque tendo estas conversas e abordando notícias atuais e mais, começamos a entender que de facto, temos algum poder e podemos ser agentes em relação a coisas que concordamos ou que não concordamos.»

Resposta do aluno: «Sim, pois o teatro me ajudou a entender que posso me expressar ou fazer alguma diferença.»

Resposta do aluno: «Não, isso é algo que deveria saber com antecedência.»

Ainda nesta secção, temos três perguntas de resposta fechada, que recorrem à escala de Likert, uma escala quantitativa comumente utilizada em inquéritos com uma numeração de 1 a 5, na qual, 1 = discordo totalmente, 2 = discordo moderadamente, 3 = nem concordo nem discordo, 4 = concordo moderadamente, 5 = concordo totalmente. Assim, os alunos tiveram de emitir respostas de acordo com esta escala. A primeira questão é a seguinte «A utilização da prática teatral foi uma mais-valia para a compreensão dos conceitos de Filosofia Política?», ao qual os alunos responderam:

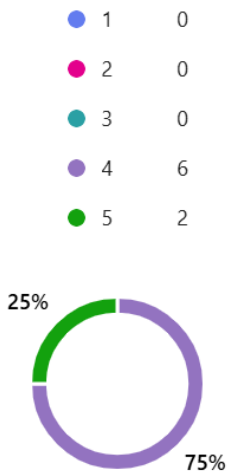


Gráfico 3 - Resposta dos alunos à questão 11 do inquérito

Como podemos observar no gráfico, 6 alunos (75%) responderam que concordam moderadamente com a afirmação, ao passo que, 2 alunos (25%) afirmam que concordam totalmente com a afirmação.

Em relação à seguinte questão «A utilização da prática teatral foi uma mais-valia para o debate de problemas de Filosofia Política?», apresentamos o seguinte gráfico:

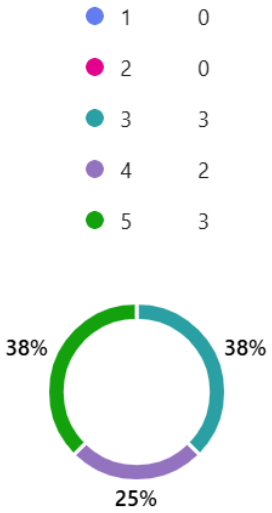


Gráfico 4 - Resposta dos alunos à questão 12 do inquérito

Através da análise do gráfico, apercebemo-nos que 3 alunos (38%) nem concordam nem discordam com a afirmação, 2 alunos (25%) concordam moderadamente com a afirmação, ao passo que, 3 alunos (38%) concordam

totalmente com a afirmação.

A última pergunta desta secção questiona o seguinte «A utilização da prática teatral foi uma mais-valia para a estimulação da criatividade na abordagem dos problemas de Filosofia Política?». A esta questão os alunos ponderaram da seguinte forma:

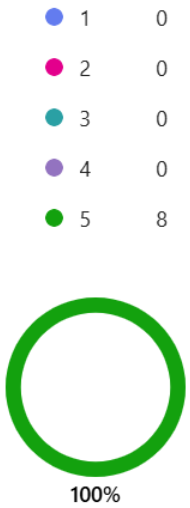


Gráfico 5 - Resposta dos alunos à questão 13 do inquérito

Através da análise do gráfico, apercebemo-nos que 8 alunos (100%) concordam totalmente com a afirmação.

Em relação à última secção do inquérito, «Considerações sobre a utilização da prática teatral no ensino de Filosofia Política», temos 7 questões. A primeira questiona «Que competências consideras que adquiriste neste grupo de teatro?», sendo que são dadas as seguintes opções: articulação de ideias (aprofundamento intelectual), falar em público, consciência corporal, escrita, confiança, nenhuma, outra. As respostas foram as seguintes:

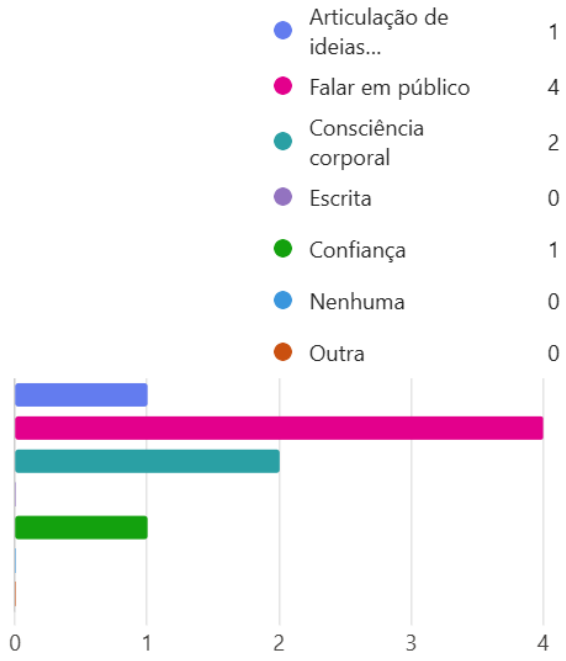


Gráfico 6 - Resposta dos alunos à questão 14 do inquérito

Como podemos verificar, 1 aluno (12,5%) defende que adquiriu a competência de articulação de ideias neste Grupo de Teatro, enquanto que 4 alunos (50%) consideram que a competência de falar em público foi o que consideraram mais relevante ao frequentar este Grupo de Teatro. Temos ainda 2 alunos (25%) que consideram a consciência corporal a competência de eleição, ao passo que, 1 aluno (12,5%), assume que a competência que adquiriu neste grupo foi a de confiança.

A segunda questão desta secção indaga «Consideras que o processo de aprendizagem de Filosofia Política através do uso da prática teatral, foi difícil?». Obtivemos as respostas:

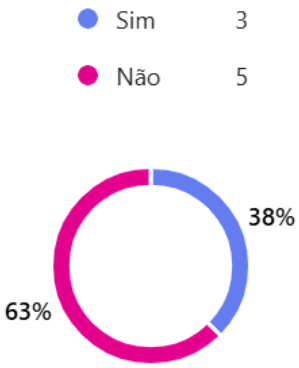


Gráfico 7 - Resposta dos alunos à questão 15 do inquérito

Como se pode observar recorrendo ao gráfico, 5 alunos (63%) responderam que não, ao passo que 3 alunos (38%) responderam que sim. De modo a aferir as razões por detrás daqueles que responderam afirmativamente, colocámos a seguinte pergunta de resposta aberta e opcional, «Se respondeste sim, porquê?». Obtivemos três respostas:

Resposta do aluno: «Sim, pois foi a minha primeira vez a praticar teatro.»

Resposta do aluno: «Acho que ao focar-nos principalmente no teatro e na peça em si, não nos focamos muito na parte política e no significado por trás dela.»

Resposta do aluno: «Fomos muito ambiciosos para o pouco tempo que tinhamos.»

Em relação à terceira questão, aberta e de resposta obrigatória, desta secção «Indica um aspeto positivo na utilização da prática teatral para aprender Filosofia Política.», os alunos aferiram o seguinte:

Resposta do aluno: «E uma maneira diferente de entendermos os conceitos e os utilizarmos conscientemente.»

Resposta do aluno: «Neste uso do teatro para aprender Filosofia Política é-se possível observar e interpretar situações reais em que a política afeta o nosso mundo, normalmente, por outros métodos de ensino estás situações são apenas hipotéticas.»

Resposta do aluno: «Ao memorizar o guião e absorver as personagens como se fôssemos nós, nos ajuda a colocar na posição das pessoas que realmente se encontram nessas situações e ajudará-nos a compreender melhor a politica.»

Resposta do aluno: «A abertura a perspectivas diferentes.»

Resposta do aluno: «Conseguir colocar me em todas as perspectivas.»

Resposta do aluno: «Adquirimos outras mais valias que contribuem para o nosso bem no nosso dia a dia.»

Resposta do aluno: «Porque é de mais fácil compreensão quando usamos uma teoria e a colocamos na prática.»

Resposta do aluno: «O grupo em si.»

De acordo com a quarta questão, aberta e de resposta obrigatória, desta secção «Indica um aspeto que consideras que poderia ser adicionado ou melhorado nesta atividade?», os alunos concluíram o seguinte:

Resposta do aluno: «.»

Resposta do aluno: «Mais pessoas para assim poder-se observar uma maior variedade das opiniões políticas de cada indivíduo e das suas experiências.»

Resposta do aluno: «Acho que a prática de exercícios, por exemplo, de memória seriam uma mais valia para quem tem falas maiores ou em maior quantidade. Em geral não tenho nada a acrescentar, a peça está bem concebida, o cenário, os exercícios praticados ao longo do ano estão bem articulados.»

Resposta do aluno: «Seria bom se se tivesse sido abordado mais filósofos políticos, embora isso se possa considerar um problema das aprendizagens essenciais da disciplina.»

Resposta do aluno: «Mais tempo.»

Resposta do aluno: «Frequência.»

Resposta do aluno: «Acho que o tempo, poderíamos ter mais tempo de aulas para conseguirmos aprimorar mais.»

Resposta do aluno: «O tempo como um todo.»

A penúltima questão desta secção, de resposta fechada e obrigatória, coloca em questão o seguinte «Como classificas a tua experiência nesta atividade?». Os alunos tiveram que responder através de uma medição de corações. Passamos a demonstrar as respostas:

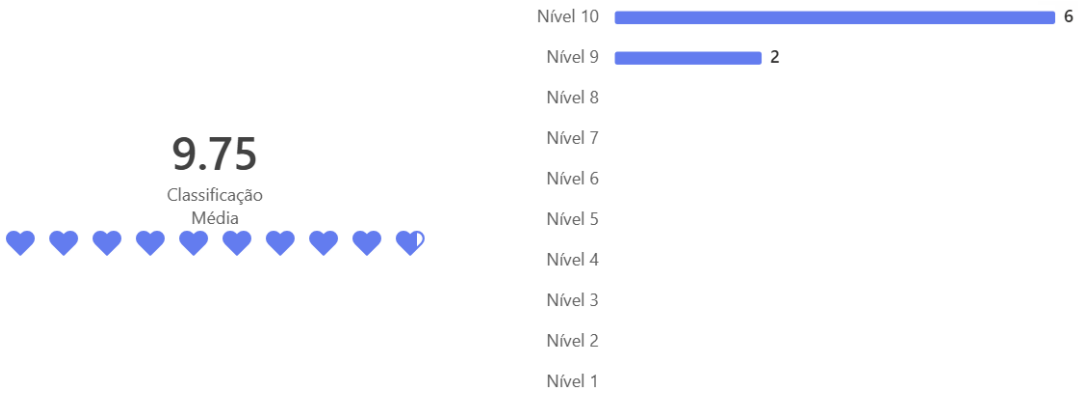


Gráfico 8 - Resposta dos alunos à questão 19 do inquérito

Como é possível constatar, 6 alunos (75%) atribuíram a classificação de 10 corações à atividade e 2 alunos (25%), atribuíram a classificação de 9 corações.

Finalmente, a última pergunta da secção, mas também do inquérito, neste caso de resposta aberta e opcional diz-nos o seguinte «Tens algum comentário adicional sobre a atividade que gostavas de fazer?». Cinco alunos apresentaram as suas propostas:

Resposta do aluno: «Odeio pessoas mas adoro todos os membros deste grupo.»

Resposta do aluno: «Adorei fazer parte deste grupo de teatro, deu-me a oportunidade de me abrir mais, conhecer pessoas novas e lados das que já conhecia. Espero poder usufruir de experiências similares no futuro.»

Resposta do aluno: «Adorei tudo.»

Resposta do aluno: «Achei a atividade criativa, diferente e interessante.»

Resposta do aluno: «O grupo todo era composto por diferentes pessoas eu se juntaram, convivência e partilha de informações só foi recorrente no grupo praticamente no fim de tudo, porque foi ali que chegou a confiança. A professora era uma pessoa maravilhosa que fez o possível e o impossível para realizar aquilo que queria.

7.2. Reflexão sobre as respostas obtidas

Como afirmámos diversas vezes ao longo deste Relatório de Estágio, a nossa maior preocupação era indagar a possibilidade da utilização da prática teatral como estratégia e recurso didático no ensino de Filosofia Política no Ensino Secundário, de modo a estimular a criatividade dos alunos. Ora, pelo que podemos verificar através do **Gráfico 2 - Resposta dos alunos à questão 7**, «Consideras que foi vantajoso o uso da prática teatral para aprender Filosofia Política?», a totalidade dos alunos (100%) respondeu que sim a esta pergunta, o que nos permite aferir que a utilização da prática teatral como estratégia e recurso didático é vantajosa no ensino de Filosofia Política, do ponto de vista dos alunos.

No que concerne à estimulação da criatividade nos alunos, tal como representado no **Gráfico 5 - Resposta dos alunos à questão 13 do inquérito**, em relação à pergunta «A utilização da prática teatral foi uma mais-valia para a

estimulação da criatividade na abordagem dos problemas de Filosofia Política?», também a conclusão a esta questão foi unânime. Todos os alunos (100%) responderam que a utilização da prática teatral foi uma mais-valia para a estimulação da criatividade na abordagem dos problemas de Filosofia Política. É importante assinalar que a estimulação da criatividade na abordagem dos problemas de Filosofia Política direciona, como é esperado, para a estimulação da sensibilidade inerente ao ser humano, isto é, à experiência do pensar. Assinalámos anteriormente, juntamente com a argumentação defendida por Paulo Freire, a necessidade de interligar o sensível e o inteligível, isto é, de estabelecer uma concordância entre a sensibilidade e a experiência do pensar. Acreditamos que através da prática teatral, tal é possível.[86]

Em relação à questão, que aborda a competência filosófica de conceptualização, «A utilização da prática teatral foi uma mais-valia para a compreensão dos conceitos de Filosofia Política?», ao verificámos **o Gráfico 3 - Resposta dos alunos à questão 11 do inquérito**, observamos que as respostas foram bastante positivas também, com 6 alunos (75%) a responderem que concordam moderadamente com a afirmação e 2 alunos (25%) a afirmarem que concordam totalmente com a afirmação.

No que toca à competência filosófica de problematização, ao analisarmos o **Gráfico 4 - Resposta dos alunos à questão 12 do inquérito**, que pretende materializar as respostas à questão «A utilização da prática teatral foi uma mais-valia para o debate de problemas de Filosofia Política?», apercebemo-nos que 3 alunos (38%) nem concordam nem discordam com a afirmação, 2 alunos (25%) concordam moderadamente com a afirmação e 3 alunos (38%) concordam totalmente com a afirmação. Estas respostas foram também positivas, demonstrando a pertinência do uso da prática teatral para abordar problemas filosófico-políticos através da prática teatral.

Um ponto também bastante positivo foi a aquisição de competências distintas por parte dos alunos. Ao observarmos o **Gráfico 6 - Resposta dos alunos à questão 14 do inquérito** como reflexo das respostas à questão «Que competências consideras que adquiriste neste grupo de teatro?», sendo que foram dadas as seguintes opções:

[86] Conf. Capítulo 2.

articulação de ideias (aprofundamento intelectual), falar em público, consciência corporal, escrita, confiança, nenhuma e outra; verificamos que 1 aluno (12,5%) defende que adquiriu a competência de articulação de ideias neste Grupo de Teatro, enquanto que, 4 alunos (50%) ajuízam que a competência de falar em público foi o que consideraram mais importante ao frequentar este Grupo de Teatro, 2 alunos (25%) consideram a consciência corporal a competência de eleição, ao passo que, 1 aluno (12,5%), assume que a competência que adquiriu neste grupo foi a de confiança. É profundamente positivo as competências diversas que os alunos adquiriram, pois demonstra a eficácia que a prática teatral tem em desenvolver tanto a confiança para falar em público, como o aprofundamento intelectual, a consciência do próprio corpo, e a confiança que o aluno desenvolve em si mesmo.

As respostas à questão «Consideras que teres ingressado neste grupo de teatro permitiu-te desenvolver uma maior consciência política?», são todas elas afirmativas, o que permite concluir que a prática teatral aplicada à temática de Filosofia Política é uma mais-valia que cultiva a consciência política e o espírito crítico e, que, tal como pronunciado na maioria das respostas dos alunos na questão «Consideras que teres ingressado neste grupo de teatro permitiu-te desenvolver uma maior consciência do teu poder enquanto indivíduo agente?», faz com que estes se apercebam da importância que têm e que são, em última análise, indivíduos agentes que podem canalizar a mudança.

Um ponto a melhorar que os alunos destacaram e que também concordamos, seria a necessidade de mais tempo para desenvolver as problemáticas. Sem dúvida que ter apenas uma aula por semana de duas horas é pouco e isso refletiu-se nas respostas dos alunos à questão «Indica um aspeto que consideras que poderia ser adicionado ou melhorado nesta atividade?».

Contudo, as respostas foram, em geral, promissoras e possibilitaram destacar como a prática teatral ao serviço da Filosofia Política é uma ferramenta *catártico-didática*, uma ferramenta que potencializa a criatividade, o pensar, o espírito crítico, o sentimento de pertença, a confiança, a empatia e o aprofundamento intelectual.

Considerações Finais

Através desta pesquisa, foi possível procurar respostas para as duas questões que inaugurámos inicialmente. O que significa ser educadora? E, mais concretamente, o que significa ser educadora em pleno século XXI?

Se começámos por fazer uma breve reflexão sobre o lugar da Filosofia Política nas *Aprendizagens Essenciais do 10º ano* da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, esta reflexão foi importante para que pudéssemos indagar a possibilidade de utilizar um método alternativo para a lecionação desta temática. Assim, numa segunda fase deste trabalho, defendemos a «conceção dialógica» da educação proposta por Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987)[87] como base para o questionamento do método tradicional de ensino. Posteriormente, demonstrámos, recorrendo à obra *Teatro do Oprimido e outras poética políticas* (2019)[88] de Augusto Boal, que o teatro encontra-se interligado com a filosofia e a política desde o berço da filosofia ocidental e, como tal, abre espaço para a possibilidade de a prática teatral ser utilizada como estratégia e recurso didático na lecionação de Filosofia Política.

No capítulo quatro demonstrámos teoricamente as vantagens do uso da prática teatral como estratégia e recurso didático na lecionação de Filosofia Política no Ensino Secundário. Esta reflexão permitiu que, no capítulo cinco, elencássemos essas mesmas vantagens de forma prática, através do trabalho de investigação-ação efetuado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Secundária de Almeida Garrett.

É-nos agora possível concluir, com total segurança, que ser educadora de Filosofia Política é dar espaço aos alunos para que estes possam expressar o seu pensar veiculado à criatividade. A nossa responsabilidade é elaborar estratégias que permitam retirar os alunos do estado dormência, é fazer com que estes percebam o seu potencial. É incentivá-los a experienciem os conteúdos programáticos através dos seus corpos, recorrendo à sua mundividência e à comunhão grupal. Temos o dever de ajudar os nossos alunos a confiarem neles próprios, a vislumbrarem-se como seres

[87] Freire, P. (1987). Pedagogia do Oprimido. (17.ª ed.). Paz e Terra. Rio de Janeiro.
[88] Boal, A. (2019). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.* (1.ª ed.). Editora 34. São Paulo.

capazes, autónomos, cidadãos e agentes.

Concluímos com enorme satisfação que a prática teatral é uma ferramenta *catártico-didática.* Esta potencializa a catarse, a purificação de algo pútrido que precisa de ser libertado, algo velho que precisa de ser substituído por algo novo.

A prática teatral ao serviço da Filosofia Política é combustível para a transformação.

Bibliografia

Bibliografia principal

Aristóteles. (2004). *Poética.* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Boal, A. (1982). *200 Exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. (4ª ed.). Civilização Brasileira.

Boal, A. (2019). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. (1.ª ed.). Editora 34.

Freire, P. (1975). *Educação Como Prática da Liberdade.* (5.ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido. (*17.ª ed.). Paz e Terra. Rio de Janeiro.

Freire, P. (2013). *Pedagogia do Oprimido.* (1.ª ed.). Paz e Terra. Rio de Janeiro.

Koudela, I. (2001). *Jogos Teatrais*. (4ª ed.). Editora Perspectiva. São Paulo.

Nozick, R. (2023). *Anarquia, Estado e Utopia*. Edições 70. Lisboa.

Rawls, J. (2013). *Uma Teoria da Justiça.* (3ª ed.). Editorial Presença. Lisboa.

Rosas, J. (2012). *Concepções da Justiça*. Edições 70. Lisboa.

Rosas, J. (2023). *Manual de Filosofia Política*. Edições Almedina. Coimbra.

Spolin, V. (2010). *Improvisação para teatro*. (5ª ed.). Editora Perspectiva. São Paulo.

Bibliografia Secundária

Almeida, A., & Murcho, D. (2024). *Novas janelas para a filosofia* (1.ª ed.). Gradiva.

Baudart, A. (1996). *A filosofia política*. Instituto Piaget.

Berthold, M. (2001). *História mundial do teatro* (1.ª ed.). Editora Perspectiva.

Boavida, J. (2010). *Educação filosófica: Sete ensaios*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Cahn, S. M. (2019). *Ensinar filosofia: Um guia*. Gradiva.

Caldas, J., & Pacheco, N. (1999). *Teatro na escola: A nostalgia do inefável*. Quinta Parede.

Carvalho, Z. (2024). *Jogo de teatro de improviso*. Editora 5 Livros.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Freire, P. (2013). *Educação e mudança* (1.ª ed.). Paz e Terra.

Gallo, S. (2012). *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Papirus Editora.

hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (1.ª ed.). WMF Martins Fontes.

Koudela, I., & Almeida Júnior, J. (2015). *Léxico de pedagogia do teatro* (1.ª ed.). Editora Perspectiva.

Kukathas, C., & Pettit, P. (1990). *"Uma teoria da justiça" e os seus críticos*. Gradiva.

Lecoq, J. (2010). *O corpo poético: Uma pedagogia da prática teatral*. Editora Senac.

Lispector, C. (2019). *Água viva*. Rocco.

Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: a restatement.* Harvard University Press.

Pessoa, F. (2023). *Livro do desassossego*. Todavia.

Spolin, V. (2010). *O jogo teatral no livro do diretor* (2.ª ed.). Editora Perspectiva.

Weil, S. (2017). *Reflexões sobre as causas da liberdade e da opressão social* (1.ª ed.). Antígona.

Wolff, J. (2022). *Introdução à filosofia política* (3.ª ed.). Gradiva.

Anexos

Anexo 1 - Adaptação de excertos do livro "ÁGUA VIVA" de Clarice Lispector numa peça de teatro.

ÁGUA VIVA

Adaptação de excertos do livro "ÁGUA VIVA"[89], de Clarice Lispector

Peça de um Ato

Personagens: onze atores (indiferenciados)

Ator 1 - «É com uma alegria tão profunda! É um tal aleluia! ALELUIA (grito)!»

Ator 2 - «Aleluia que se funde com o mais escuro uivo humano da dor de separação - é um grito de felicidade diabólica. Porque ninguém me prende mais!»

Ator 3- «Continuo com a capacidade de raciocínio... (*questionante*) Já estudei matemática, que é a loucura do raciocínio, mas agora quero o plasma! Quero alimentar-me diretamente da placenta.»

Ator 1 - «Tenho um pouco de medo. (*encolhe-se*) Ainda tenho medo de entregar-me, pois o próximo instante é o desconhecido.»

Ator 2 - «O próximo instante é feito por mim? Ou faz-se sozinho?»

Ator 4 - «Fazemo-lo juntos com a respiração!»

Ator 3 - (*responde de forma rápida e assertiva*). «Com uma desenvoltura de toureiro na arena!»

[89] Lispector, C. (2019). *Água viva.* Rocco.

Ator 5 - «Eu digo-te (*para o ator 2*): estou a tentar captar a quarta dimensão do *instante-já.* Este é tão fugidio. Este *instante-já*, não é mais, porque tornou-se num novo instante-já, que também já não é mais. Cada coisa tem um instante em que ela é.»

Ator 6 - «Quero apossar-me do é da coisa! Esses instantes que decorrem no ar que respiro: em fogos de artifício eles explodem mudos no espaço.»

Todos - Queremos possuir os átomos do tempo! (*juntos*)

Ator 7 - «Quero capturar o presente que pela sua própria natureza, é-me interdito. O presente foge-me, a atualidade escapa-me» (*ofegante*). A atualidade sou eu, no *instante-já*?

Ator 8 - «A vida é esse instante incontável. O que se sente é ao mesmo tempo tão imaterial e tão objetivo, que dá a sensação que acontece fora do corpo, faiscante no alto.»(*braços ao alto*).

Todos - ALEGRIA!

Ator 4 - «A alegria é a matéria do tempo e é por excelência, o instante.»

Ator 9 - «E no instante está o é dele mesmo. Quero captar o meu é. ALELUIA (*grito de raiva*). Canto para o ar como faz um pássaro. E o meu canto não é ninguém.» (*triste, ofegante*)

(*pausa*)

Ator 10 - «Não há paixão sofrida em dor e amor, a que não se siga um aleluia.»

Ator 11 - «O meu tema de vida é o instante? Procuro estar a par dele. Divido-me milhares de vezes em tantas vezes quanto os instantes que decorrem. Sou fragmentária e os momentos são precários – só me comprometo com vida que nasça com o tempo e com ele cresça - Só no tempo há espaço para mim.»

Ator 1- «Escrevo-te toda inteira e sinto um sabor em ser, e o *sabor-a-ti* é abstrato como o instante.»

Ator 5 - «Estou numa expectativa estupefaciente, trémula, maravilhosa, de costas para o mundo, e em alguma parte foge um inocente esquilo.» (*pausa*) Dormito no calor esquivo do domingo. (*pensativo*) Há moscas a voar em torno do açucareiro. (*olha num ponto*) Moscas azuis cintilam diante da minha janela aberta no ar da rua entorpecida.» (*aponta com o dedo*).

Ator 8 - «O dia parece a pele esticada e lisa de uma fruta, antes de os dentes a romperem, numa pequena catástrofe. Tenho um medo maldito do domingo. Liquidifico-me.» (pausa)

Ator 1 - «Para me refazer e te refazer volto ao meu estado de jardim e sombra, fresca realidade, mal existo e se existo é com delicado cuidado. Em redor da sombra faz calor.»

Todos - ESTAMOS VIVOS. (*gritam*)

Ator 10 - «Mas sinto que ainda não alcancei os meus limites. Faço fronteira com o quê?»

Ator 8 - Sem fronteiras! Vivemos a aventura da liberdade perigosa.

Ator 5 - Arrisco. Vivo no risco que me consome.

Ator 6 - «E eu que mal, e mal comecei a minha jornada, começo-a com um senso de tragédia. Adivinho que os meus passos de vida dirigem-se a um oceano perdido.»

Ator 7- «E doidamente apodero-me dos desvãos de mim. Os meus desvarios sufocam-me de tanta beleza.»

TODOS - «Eu sou antes, eu sou quase, eu sou nunca!»[90] (*gritam*)

[90] Adaptação de excertos das páginas 23 à 30 do livro "ÁGUA VIVA".
Lispector, C. (2019). *ÁGUA VIVA*. Editora Rocco.

Anexo 2 - Visita de Estudo: visualização da peça de teatro do TUP "AMANHÃ AMANHÃ AMANHÃ"



Sinopse: «AMANHÃ AMANHÃ AMANHÃ é um espetáculo sobre o sonho de um dia sermos capazes de lentamente, inelutavelmente, cruel e implacavelmente, levar os nossos líderes à loucura; de lhes matar o sono, de lhes causar medo de sair à rua, medo de perderem o emprego, de ficarem sem dinheiro, posição, respeito, poder. Medo de não poderem escolher a casa que querem, na rua de que gostam. Medo de terem de começar a comprar a comida no Minipreço. Este espetáculo também é acerca de pessoas – silenciosas no Macbeth de William Shakespeare – que reclamaram para si o poder de destruir não um rei, mas toda uma linhagem (várias linhagens) de reis até à destruição total da monarquia. Sem quererem para si uma nova forma de poder, sem proporem uma nova forma de governação.»[91]

[91] Sinopse retirada do site: https://www.up.pt/casacomum/eventos/amanha-amanha-amanha-tup-teatro-

Anexo 3 - Argumento da curta-metragem "A SINFONIA DOS PÁSSAROS", escrito pelos alunos, com edição da Professora-Estagiária.

A SINFONIA DOS PÁSSAROS[92]

Personagem 1: (*com convicção a chegar ao desespero, um certo desgosto, como se tivesse falhado ao tentar encontrar a chave da sua jaula, falando para a audiência que criou na sua cabeça, na ausência de ouvintes reais*). O que é este veneno que me corta o ar sempre que quero ser? Porque é que acabei num pranto recôndito nesta sala populada com vida? E porque é que não me crescem raízes que me assentam neste chão, neste mundo?! (*Na ausência de raiz ou âncora, resigna-se*) Com tudo isto que não tenho, eu neste espaço sou tão volátil, que hei de dissipar a qualquer momento…

Personagem 2: O que faço eu neste mundo tão incerto? Em que nada é certo para além da incerteza… (*diz com uma rapidez ofegante*) neste mundo em que me dizem que quem escolhe o meu futuro e traça o meu caminho sou eu… Mas não passa de uma ilusão. Será que posso chamar o futuro de meu, se quem o decide é a sociedade e os padrões irrealistas que impõem sobre nós?

Personagem 3: Esta pressão que sinto dentro de mim… será que é boa, será que é má? Será que me vai fazer ser melhor ou será que me vai conduzir lentamente à loucura? Equilibro dois mundos nos meus ombros, sempre pronta a cair. Será que algum dia me vou sentir suficiente? Será que algum dia vou parar de sentir esta falta de confiança que tenho não só para comigo, mas para com as pessoas também? É como se me estivesse a afogar, mas não confiasse em ninguém para me salvar…

Personagem 4: A verdade é que ser um indivíduo não é para mim, eu não nasci para isso. Os furos do nosso sistema de viver me incomodam, nenhum futuro me agrada e conviver em sociedade é mais cansativo do que benéfico. Lembro disso todas as vezes

universitario-do-porto/. Consultado no dia 12/07/2025.

[92] Este argumento foi escrito pelos alunos pertencentes ao Grupo de Teatro. A Professora-Estagiária teve a função de editar o mesmo.

que saio do mercado tremendo por ter tido que falar com o atendente na caixa.
As coisas fariam mais sentido se eu fosse um sentimento, uma música, uma estação, um estado ou um vento. Alguma coisa mais constante do que isso. Porque pele apodrece, e ser submisso de um corpo e um cérebro é inteiramente vergonhoso. Eu seria mais produtivo se existisse menos.
De qualquer maneira, ainda existo, não foi uma opção. Eu engulo a vergonha, não expresso o incómodo, acumulo o cansaço e tento, em vão, não tremer toda vez que tenho que ir ao mercado.

Personagem 5: Le persone si aspettano sempre il massimo da me, e se un giorno non riuscissi ad ottenere quello che gli altri si aspettano? Mi mette pressione pensare di non arrivare a quei risultati, non solo perché fallirei nei confronti degli altri, ma anche e soprattutto con me stesso.

Personagem 6: (*Deitado no chão, abre os olhos e diz*) Ao abrir os olhos, com a pequena esperança de ver algo diferente… (*lentamente se senta*) novamente me encolho (*se encolhe com medo*) ao ver o mesmo mundo, as mesmas pessoas, o mesmo ar, o mesmo céu… (*faz uma voz chorosa*) Porquê!? (*Volta a fazer a voz calma*) Porque é que nada muda se eu, do fundo do meu coração pedir? Se eu me ajoelhar e pedir… mesmo se eu chorar e falar com as minhas verdadeiras palavras, *(começa aumentando o tom de voz lentamente*) porque é que nada muda!? (*Grita angustiado*) Porque é que a minha vida tem que ser assim!? (*Se levanta*) (*Lentamente se acalma e fala com uma voz mais calma, mas ainda angustiada*) Tudo que vai volta, mas e eu?... E tudo isso que um dia eu pensei que estaria perfeito? (*Aumentando o tom de voz lentamente estressado*) E toda essa jornada que eu movimentei até chegar aqui!? Esse é o fim!? (*Grita angustiado aliviando sua dor*) Aaaaaaaaah… (*cai ajoelhado*) (*silêncio profundo*)... (*Uma voz fraca, quase não conseguindo falar direito por causa da angústia e com a mão no coração*) O que eu vou ganhar com isso?... Eu já não tenho nada pra ganhar, e pra perder? Já perdi tudo, e principalmente, perdi a única esperança que eu tinha, de eu viver esta vida, que já não ouve o que tenho para dizer, para pedir, minhas palavras já não valem nada. E agora ficarei, sozinho, nesta terrível escuridão que a vida me pôs…

Personagem 7: E permaneço aqui. Estava inteiramente à espera de ser vaporizado pelo espaço-tempo, mas o corpo perdura como um zombie. Após a catarse não chegar, só sobra uma tensão demasiado pesada para fazer o corpo tremer
Depois de abrir os meus olhos novamente, vejo o mesmo mundo, a mesma história, a mesma vida…

Personagem 8: Até parece que o tempo avança sem mim, sou e não sou simultaneamente, qual é o sentido do presente se o passado e o futuro são iguais? (*ri-se um pouco e responde-se a si mesmo com uma voz calma*) Não… o passado e o futuro não podiam ser mais diferentes: um enche-nos de nostalgia, enquanto que o outro dá-nos esperança. (*levanta a voz com nojo e raiva*) É uma pena que vivamos no presente, sem a lembrança da nostalgia ou o otimismo da esperança, apenas a verdade, triste e realista do presente, sacrifico a felicidade do mesmo em troca de uma esperança falsa do futuro, mas esta é-me inalcançável, não importa o que faça, perdi toda a minha esperança, ela foi extinta. (*acalma-se e responde novamente, desta vez, com um tom mais melancólico*) Sinto que sou, fui e serei um desperdício, não quero morrer porque não quero que o meu sofrimento e dor tenham sido em vão, também não quero viver, pois tenho medo, sou um cobarde, estou aterrorizado com a ideia de sofrer mais do que já sofri. Tenho inveja dos mortos… (*com um surto de raiva grita*) não, dos abortados! (*para de gritar, mas continua o discurso com raiva*) Pois esses nunca tiveram de experienciar as desgraças que este mundo tem para dar!

Personagem 9: É como se eu quisesse encontrar o equilíbrio certo entre o estar com pessoas e o estar só, o estar na cidade e o estar no mato, o estudar e o não fazer nada, o ser tudo e o não existir. Por mais que não queira, há a deslocação. Deslocação de grupos. De repente sou só eu. Eu e eu mesma, sempre.
Os temas das conversas escapam-se pelos ares e de repente não há nada mais, para além de mim mesma, em mim mesma. Mil e uma pessoas e sou só eu, no meu ventre. Questiono esta realidade e procuro a minha alma gémea no meio desta multidão.
Sou eu e eu mesma. Mas eu quero desconectar-me do ego sem saber se tal é possível. Parece-me complexo o diálogo…

Personagem 10: Sou só uma peça do puzzle esquecida debaixo de um sofá… sim, talvez eu seja só isso e nada mais. Uma peça necessária só para completar o todo e que não faz sentido individualmente. Que não tem personalidade, que não tem outro sentido para existir. Às vezes, o que realmente queria era ser encontrada e me juntar a esse todo, que quem me deixou cair me desse um novo sentido. Outras vezes, gosto de ser a esquecida, gosto da sensação de observar os outros brilharem em conjunto e que, de mim, ninguém espere mais nada. Os anos passam, e a minha solidão varia entre fazer sentido fazer-me sofrer, entre acreditar que não mereço por não ser boa o suficiente e, ao mesmo tempo, que sou boa demais para estar com os outros. A minha ausência entre os demais consome-me.

Personagem 11: Já nem sei se isto é verdade. Justo não é, tátil igualmente. Se alguém sabe da existência de uma ínfima possibilidade de fazer parte da nossa realidade, POR FAVOR, pronuncie-se! Consideramos o nada existente, uma dada informação colada na folha de um livro. Se isto nada fosse, já um nome teria, já registado estava.
Nada, definido como a inexistência de matéria. Porque nos forçam a nomear tudo, a EXPLICAR tudo?

Personagem 12: Omnipresente, omnisciente, e totalmente impotente, invoca-se na mesma com uma imponência que reverbera pelo espaço. Senhoras e Senhores! Sou memória, sou causalidade, sou Tempo. Verbalizo-me, e pretendo lembrar-vos: todos os momentos que têm, só o têm. Não terão, nem terão tido. Reneguem este privilégio de quererem renegar a vida! Nenhuma força, nenhum estado, nem estado de espírito, contraria esta verdade. (*com entusiasmo!*) Eu passo, e a vida corre. Peço desculpa, não imponho esta realidade, eu não sou um agente. Mas pelo menos sabem, porque quem não sabe, não age, não tem, e não vive. (*interpretar pausadamente*)
(*A imponência desfaz-se*)

Personagem 13: Composto por carne e osso, com um vasto conhecimento, mas uma incerteza maior que a vida. Preso num futuro que por mim já foi vivido…me vejo como uma leve brisa, queria ser um forte vento, mas nunca chego a ser um mísero sopro. Sempre assustado com fatos que não posso mudar, minhas vivências, meu propósito

enquanto ser vivo, o caminho que devo trilhar e o que os outros poderão achar de mim me colocam um peso enorme nos ombros e dúvidas que me corroem sempre. Eu realmente quero estar aqui? Não, não quero, mas não tenho escolha… o que eu sou? Nada sou… se nada sou então… (*senta-se e coloca as mãos ao rosto*) o que minha existência significa? Eu…que não sou nada além de matéria orgânica, tenho, realmente, algum valor? (*Treme incontrolavelmente*) Saber tudo é saber nada, já que quem nada sabe, tudo sente e sentir algo é difícil para quem tanto sabe. (*Para*) Queria não ter o poder de saber, mas por escolhas sei muito mais do que gostaria. Não foram minhas escolhas, ou foram? (*Olha fixamente a câmara, mas de forma breve e após desvia o olhar*)

Com tudo que tenho, olho ao redor e nada vejo, nada sinto. Não tenho valor, sou um fardo, um completo vazio. (*Engole seco*) No fim nada muda, o mundo continua a girar e o tempo continua a passar, mas… só espero que o meu tempo acabe logo…quem está morto não tem problemas e eu me vejo cheio de enormes prob…não…(*leve risada*) eu sou um problema. (*Chora enquanto a câmara se distancia, se possível)*

Personagem 1: Que vontade de rasgar a pele, e finalmente emergir deste corpo que me é de um estranho, desconhecido, largar este peso de carne e saco de ossos e voar. Prendem-nos algemas nas ideias, e a diferença, juntam-na toda numa bolsa destinada ao vazio. Deixem-me soltar-me desta fiança que sinto como eternidade. Libertem-me, desamarrem-me, desencarcerem-me desta gaiola!

Personagem 14: Deploráveis constelações sociais que reprimem o sentido da vida. Queria construir uma moradia edificada na liberdade! Uma moradia edificada na busca da coisa! (*o volume da voz deve aumentar gradualmente*). Na busca do momento. O momento da revolução, da potência, da consciência. (*entusiasmado*)

Hoje, eu inauguro o além! Inauguro o que está além de tudo isto que te disse. Sim, hoje eu escolho viver. Hoje eu escolho desconstruir o mundo em que estou inserida. Hoje, eu escolho a transformação. Porque eu sou um ser agente, eu tenho autonomia. (*pausa*)

Respiro o aroma da flor de amendoeira que brota na minha consciência, e tranquilizo-me.

Hoje o dia está lindo. (*sorri*)

E se, por uma vez na vida, eu escutasse verdadeiramente o cantar dos pássaros?

FIM

Anexo 4 - Visita de estudo ao TUP (Teatro Universitário do Porto) e gravação da curta-metragem por diversas partes da cidade do Porto – Documento.

MODELO PARA LANÇAMENTO DE ATIVIDADES A PROPOR PARA APROVAÇÃO DO CP (PAA)

ÁREA / PROJETO/ SERVIÇO RESPONSÁVEL PELO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

FILOSOFIA POLÍTICA EM ACT(ION) | GRUPO DE TEATRO

Grupo de Filosofia | 410 - Tatiana Almeida

DESIGNAÇÃO DA ATIVIDADE

Visita de Estudo ao Teatro Universitário do Porto (TUP) e gravação de uma vídeo-performance.

DESCRIÇÃO BREVE DA ATIVIDADE

Esta atividade tem como objetivo proporcionar aos alunos a possibilidade de estes conhecerem um dos teatros universitários mais antigos do país, o TUP (Teatro Universitário do Porto). Além disto, a realização desta atividade tem como finalidade a gravação de um texto escrito pelos alunos no Grupo de Teatro "FILOSOFIA POLÍTICA EM ACT(ION)", sendo que a gravação seria realizada em vários pontos da cidade do Porto.

NOME DO RESPONSÁVEL PELO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE, se aplicável.

Tatiana Almeida, com o apoio da Professora Estagiária Joana Maia.

SEMESTRE

2º

DATA DA ATIVIDADE- MÊS

ABRIL

DATA DA ATIVIDADE- DIA

27 de Abril

INTEGRADA EM

Não se aplica

PRESSUPÕE ATIVIDADES DE SUBSTITUIÇÃO LETIVA

NÃO

ÂMBITO

INTERDISCIPLINAR

VISITA DE ESTUDO

Sim

LOCAL

TUP - Rua dos Bragas 289, 4050-122 Porto Baixa do Porto (local das gravações)

N. º PARTICIPANTES PREVISTOS

<30

DESCRIÇÃO DOS DESTINATÁRIOS

Alunos

ANOS ENVOLVIDOS

10.º

11.º

TURMAS

10º F, 11°D, 11º E, 11°I, 11°J

OBJETIVOS DO PEE

Desenvolver a interação escola – meio; Promover a cidadania;

Promover e incentivar a adoção de práticas pedagógicas inovadoras.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Consolidar aprendizagens em contexto prático;

Desenvolver a capacidade de observação e de análise crítica; Desenvolver o relacionamento interpessoal;

Educar para a dignificação da pessoa humana e para o respeito pela diferença; Estimular a consciência para o domínio do corpo;

Fomentar a formação integral do aluno como cidadão responsável e participante; Fomentar o uso da linguagem e a produção de textos;

Promover a informação e a comunicação;

Promover a ligação entre atividades curriculares e de complemento curricular; Promover a sensibilidade estética e artística;

Promover o espírito de solidariedade e ajuda; Reforçar o sentimento de pertença.

RECURSOS DA ATIVIDADE

Fotocópias

Máquina fotográfica/ de filmar

CUSTOS

Sem custos

Anexo 5 - Link da curta-metragem “A SINFONIA DOS PÁSSAROS”

https://www.youtube.com/watch?v=aBfhkdRNH6Y&lc=Ugxa7SIOQKazijE9pt14AaABAg

Anexo 6 - Participação do Grupo de Teatro na EXPOESAG através da visualização da Curta-Metragem "A SINFONIA DOS PÁSSAROS"





Anexo 7 - Peça de teatro "ASAFIA OU A PERDA DE SENTIDO"[93].

ASAFIA
OU A PERDA DE SENTIDO

cena 0

PRELÚDIO *- Começar o espetáculo sem luz, apenas com um vídeo a ser projetado com vários jornalistas a darem conta do problema da habitação em Portugal. Este vídeo terá uma dimensão de urgência, rapidez e uma musicalidade dramática.*

Voz 1 (*off*) - *Com as luzes apagadas surge a seguinte narração:* No centro do abismo, há um controlo murcho. Uma azáfama. Uma distorção das coisas mais simples, como um crisântemo acabado de florescer. No centro do caos, há uma satisfação provisória. Uma distopia. Uma absorção das sensações mais complexas, como um coração acabado de nascer.

No canto esquerdo do palco encontra-se uma mesa com duas cadeiras. Vitória encontra-se a limpar esta mesa, e os seus pertences, até ao final da voz 1 (off).

cena 1

Vitória[94] - (*Quando a narração termina, Vitória começa a caminhar apressadamente pelo palco, de um lado para o outro. Lentamente, o caminhar transforma-se em corrida, e a respiração começa a acelerar à medida que a velocidade da caminhada aumenta.*) - Eu clamei por justiça! JUSTIÇA! (*grita, olhando para o público*). Não, tu não fizeste nada para mudar o estado desta cidade. Sim, tu foste apenas um observador. Tu não foste agente. Porque não agiste? (*Com uma tristeza profunda a beirar o choro*). Porque ficaste à espera de ver a tua cidade se transformar no incognoscível? Porque não lutaste? Será o teu lucro mais importante que a minha

[93] Esta peça de teatro foi escrita pela Professora-Estagiária e aborda alguns dos princípios e argumentos de John Rawls e Robert Nozick. Esta peça foi interpretada pelos alunos do Grupo de Teatro.

[94] Vitória é uma sem-abrigo. Perdeu a sua casa devido à subida descontrolada do empréstimo que fez ao banco. A sua casa foi vendida para uma agência imobiliária de turismo.

vida? Serei eu condescendente por pensar também em mim? Serei eu, egoísta? (*Pausa*) O momento que me espera é inócuo. Talvez tu penses que me acovardei, que deixei de ser humana por escolha própria. Mas mesmo que não queiras, o teu olhar é o lado oposto do pacto por nós silenciosamente estabelecido. Nas tuas entranhas estão vincadas as sobras da humanidade. No meu esófago, brota um grito de desespero.

Vitória está no meio do palco, nisto, entra o resto do elenco, formando um círculo envolta dela. Vitória encolhe-se, e os restantes atores envolvem-na.

Cantam em uníssono: *No momento da penumbra, quem será a revolta? No momento da loucura, quem será que rege agora?*
Após breves segundos, o restante elenco encara o público, e, posteriormente, sai a correr. Vitória fica no centro do palco completamente envolvida nela própria.

Vitória - Que princípios da justiça[95] devem guiar uma sociedade? Eu esperei que tu fosses capaz de colocar-te numa posição original, em que as tuas vontades particulares fossem encobertas (*dirigir as mãos aos seus olhos*) por um véu da ignorância[96]. Sim, eu esperei que fosses capaz de ir além da tua situação pessoal na sociedade, que ignorasses a tua riqueza, a tua etnia, o teu estatuto social, os teus dons naturais, o teu género, para, assim, compreenderes a necessidade de uma formulação imparcial de tais princípios![97] Porque eu e tu, somos indivíduos iguais, livres e racionais!

[95] Adaptação de: «A ideia condutora é antes a de que os princípios da justiça aplicáveis à estrutura básica formam o objecto do acordo original. Esses princípios são os que seriam aceites por pessoas livres e racionais, colocadas numa situação inicial de igualdade e interessadas em prosseguir os seus próprios objectivos, para definir os termos fundamentais da sua associação. São estes princípios que regulamentam os acordos subsequentes; especificam as formas de cooperação social que podem ser introduzidas, bem como as formas de governo que podem ser estabelecidas. É a esta forma de encarar os princípios da justiça que designo por teoria da justiça como equidade» (Rawls, 2013, p. 33).

[96] «(...) as partes estão situadas ao abrigo de um véu de ignorância. Não sabem como é que as várias alternativas vão afetar a sua situação concreta e são obrigadas a avaliar os princípios apenas com base em considerações gerais» (*Ibidem*, p. 121)

[97] «[...] A ideia condutora é antes a de que os princípios da justiça aplicáveis à estrutura básica formam o objecto do acordo original. (...) É a escolha que será feita por sujeitos racionais nesta situação hipotética em que todos beneficiam de igual liberdade (...) - que determina os princípios da justiça» (*Ibidem*, p. 33).

(*Neste momento, entra em cena um ator com um espelho que coloca em frente de Vitória, e outro ator com uma escova para penteá-la. Vitória deve ficar na diagonal, de modo que o espectador possa ver as suas feições*. *Toca uma música clássica de fundo.*)

Vitória - Eu tentei fazer-te ver que a habitação é um bem primário que não pode ser alienado unicamente em prol da maximização do lucro de alguns. Do teu lucro. Sou trabalhadora. Sirvo à mesa das nove da manhã às onze da noite, com apenas uma hora de pausa na parte da tarde. As minhas mãos estão calejadas pelo cansaço do tempo. A minha memória exige esquecimento. A minha filha não reconhece o meu nome. O nome que dão às conquistas. (*pausa*). Vitória.

Surgem em cena, duas outras personagens - Adam e a Secretária. É uma personagem vestida de fato e gravata, com o cabelo bem penteado. Postura ereta, firme, seguro de si próprio. A Secretária imita todos os movimentos de Adam, como se fosse uma sombra deste.
Vitória encara a chegada de Adam.

Vitória - Tu! (*aponta para Adam com o dedo indicador.*)

Adam - (*Adam encara Vitória de volta e dirige-se até ela*). Não compreendo porque tanto me culpas pela tua condição…

Secretária - Sim, também não compreendo!

Adam - Eu lutei para chegar onde estou. Trabalhei por mim. (*dirige-se agora com o olhar para o público*).

Secretária - Sim, sim, o meu patrãozinho lutou muito para chegar aqui.

Adam - Tudo aquilo que construí deve-se ao meu esforço, ao meu mérito. (*Caminha um pouco mais em direção ao público*).

Secretária - Ao seu méritozinho!

Adam - Não pensem que sou herdeiro! Sou um homem trabalhador que conseguiu tudo aquilo que tem graças ao seu próprio suor. O meu pai era sapateiro e a minha mãe costureira. Eu vivi em condições de pobreza quando era criança. Comecei a trabalhar aos catorze anos. Tudo aquilo que ganhava, colocava num potinho com a forma da face de Jesus Cristo. Ele guiou o meu caminho. (*Irritado!*) Não, não permito que vocês, que tu (*aponta para Vitória*) me condenes![98] Não sou o monstro que pintas!

Secretária - Ele não é o monstrozinho que pintas! (*apontando para Vitória*).

Vitória - A tua monstruosidade não se deve às minhas palavras, mas sim, às tuas ações. De que serve partires da miséria, se ao ascenderes na classe social, almejas oprimir os outros? Qual a necessidade de oprimir quando foste oprimido? O poder consome-te? O sabor carrasco das tuas feridas em decomposição confundem-te? (*Adam dirige-se num ímpeto, em corrida, e tapa-lhe a boca.*)

Secretária - Chefinho! Também não é preciso isso tudo!

Adam é puxado para trás pela Secretária! Vitória e Adam ficam em freeze frente a frente. A Secretária sai de cena. (o público vê-os de lado). O olhar deles consome-se. Nisto entra uma terceira personagem em palco. Eles permanecem em freeze.

cena 2

Narrador 1 - (*Começa a narrar enquanto entra em cena, pelo lado direito do palco.*) Esta é a história de uma injustiça praticada em prol de uma vontade. Praticada em prol

[98] [...] Nozick dá por adquirida a ideia de protecção da vida e liberdade dos indivíduos. A alternativa à teoria da justiça distributiva tem de centrar-se na propriedade no sentido estrito, i.e., nas posses ou haveres. Ele pretende determinar quando é que os indivíduos têm direito aos seus haveres. Por isso podemos designar a visão nozickiana como "teoria do justo título" ou "teoria da titularidade". (Rosas, 2012, p. 64).

de um desejo. De vários desejos. (*expansivo*). É a história dos dois lados de uma história injustamente mal contada. Este é o sussurro do crepúsculo que ficou gravado na calçada portuguesa do Porto. Na Avenida dos Aliados. No Bairro de Cedofeita. Na Rua de Santa Catarina. No Bairro de Miragaia. Nas Fontaínhas. Na Ribeira. E tantas outras praças, avenidas, ruas e bairros. Esta, na verdade, não é uma história. É um facto. É um triste facto que espera provas a seu favor. Porque os sentidos não bastam. As constatações não chegam. É necessário mais, sempre mais, sempre mais e mais. (*a voz começa a ficar ofegante*). (*Pausa - recompõe-se)*

Este é o berço de uma ideia. Uma coisa que pretende ser materializada, mas que, talvez, nunca o seja.

Saem todos de cena. *Começa a tocar uma música clássica*.

Entrada na parte detrás do auditório - começa a descer o Narrador 2, enquanto se dirige para o público.

cena 3

Narrador 2 - Nasci no Bairro de Cedofeita, na Rua Miguel Bombarda. Lembro-me em pequenino, dos passeios atulhados de crianças a brincar na rua, da voz da minha mãe que gritava "João, anda prá mesa, o comer tá pronto!", das incontornáveis horas de coscuvilhice das senhoras sentadas nas cadeiras de plástico a ver tudo aquilo que se passava no bairro, dos homens que bebiam, e se bebiam (*entusiasmo*), enquanto reclamavam do último resultado do jogo de futebol entre o Porto e o Benfica.

A rua era populada por um misto de burguesia e de pobreza. Por mulheres que fumavam, como boas mulheres liberais que eram, que se maquilhavam e vestiam como Simone de Oliveira, que tomavam o seu chá no Café Célia e que frequentavam as galerias de arte. Mas também, pela peixeira Belmira que gritava "Olha o peixinho fresquinho!" e pelo mercado "Doces Sabores" da Dona Maria Adelina que vendia todas as manhãs os vegetais e a fruta mais frescos do Bairro.

Recordo-me, ainda, das sopas de abóbora com açúcar que a minha avó me oferecia todos os finais de tarde enquanto sussurrava: "João, tu nunca te esqueças de onde vens, e o que carregas para onde vais.". Como me poderia eu esquecer, se os meus

passos transbordam aquela rua? Hoje, apesar de mais de metade das pessoas que conhecia terem deixado de viver ali, devido aos despejos estabelecidos por rendas insuportáveis, continuo a sentir a sua vida em mim. Transporto no meu coração, o seu sufoco.

cena 4

O Narrador 2 deve sair pelo lado esquerdo do palco.
Entram em cena três personagens: Adam, Maximiliano e a Secretária. Maximiliano é o melhor amigo de Adam, o seu braço direito, aquele que alinha nos planos mais megalómanos de Adam. Ambos sentam-se nas cadeiras disponíveis ao pé da mesa. A Secretária permanece em silêncio durante o diálogo todo. Apenas ri quando ambos se riem.

Maximiliano - *Cumprimenta com um beijo na cara, Adam.* Meu caro amigo! Companheiro das mais deliciosas aventuras! Tão bom voltar a ver-te, principalmente neste restaurante luxuoso! Conta-me, o que fizeste nesta última semana?

Adam - Nem vais acreditar, mas fui no meu *private jet* a Miami Beach. (*entusiasmado*) E que praia maravilhosa, que mulherões! Maxi, não consigo descrever-te aqueles corpos, aqueles olhos azuis, aqueles cabelos loiros. Ai que coisa boa, maravilhosa! (*babado*)

Maximiliano - Hmmm, consigo imaginar! Devias ter trazido um pedacinho para mim!

Riem-se os três de forma descontrolada.

Adam - E tu, amigo, o que fizeste nesta última semana?

Maximiliano - Estive com uma mulher de sonho - ruiva, alta, de olhos verdes, russa - uma verdadeira fada! Levei-a comigo ao Casino, a ver se me dava sorte! (*ri-se*) E olha que deu! Apostei dez mil euros, e ganhei quinhentos mil. Por conta disso, decidi comprar um Ferrari Roma, olha uma máquina! Quase tão boa como a minha

acompanhante!

Riem-se de novo de forma descontrolada.

Nisto, entra em cena Vitória, com dois pratos de comida. Dirige-se à mesa de Adam e de Maximiliano. Vitória ainda não tinha visto Adam, então, quando o vê, passa-se completamente.

Vitória - *Deixa cair os dois pratos de comida*. Tu! (*aponta para Adam*) O que estás a fazer aqui? Não te chega humilhares-me ao me despejares de casa? Tens de vir ao meu local de trabalho confrontar-me com a tua riqueza? Com a tua forma confortável de estar na vida? Com o teu excesso de ego? Com a tua falta de decência?

Maximiliano e a Secretária colocam-se em frente a Adam, protegendo-o.

Maximiliano - Vamos ter calma, minha senhora! O meu amigo não despejou ninguém! Ele apenas queria fazer negócio com o seu prédio, que é propriedade dele[99], logo, ele deu duas opções aos moradores: ou estes pagavam uma renda de 1200 euros, ou então teriam de abandonar os apartamentos. Foi um acordo legítimo! Ele não faltou ao respeito a ninguém! Ele cumpriu a lei vigente no nosso país! Não entendo a sua revolta toda!

Vitória - Não entende a minha revolta toda? Sabe o que é viver na rua? Sabe o que é trabalhar das nove da manhã às onze da noite, com apenas uma hora de pausa na parte da tarde? Sabe o que é apanhar dois autocarros para chegar ao local de trabalho, um trajeto de uma hora, no mínimo? Sabe o que é a sua filha não reconhecer mais o timbre da sua voz? Sabe? (*irritada*)

[99] Alusão ao *princípio de justiça na aquisição* defendido por Nozick: «(...) as questões de como as coisas que não são objectos de posse podem tornar-se objectos de posse, o processo, ou processos, por que as coisas que não são objectos de posse podem tornar-se objecto de posse (...)» (Nozick, 2023, p. 192). Segundo o autor, «Uma pessoa que adquire um haver em concordância com o princípio de justiça na aquisição tem direito a esse haver» (*Ibidem*, p. 193).

Maximiliano - Claro que não sei, não tenho nenhuma filha. *Ri-se com Adam*.

Entra o Narrador 3.
Freeze de todos os atores.

Narrador 3 - Talvez vocês ainda estejam do lado de Adam. Ou quem sabe, estejam do lado de Vitória… Será que há um lado bom e um lado mau? Será que podemos ficar imparciais no meio desta história? Ou será a imparcialidade, uma posição política? Talvez precisassem de mais dados, de mais opiniões, de mais informação. Mas onde fica a humanidade? Será que o dinheiro legitima tudo? Será que o Estado deve colocar tetos às rendas? Ou será isso, uma violação da liberdade individual de cada sujeito? Quem tem razão no meio de tudo isto?

Volta à ação.

Vitória - *Retira uma faca do bolso de trás das calças*. Isto é por todas as famílias que vocês destruíram! *Mata Adam e Maximiliano*.

Vitória - *Dirige-se para o público*, *em desespero.* Eu clamei por JUSTIÇA! E agora, vais fazer algo pela tua cidade? Vais ser agente? Vais transformar a tua realidade? Vais lutar? Vais colocar o lucro à frente da vida dos outros? Vais deixar de pensar apenas em ti? Vais preencher o momento? Vais deixar-me apodrecer na rua? Vais, finalmente, assumir que também assinaste um pacto silencioso? O grito de desespero foi lançado. *Inclina-se em direção ao chão, onde permanece*. Mas ainda não é tarde demais.

A Secretária fica incrédula ao ver o que se passa. Olha para o público.

Secretária - Bem, isto não é nada comigo, vou mas é embora!

Sai de cena. Fica apenas Vitória de cócoras. O espetáculo termina.

FIM

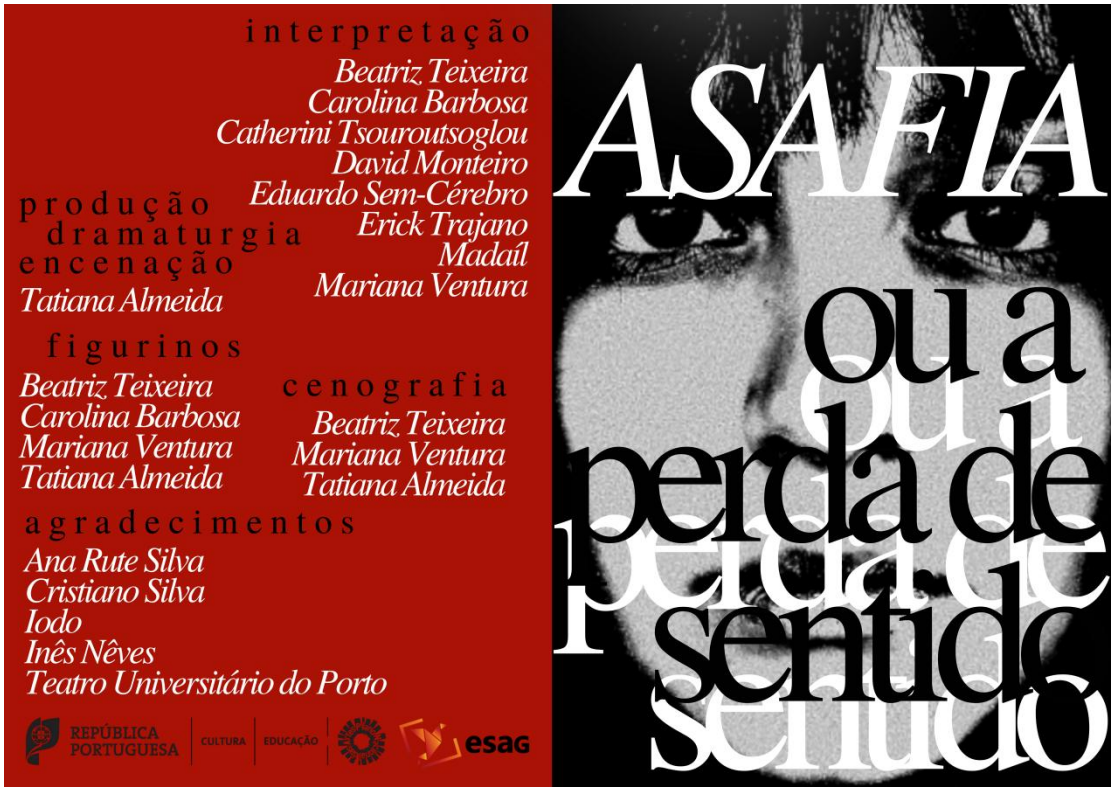
Anexo 8 - Link da apresentação da peça de teatro "ASAFIA OU A PERDA DE SENTIDO"

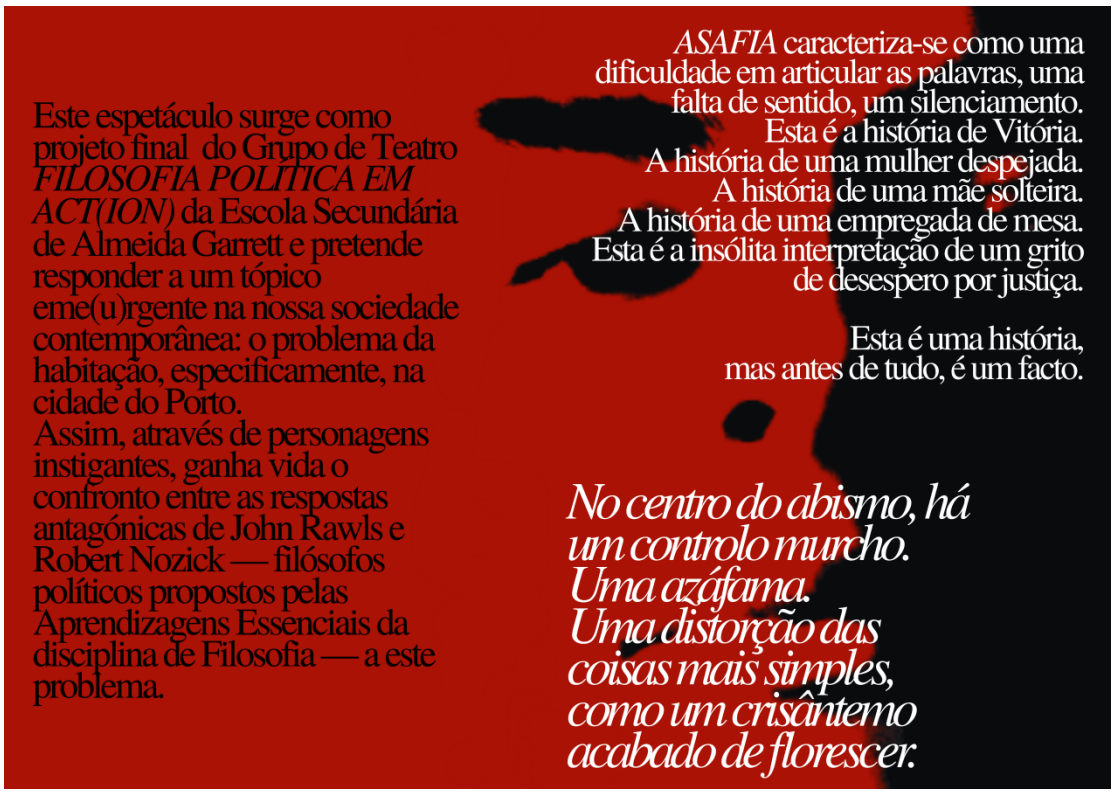
https://www.youtube.com/watch?v=VJ2LweatcsU&ab_channel=GrupodeTeatrodeFilosofiaPol%C3%ADtica

Anexo 9 - Cartaz do espetáculo "ASAFIA OU A PERDA DE SENTIDO"



Anexo 10 - Folha de sala do espetáculo "ASAFIA OU A PERDA DE SENTIDO"





Anexo 11 - Poemas escritos pelos alunos do Grupo de Teatro





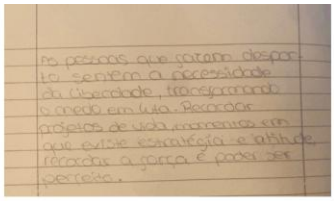


Estávamos felizes, mas sofremos mudanças
Chegamos ao limite, até esse ponto
O meu coração agora só se lembra das lembranças
Naquela época achei que estava pronto

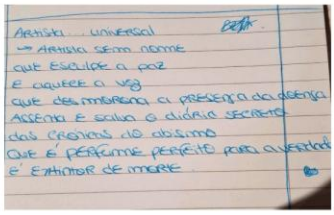
Você tem liberdade para fazer o que quiser
Estou morrendo aos poucos, é isso que você quer?
Pensei que não haveria um corte de energia
Agora nem estamos falando por meio da tecnologia

Você tem saúde e é interessante
Mas para você, eu não sou mais importante
Minhas lágrimas em movimento, nem pensar!
O meu pior erro foi te amar

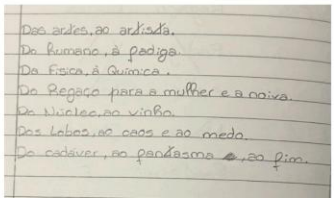
Os jovens usam telemóvel
Mas você não melhora, está imóvel
O objetivo principal foi te amar e te cuidar
Mas você saiu pela saída de emergência, agora perdi meu lar



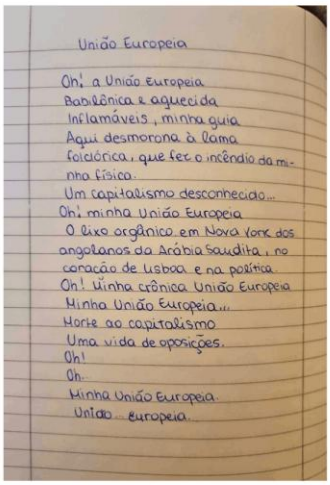
As pessoas que param despertam sentem a necessidade da liberdade, transformando o medo em luta. Recordar projetos de vida, momentos em que existe estimulação e atitude, recordar a garra é poder ser perfeito.



Arte/Artista universal
= Artista sem nome
que esculpe a paz
E aquece a vez
que desmorona a presença da ausência
Ausência e solva o diário secreto
das crianças do abismo
que é perfume perfeito para a verdade
é extinguir de morte



Das artes, ao artista.
Da humano, à pedra.
Da física, à química.
Do Regaço para a mulher e a noiva.
Do Núcleo, ao vinho.
Dos lobos, ao caos e ao medo.
Do cadáver, ao fantasma e, ao fim.



União Europeia

Oh! a União Europeia
Babilônica e aquecida
Inflamáveis, minha guia
Aqui desmorona à lama
Folclórica, que fez o incêndio da minha física.
Um capitalismo desconhecido...
Oh! minha União Europeia
O lixo orgânico em Nova York dos angolanos da Arábia Saudita, no coração de Lisboa e na política
Oh! Minha crônica União Europeia
Minha União Europeia...
Norte ao capitalismo
Uma vida de oposições.
Oh!
Oh...
Minha União Europeia.
União... europeia.

Anexo 12 - Excerto do "Livro do Desassossego"[100]

«De repente, como se um destino mágico me houvesse operado de uma cegueira antiga com grandes resultados súbitos, ergo a cabeça, da minha vida anónima, para o conhecimento claro de como existo. E vejo que tudo quanto tenho feito, tudo quanto tenho pensado, tudo quanto tenho sido, é uma espécie de engano e de loucura. Maravilho-me do que consegui não ver. Estranho quanto fui do que vejo que afinal não sou.

Olho, como numa extensão ao sol que rompe nuvens, a minha vida passada; e noto, com um pasmo metafísico, como todos os meus gestos mais certos, as minhas ideias mais claras, e os meus propósitos mais lógicos, não foram, afinal, mais que bebedeira nata, loucura natural, grande desconhecimento. Nem sequer representei. Representaram-me. Fui, não o ator, mas os gestos dele.

Tudo quanto tenho feito, pensado, sido, é uma soma de subordinações, ou a um ente falso que julguei meu, por que agi dele para fora, ou de um peso de circunstâncias que supus ser o ar que respirava. Sou, neste momento de ver, um solitário súbito, que se reconhece desterrado onde se encontrou sempre cidadão. No mais íntimo do que pensei não fui eu.

Vem-me, então, um terror sarcástico da vida, um desalento que passa os limites da minha individualidade consciente. Sei que fui erro e descaminho, que nunca vivi, que existi somente porque enchi tempo com consciência e pensamento. E a minha sensação de mim é a de quem acorda depois de um sono cheio de sonhos reais, ou a de quem é liberto, por um terramoto, da luz pouca do cárcere a que se habituara.

Pesa-me, realmente me pesa, como uma condenação a conhecer, esta noção repentina da minha individualidade verdadeira, dessa que andou sempre viajando sonolentamente entre o que sente e o que vê.

É tão difícil descrever o que se sente quando se sente que realmente se existe, e que a alma é uma entidade real, que não sei quais são as palavras humanas com que

[100] Excerto utilizado na Aula 12 do Grupo de Teatro, de modo a introduzir o conceito de "alienação".

possa defini-lo. Não sei se estou com febre, como sinto, se deixei de ter a febre de ser dormidor da vida. Sim, repito, sou como um viajante que de repente se encontre numa vila estranha sem saber como ali chegou; e ocorrem-me esses casos dos que perdem a memória, e são outros durante muito tempo. Fui outro durante muito tempo — desde a nascença e a consciência —, e acordo agora no meio da ponte, debruçado sobre o rio, e sabendo que existo mais firmemente do que fui até aqui. Mas a cidade é-me incógnita, as ruas novas e o mal sem cura. Espero, pois, debruçado sobre a ponte, que me passe a verdade, e eu me restabeleça nulo e fictício, inteligente e natural.

Foi um momento, e já passou. Já vejo os móveis que me cercam, os desenhos do papel velho das paredes, o sol pelas vidraças poeirentas. Vi a verdade um momento. Fui um momento, com consciência, o que os grandes homens são com a vida. Com a vida? Recordo-lhes os atos e as palavras, e não sei se não foram também tentados vencedoramente pelo Demónio da Realidade. Não saber de si é viver. Saber mal de si é pensar. Saber de si, de repente, como neste momento lustral, é ter subitamente a noção da mónada íntima, da palavra mágica da alma. Mas essa luz súbita cresta tudo, consume tudo. Deixa-nos nus até de nós.

Foi só um momento, e vi-me. Depois já não sei sequer dizer o que fui. E, por fim, tenho sono, porque, não sei porquê, acho que o sentido é dormir.»[101]

[101] Pessoa, F. (2023). *Livro do Desassossego*. Editora Todavia.