

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM FILOSOFIA - PROF-FILO

RICO PINHEIRO LIMA

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA: ANÁLISE DO
CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO**

SÃO LUÍS/MA
MARÇO/2020

Rico Pinheiro Lima

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA: ANÁLISE DO
CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Maranhão como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle

SÃO LUÍS/MA
MARÇO/2020

Pinheiro Lima, Rico.

Reflexões sobre o ensino de filosofia: análise do cinema como recurso didático / Rico Pinheiro Lima. - 2020.
113 f.

Orientador(a): Plínio Santos Fontenelle.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Cinema. 2. Ensino. 3. Recurso didático. I. Santos Fontenelle, Plínio. II. Título.

RICO PINHEIRO LIMA

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA: ANÁLISE DO
CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO.**

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva

Prof. Dr. Luís Inácio Oliveira Costa

Dedico este trabalho a minha família: a minha amantíssima companheira Cléo e aos meus filhos Esthela e Arthur que fazem do seu existir minha existência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus amigos que fazem da minha convivência um eterno suportar existencial. Agradeço meu orientador Plínio Fontenelle por sua paciência e amizade. Agradeço a música que tanto me acalanta na desarmonia da vida. Agradeço dona Bethe, minha amiga e coordenadora pela sua compreensão na labuta desse trabalho. Por fim, agradeço a minha família, um dos meus pilares. Um especial agradecimento aos meus alunos do ensino médio e mais especificamente aos meus alunos que ajudaram na minha pesquisa.

“Nunca se protele o filosofar quando se é jovem, nem canse o fazê-lo quando se velho, pois que ninguém é jamais pouco maduro nem demasiado maduro para conquistar a saúde da alma. E quem diz que a hora de filosofar ainda não chegou ou já passou assemelha-se ao que diz que ainda não chegou ou já passou a hora de ser feliz”.

(Epicuro)

RESUMO

A dissertação aqui apresentada é uma reflexão sobre o ensino da filosofia no ensino médio, visando avaliar um recurso didático e sua eficaz intrusão na qualidade do ensino dessa disciplina ao propor uma discussão sobre como a filosofia foi ensinada ao longo da história da educação do Brasil para vislumbrar o aspecto que o jovem atual herdou e, se isso, tem influência de como o aluno enxerga a disciplina filosofia. O objetivo geral é provar que um recurso didático, que é o cinema, pode melhorar o interesse do discente junto à tão combatida disciplina. Além de classificarmos o ensino da filosofia, também classificamos o aluno atual dentro da sua cultura, logo, seu modo de enxergar o mundo. Isso se deve ao fato de, entendendo o aluno podemos propor um ensino diverso daquele que ele está acostumado. A feitura do nosso processo foi uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino dessa disciplina aliada a uma reflexão da atual situação da filosofia e uma saída através do já citado recurso didático que é o cinema. Usamos o método qualitativo para interpretar nossa pesquisa. O fato de os pesquisados serem alunos dentro da sua comunidade contribuiu para isso, assim, classificamos também nossa pesquisa como pesquisa-participante. Com o intento de provar nossa argumentação, fizemos também uma experiência na escola com uma aula prática. Foi usado para isso a técnica de recolhimento de dados chamada grupo focal, para tentar perceber nos alunos dessa comunidade suas angústias, suas vontades, sua relação com a filosofia e, por fim, se o cinema, como recurso didático, é eficaz como propusemos. Essa prática foi capaz de elucidar que dentro do universo pequeno que é o grupo focal, houve uma representatividade que podemos classificar como franca, do cinema como recurso didático. Os alunos afirmaram dentro da técnica que uma aula com um recurso atende muito mais as suas expectativas do que somente uma aula expositiva e “dialogada”. A experiência foi realizada nos idos de setembro de 2019 com os alunos do segundo ano do ensino médio da escola C.E. Vicente Maia.

Palavras-Chave: Cinema; recurso didático; ensino; filosofia.

ABSTRACT

The dissertation presented here is a reflection on the teaching of philosophy in high school aiming to evaluate a didactic resource and its effective intrusion in the quality of teaching of this discipline by proposing a discussion about how philosophy was taught throughout the history of education in Brazil to glimpse the aspect that the current youth inherited and whether it has an influence on how the student sees the discipline philosophy. The general objective is to prove that a didactic resource, which is the cinema, can improve the student's interest in such a weak discipline. In addition to classifying the teaching of philosophy, we also classify the current student within his culture, his way of seeing the world. This is due to the fact that, understanding the student, we can propose a teaching different from the one he is used to. The completion of our process was a bibliographic research on the teaching of this discipline combined with a reflection on the current situation of philosophy and an exit through the already mentioned didactic resource that is cinema. We use the qualitative method to interpret our research. The fact that respondents are students within their community contributed to this, so we also classify our research as participant research. With the intention of proving our argument, we also had an experience at school with a practical class. For this purpose, the data collection technique called the focus group was used to try to perceive in the students of this community their anxieties, their desires, their relationship with philosophy and, finally, whether cinema, as a didactic resource, is effective as we proposed. This practice was able to elucidate that within the small universe that is the focus group, there was a representativeness, which we can classify as frank, of cinema as a didactic resource. Students stated within the technique that a class with a resource meets their expectations much more than just an expository and “dialogued” class. The experiment was carried out in September 2019 with students of the second year of high school at the school C.E. Vicente Maia.

Key words: Cinema; didactic resource; teaching, philosophy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A DIFICULDADE DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL	16
1.1 A filosofia no Brasil-Colônia.....	16
1.2 A filosofia no Brasil-Império.....	18
1.3 A filosofia na República.....	20
1.4 A filosofia na Ditadura	22
1.5 O abandono do livro e a dificuldade de aprender filosofia.....	27
2 A FILOSOFIA COMO RESISTÊNCIA.....	33
3 O CINEMA COMO PROBLEMA DIDÁTICO	43
3.1- O cinema como recurso didático e a importância da imagem na compreensão	45
3.2 Algumas reflexões de Walter Benjamin como fundamentação educacional no uso do cinema.....	50
3.2 Arte técnica e o fim da aura.....	52
3.3 O cinema como arte técnica.....	57
4 OS PROCESSOS DA AULA DE FILOSOFIA	62
4.1 Aprender a ensinar.....	62
5 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA	69
5.1 O campo da experiência	69
5.2 O aluno da experiência	70
5.3 A pesquisa utilizada.....	75
5.4 O grupo focal como estratégia de investigação qualitativa	76
5.5 Descrição da experiência da pesquisa.....	78
5.6 O processo dos encontros do grupo focal	82
5.7 Análise das reuniões	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	95

APÊNDICES	100
Apêndice B	101
Apêndice C	105
ANEXOS	107
Anexo 1	107
Anexo 2	108
Anexo 3	109
Anexo 5	111
Anexo 6	112

INTRODUÇÃO

A antiga problemática sobre o ensino-aprendizagem já consumiu longo período do esforço de eminentes filósofos, pedagogos e psicólogos na tentativa de fazer dessa relação uma simbiose onde, por definição, um não vive sem o outro. Fazer daquilo que se ensina se transformar naquilo que se aprende é toda a educação prevista.

Dentro dessa perspectiva, também é obra de todo educador tentar e, por vezes, conseguir que essa relação se efetive, mesmo se tratando de um modo de ministrar aulas em que possa dinamitar as velhas práticas e inovar ao se adequar ao momento histórico, cultural e social dos discentes e sem abandonar a tradição que é por onde escorre o magma que sustenta o pensamento em continuidade.

A preocupação com o ensino da disciplina filosofia pode ser vista como um melhoramento do indivíduo e, por conseguinte, uma manutenção da própria sociedade ao referenciá-la com a prática do diálogo que procede a tolerância. Entendemos que o hábito da praticidade do estudo pensando em ganhar pecúlios pode ser o grande mal da educação.

Quanto à vida consagrada ao ganho, é uma vida forçada, e a riqueza não é evidentemente o bem que procuramos: é algo de útil, nada mais, e ambicionado no interesse de outra coisa. E assim, antes deveriam ser incluídos entre os fins os que mencionamos acima, porquanto são amados por si mesmos. Mas é evidente que nem mesmo esses são fins; e, contudo, muitos argumentos têm sido desperdiçados em favor deles. Deixamos, pois, este assunto (ARISTÓTELES, 1991, p. 10).

O elemento definidor de um estudo sempre deve ser seu objetivo, que claro, pode variar de acordo com as ambições do pesquisador ou suas angústias. Nosso trabalho está nas espécies que tentam vivenciar uma realidade para poder superá-la ao constatar o eterno processo da mudança e quando essa mudança muda para ser a mesma. A educação no Brasil parece que tem essa estranha peculiaridade: mudamos em vários aspectos nosso modo de ensinar e aprender nesses mais de quinhentos anos de história, mas porque sempre uma mesma população aprende menos, e o que acontece ao vislumbrar uma linha inexorável de

excluídos do pensamento e da produção intelectual humana? Uma pesquisa sobre o ensino de qualquer conhecimento e, no nosso caso, da filosofia tem que pretender que todo e qualquer aprendiz frua o ato de saber para ter uma independência intelectual que lhe permita a liberdade de pensar.

A vida parece ser comum até às próprias plantas, mas agora estamos procurando o que é peculiar ao homem. Excluamos, portanto, a vida de nutrição e crescimento. A seguir há uma vida de percepção, mas essa também parece ser comum ao cavalo, ao boi e a todos os animais. Resta, pois, a vida ativa do elemento que tem um princípio racional; desta, uma parte tem tal princípio no sentido de ser-lhe obediente, e a outra no sentido de possuí-lo e de exercer o pensamento. E, como a "vida do elemento racional" também tem dois significados, devemos esclarecer aqui que nos referimos a vida no sentido de atividade¹; pois esta parece ser a acepção mais própria do termo (ARISTÓTELES, 1991, p. 16).

Nosso trabalho, possuindo verdadeiramente essa preocupação, começa analisando, no primeiro capítulo, de que maneira os nossos alunos ao longo do tempo tiveram acesso ao ensino de filosofia. Faremos uma rápida incursão desde tempos do Brasil-Colônia até a relação conflitante com essa disciplina na época em que nosso país era comandado por uma ditadura militar, que via de regra, é tosca e analfabeta.

Sobre a perspectiva da Colônia portuguesa que era essas plagas, podemos notar que disciplina filosofia já estava nos currículos das "escolas" brasileiras. Mas essa educação, que era feita pelas ordens Católicas, principalmente a ordem de Inácio de Loyola, era exclusiva ou dos índios, que estavam sendo mortos fisicamente e culturalmente ao serem catequizados ou para os filhos brancos dos dominadores portugueses. A esse ensino de filosofia era vedado o ato de reflexão, posto que o que se ensinava estava ligado irremediavelmente ao velho Aristóteles no viés religioso e ao grande doutor da Igreja São Tomás de Aquino, com suas categorias e sua lógica medieva. Isso, obviamente, demonstra que a filosofia estava totalmente desligada do contexto social obscuro que viviam os primeiros brasileiros.

¹ Aqui em Aristóteles a ideia de atividade está ligada ao ato de que algo faz ou produz alguma coisa. No livro *Ética a Nicômaco* ele diz que a racionalidade é uma atividade da alma humana, por exemplo.

Depois dessa perspectiva analisaremos a filosofia agora no Brasil pós 1822. Em terras de imperador, a disciplina “amante da sabedoria” continuava em voga. Apontamos que o Brasil já tinha longa tradição de menosprezar a intelectualidade, diferente dos nossos vizinhos sul-americanos. Vamos ver que só tardiamente imprensa, biblioteca e universidades chegaram nesses tristes trópicos, quando o Peru, por exemplo, já tinha uma universidade desde o século XVI. O ensino de filosofia não mudou muito desde então e averiguaremos que pouquíssimo a República vai cambiar a qualidade filosófica dos nossos atarefados alunos, mesmo em certo momento, tendo ampliado o acesso a ela por via das escolas que se espalharam praticamente por todo o território nacional.

Quando o golpe militar ocorreu na terra descoberta por Cabral, derrubando um governo democraticamente eleito, veremos que essa ditadura, como a maioria, reformou a educação brasileira e perseguiu a filosofia, criando “similares” como as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira, maquiando em vários sentidos nossa educação já tão cambaleante. Apostou no ensino técnico, no até então segundo grau, menoscabando áreas de humanidades e desobrigando a disciplina filosofia.

Essa perspectiva histórica do ensino da filosofia será necessária para podermos entender o aluno atual. É mister para sabermos que ele é também consequência porque herdeiro dessa tradição de ensino-aprendizagem que aprisionou suas ambições de livres pensadores, mesmo que seja do seu próprio ser, sua condição e sua curiosidade, que, ao que parece, é um dos objetivos da educação.

Ainda sobre a dificuldade do ensino da filosofia, trataremos de um subtema que “ataca” diretamente o aluno. Não menos importante para nossa argumentação, ela trata do modo como as pessoas em geral estão se relacionando com a internet e, em específico, a nova geração. Essa premissa discorre que uma das consequências do hábito de navegar constantemente na web é criar ojeriza à leitura de livros, o que o autor chama de leitura linear. O corolário, entre outras coisas, é um abandono total do modo solitário, concentrado e calmo de leitura.

Tratar disso será importante para fazermos uma visão mais completa dos problemas que estamos enfrentando ao lecionar a disciplina filosofia.

Em seguida, no segundo capítulo, será do nosso intento defender como a filosofia poderá resistir dentro da perspectiva apontada até agora. Diremos da

importância de perseverar no momento que a própria filosofia novamente deixa de ser obrigatória na nova BNCC, ficando a mercê apenas do vestibular. Resistir com nosso ensino e resistir até mesmo contra a institucionalização da educação podem ser uma opção para a sobrevivência da disciplina que, a nosso ver, é de suma importância para a formação moral e intelectual dos jovens.

No terceiro capítulo iremos fazer primeiro uma pequena digressão à análise da imagem para chegar à apologia do cinema como um meio de comunicação eficaz para ser usado como recurso didático na filosofia.

Assim, explicaremos que a imagem foi entre qualquer outra forma de se dizer a que mais nos afeta. Diremos o porquê de tanta gente aderir tão facilmente à imagem e, justamente por isso, o cinema, que é imagem, e que também se enquadra na forma como o jovem tecnológico se relaciona com o mundo, pode facilmente entender uma argumentação mais fácil que um texto linear escrito.

Para isso, vamos usar a argumentação do filósofo Walter Benjamin, que no seu ensaio *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*, faz todo um percurso para explicar que primeiro a fotografia e depois o cinema serão artes que, pela sua reprodução, irá ser acessível para as massas o que irá diferenciar das artes que ele chamou de auráticas, que ao contrário das reprodutíveis, era sempre designada para uma pequena porção de pessoas. Primeiro os sacerdotes, depois os intelectuais. Essas obras, de acordo com Benjamin, tinham seu *telos* na ideia de unicidade que era a sua aura, logo elas eram irreprodutíveis. Já o cinema, por exemplo, fora feito exatamente para ser reproduzido e, por consequência, vista por mais pessoas. Diz ele que isso foi a libertação da arte, qual seja, a reprodutibilidade. Por isso, nossa argumentação entra em sintonia com a de Walter Benjamin. Se o jovem é muito mais afeito a esse tipo de imagem, nada mais justo que pensar que ela pode ajudar na compreensão de conceitos filosóficos, isso se ela for bem usada.

No quarto capítulo faremos uma reflexão sobre o ato de ensinar e aprender no tocante também à filosofia. Usaremos alguns pedagogos como referência e também alguns filósofos para apoiar como a educação dentro da sala de aula, pode e deve ser mais agradável, visando sempre que o aluno seja independente no seu aprender para que sejamos conscientes do nosso ensinar. Falar sobre isso é dar uma resposta à condição ruim que tanto o aluno sofreu e sofre ao receber uma educação institucionalizada principalmente em se tratando de filosofia.

No quinto e último capítulo, vamos tratar da experiência feita para tentar provar nossa hipótese, que é: pode o cinema como recurso didático melhorar a relação do aluno com o ensino e a aprendizagem da filosofia?

Descreveremos como foi feita essa experiência em sala de aula usando o método qualitativo e a técnica de grupo focal para alavancar os dados. Também levantaremos dados para mostrar que a consequência de tudo que argumentamos em relação ao ensino geral e ao ensino da filosofia descarregou em índices alarmantes para nosso país. Por isso, urge trabalharmos positivamente para mudar essa realidade.

Assim, reafirmaremos a importância de estar sempre aberto às mudanças, mas sempre de olho na não banalização da filosofia. Nosso trabalho é esse intento e aqui estamos tentando.

1 A DIFICULDADE DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

1.1 A filosofia no Brasil-Colônia

A posição da disciplina filosofia na educação brasileira foi marcada pela instabilidade. O cunho positivista da história brasileira demonstra que a praticidade na educação é uma marca indelével e que perpassa o imaginário de gerações quando se fala em aprendizagem. A visão de uma ciência concreta voltada para a exatidão é a base de uma sociedade que cultua, às vezes explicitamente outras veladamente e, muitas outras parvamente, a vontade apenas de saber fazer para poder comprar. Assim, ciências voltadas para as humanidades, ou conhecimentos voltados para a alma são defenestradas sumariamente ou simplesmente viram mercadoria onde o Midas burguês tudo toca.

A filosofia enquanto disciplina foi sempre e parece que continua sendo atacada e vilipendiada na educação brasileira. Na época do Brasil colônia ela era presença garantida nos currículos, nas chamadas humanidades, mas em compensação a mesma educação era para uma parcela ínfima da população e sempre com viés, primeiro aristocrático e depois burguês. Gilberto Freyre nos dá um testemunho:

Mas o bacharel não apareceu no Brasil com Dom Pedro II e à sombra das palmeiras imperiais plantadas por el-Rei avô. Já os Jesuítas tinham dado à colônia ainda sombreada de mato grosso - a terra inteira por desbravar, índios nus quase dentro das igrejas, de olhos arregalados para padres que diziam missas, casavam e batizavam, cobras caindo do telhado por cima das camas ou enroscando-se nas botas dos colonos – os primeiros bacharéis e os primeiros arremedos de doutores ou mestres em arte. E nos séculos XVII e XVIII, graças aos esforços dos padres, aos seus cursos de latim, Salvador já reunira bacharéis formados nos pátios da Companhia, como Gregório de Matos e seu irmão Euzébio, como Rocha Pita e Botelho de Oliveira. Alguns aperfeiçoaram-se na Europa, é certo; mas na própria Bahia, e com padres velhos, é que quase todos fizeram os estudos de Humanidades (FREYRE, 1998, p. 575-576).

O certo é que os Jesuítas e outras ordens detinham o monopólio da educação no Brasil Colônia e apenas reproduziam os saberes dessa época aos quais estavam inclusa a filosofia, que por razões claras não chegavam aos ouvidos

e, muito menos, aos cérebros da massa da população brasileira. Podemos concluir que assim ela não servia para nada.

Não somente os franciscanos, mas também beneditinos e carmelitas mantiveram, com zelo heroico de seu trabalho missionário, casas de ensino onde o estudo das letras divinas e humanas se sustentou com penas e fadigas. D. Joaquim G. de Luna assegura no seu esboço histórico sobre os Monges Beneditinos no Brasil que “os estudos eclesiásticos dos monges, isto é, os cursos de filosofia e teologia, eram feitos nos mosteiros da Bahia, Rio de Janeiro e Olinda, mas, parece, não simultaneamente nas três abadias, porém quase sempre em duas ao mesmo tempo” (AB’ SABER, 2004, p. 77).

Pensando na formação espiritual do brasileiro, logo do jovem brasileiro, podemos afirmar que este estava alijado do pensamento conquanto o país vai se “desenvolvendo” e se desenvolvia com milhares de negros mutilados física e culturalmente por serem degredados de sua terra e outra multidão de almas de índios que adubaram com carne e sangue suas florestas e mais um tanto de miseráveis que orbitavam a corte portuguesa e seus parasitas. A educação passa ao largo e a que tinha na colônia era pouca e apenas para os privilegiados brancos da nação.

Os entraves que ao desenvolvimento da cultura intelectual no Brasil opunha a administração lusitana faziam parte do firme propósito de impedir a circulação de ideias novas que pudessem pôr em risco a estabilidade de seu domínio (HOLANDA, 1995, p. 121).

É forte então, como diz Sérgio Buarque de Holanda, o entrave para a cultura intelectual do povo brasileiro. Todavia, com a vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1808 algumas mudanças ocorrerão nesse solo agora elevada a vice-reino. A imprensa régia é aberta e a primeira biblioteca, também da corte, aberta ao público.

Com D. João VI chegou ao Brasil Silvestre Pinheiro Ferreira. Tendo abandonado a Congregação do Oratório, era amigo pessoal de José Bonifácio, vindo patrocinar uma série de conferências filosóficas no Real Colégio de S. Joaquim, iniciando ele próprio um curso de filosofia a 26 de abril de 1813, publicado sob o título de Preleções Filosóficas sobre a teórica do discurso e da linguagem, a Estética, a Diceósina e a Cosmologia. Coube a este grande mestre português a

renovação dos estudos filosóficos em terras brasileiras. Além do livro de 1813, publicou outro em 1839, com o qual procurava afastar do ensino oficial o compêndio de Genuense, admitido aqui e além-mar como o livro de texto. Disso não fez segredo Silvestre Pinheiro, antes referindo-se expressamente aos seus magnos propósitos na apresentação do novo livro (MORAIS FILHO, 1959, p. 5-6).

1.2 A filosofia no Brasil-Império

No Brasil-Império, logo após a independência, em termos de ensino superior, os debates na Assembleia constituinte sobre a criação deste estavam em voga. E em 12 de junho de 1823 José Feliciano Fernandes Pinheiro² propõe a criação de uma universidade para ser localizada em São Paulo, mas nada se fala ainda no ensino da filosofia. Mas em 19 de agosto do mesmo ano em projeto apresentado diz-se expressamente que haverá duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda. O debate estava em curso. Uns queriam o ensino superior apenas na corte, como o então deputado Manoel Jacinto Nogueira da Gama, enquanto outros, como o constituinte Pedro de Araújo Lima, defendia a descentralização.

Emitindo sua opinião sobre o projeto, assim começa, incisivo o deputado paulista José Arouche de Toledo Rondon: “Sou do mesmo parecer do Senhor Araújo Lima no aditamento ao § 4º para ambas as universidades, desde já, hajam as faculdades de jurisprudência e de filosofia”. José da Silva Lisboa (depois visconde de Cairu) inicia com estas palavras um novo projeto, em setembro de 1823: “criar-se-á, por ora, uma universidade nesta Corte, à custa do Tesouro, a qual se intitulará: Universidade das Ciências, Belas Letras e Artes” (MORAIS FILHO, 1959, p. 6).

A criação das universidades e por fim, a inserção da filosofia nos currículos acontece, mormente, para fins preparatórios para uma casual carreira jurídica o que esvazia aquilo para o qual a filosofia está concernente que é, entre outras coisas, a educação intelectual e moral. O pensamento livre, crítico não era ainda a tentativa de uma possível filosofia nos cursos superiores, já que ela estava sempre

² Foi um escritor, magistrado e político brasileiro. Participou da Assembleia Constituinte de 1823 e chegou a ser ministro da justiça e criou em 1827 as faculdades de Direito em São Paulo e Olinda, por decreto de 11 de agosto.

vinculada a outras disciplinas possíveis nas universidades. O filósofo brasileiro Tobias Barreto³ já reclamava em seu tempo:

Não basta escrever um, dois, três livros, para conquistar o título de escritor. Não basta vir atualmente afirmar, por exemplo, que o tomismo é a verdadeira, a única filosofia, para ser considerado um espírito distinto. Eu bem sei, como se diz, que cada um, na medida de suas forças, leva a sua pedrinha para o edifício; mas, infelizmente, não se trata de erguer, porém de sustentar o velho templo que desaba (BARRETO, 1926, p. 336).

E sobre a influência Positivista no nosso país o autor completa:

A ação do Positivismo sobre a mentalidade brasileira foi, na verdade, extraordinária. A eficácia da adotada doutrina decorreu da sua acessibilidade, pois quase ninguém se sujeitou à preparação preliminar da aquisição prévia da hierarquia enciclopédica. Contentaram-se geralmente com as conclusões sintéticas, de caráter filosófico; com os primeiros princípios do sistema, que já eram corolários de investigações, as quais se deram por feita. E o seu agnosticismo, acariciando a preguiça cerebral, portuguesa-brasileira, foi a condição primordial do fulminante êxito. Voltou-se à antiga desconfiança, o que condizia com o ensino católico tradicional. Esqueceu-se o lema iniciativo de que o homem triunfa em tudo (BARRETO, 1926, p.101).

Fica claro que a educação brasileira desde a Colônia até o Império foi sempre voltada para a não crítica, aos arremedos portugueses que há tempos já era uma nação atrasada perante suas irmãs europeias. O jovem brasileiro, aquele que podia estudar, quando entrava em contato com a filosofia, esta era metafísica, lógica e por fim positivista. A observação do filósofo Tobias Barreto é pertinente e perfeitamente aplicável também ao ensino de nível médio.

Daí vir escrever mais tarde Tobias Barreto, em 1874: “Na verdade, o que é a filosofia entre nós? Simplesmente o nome de um preparatório, que a lei diz ser preciso para fazer-se o curso de certos estudos superiores” (MORAIS FILHO, 1959, p. 7).

Em relação ao ensino secundário a filosofia era matéria obrigatória e em toda província ela era ensinada mesmo com a “ortodoxia e da absoluta falta de

³ A citação faz parte de um artigo escrito no livro *Alguns Escritos*, publicado postumamente por Silvio Romero e é uma crítica ao professor e escritor Soriano de Souza.

autonomia mental” (MORAIS FILHO, 1959, p. 9), que fazia com que essa disciplina fosse apenas mais uma para encher os currículos dos jovens.

1.2 A filosofia na República

Quando chega a República o quadro da disciplina não muda em quase nada, continuando a ser uma matéria enfadonha e difícil, tanto no âmbito universitário, quanto no ensino secundário.⁴ Em relação ao ensino federal ocorrem quatro reformas nos primeiros trinta anos da República: a de Benjamin Constant (1890-91), a de Epitácio Pessoa (1901), a de Rivadávia Correia (1911) e a de Carlos Maximiliano (1915), todas elas, hora tirando a filosofia, hora trazendo-a de volta a mandos de decretos e, pouco se faz perante o modo de ensino da disciplina. O certo é que na República a filosofia era matéria quase permanente alcançando grande parte dos alunos, só não fazia a sua função, coisa muito parecida com a situação atual: decorar conteúdo para fazer vestibular. Assim, vale a pena a longa citação do professor Evaristo de Moraes Filho⁵ que resume a situação:

No que diz respeito ao ensino da filosofia no curso secundário, como de resto acontece no próprio nível superior, reveste-se ele de acentuado cunho enciclopédico. Compartilham de seus programas conteúdos de outras disciplinas, inclusive dos antigos programas de Instrução Moral e Cívica. Todos os temas da filosofia são aí incluídos de maneira excessivamente confusa e sufocante, não podendo de modo algum despertar a atenção e o interesse do aluno. Encontra-se a filosofia em franca competição com sete, oito e até nove outras disciplinas. É impossível estimular a participação ativa dos alunos em um ou dois anos de estudo. Em uma palavra: não perdeu ainda o estudo da filosofia a sua natureza de simples preparatório, *en passant*, no nosso currículo de nível secundário. Permanece de pé a velha crítica de Tobias Barreto. A rigor, dada a extensão dos programas e a sua apresentação convencional de definições, classificações, memorizações, não poderão eles atingir os

⁴ “No que diz respeito ao ensino de filosofia em qualquer dos graus de ensino, secundário ou superior, nenhuma alteração radical pode ser observada, de imediato, com a implantação da República. Mantém-se a cadeira no Colégio Pedro II e nenhuma providência é tomada no plano universitário que denote mudança de orientação pedagógica. Na reforma da instrução levada a efeito no Estado de São Paulo em 1890, não aparece a filosofia no currículo do ensino normal. Já na reforma de 1892, encontra-se a filosofia como disciplina obrigatória, ao lado do latim, do grego, da literatura portuguesa, do francês, etc.” (MORAIS FILHO, 1959, p. 11).

⁵ Evaristo de Moraes Filho foi um advogado trabalhista, escritor, professor universitário e membro da Academia Brasileira de Letras.

seus objetivos, nem chegar a integrar-se, como cultura última, na personalidade dos alunos. Ademais, com exceção dos cursos de filosofia, pedagogia e matemática, das faculdades de filosofia, não se inclui a filosofia como matéria indispensável aos exames vestibulares (MORAIS FILHO, 1959, p. 21).

Para um país eminentemente agrário e que estava com pretensões de se industrializar, é de se esperar que a nova elite republicana, que não passa da velha elite agrária, só que com ares de liberais em vez de aristocratas tupiniquins, pensar uma educação que estava voltada para formar técnicos para os novos trabalhos da cidade, não poderia se esperar uma reviravolta nas humanidades, principalmente uma disciplina enfadonha e difícil que é a filosofia. Um exemplo cabe para ilustrar: o escritor Lima Barreto, estudou no Rio de Janeiro quando a República ainda era uma jovem europeia que acabara de aportar aqui nos trópicos; mesmo sendo negro, o que para época não era fácil, estudou em escolas de elite, como o *Liceu Popular Niteroiense* e mais tarde o curso de Politécnica, pois seu pai⁶ era tipógrafo e, portanto, tinha uma posição social diferente da maioria esmagadora dos negros naquele Brasil de pele escura, mas do chicote branco. O escritor sempre reclamou da alma positivista e do modo de ensino, justamente por ser demasiado técnico e pouco “humano”.

De toda maneira, já nos primeiros tempos do colégio o garoto deve ter sido exposto às ideias positivistas; febre que assolava a capital da República naquele momento. Afastando-se da teologia e da metafísica, o positivismo defendia que o conhecimento científico era o único, verdadeiro, e dependia dele o progresso da humanidade. Colegas chegados de Lima, como Carlos Costa, juravam pela filosofia de Augusto Comte. Já Lima, como provou em várias de suas histórias e contos futuros, nunca se deixou contaminar pela voga. Em *Triste Fim*, por exemplo, soltou o verbo contra os defensores dessa filosofia com ares de religião, sobretudo os militares da República: “Eram os adeptos desse nefasto e hipócrita positivismo, um pedantismo tirânico, limitado e estreito, que justificava todas as violências, todos os assassinios, todas as ferocidades em nome da manutenção da ordem, condição necessária, lá diz ele, ao progresso e também ao advento do regime normal, a religião

⁶ O pai de Lima Barreto se chamava João Henriques de Lima Barreto e era tipógrafo em uma época em que os jornais eram o principal meio de comunicação. Ele era “protegido” de Afonso Celso que na época já era político afamado: fora senador, ministro da Marinha, da Fazenda e Conselheiro do Estado.

da humanidade, a adoração do grão-fetichê, com fanhosas músicas de cornetins e versos detestáveis, o paraíso...” (SCHWARCZ, 2017, p.111).

Esse longo exemplo pode nos dá a dimensão da educação na República. Uma educação positivista voltada para a ciência, leia-se, técnica, e que os jovens estavam a mercê. A filosofia estava lá, mas era apenas bucha de canhão. Existia mas não pensava e nem falava.

1.4 A filosofia na Ditadura

O quadro do ensino de filosofia no Ensino Médio pós 1964⁷ mudará de perspectiva, não se tratará da sua qualidade, como foi discutido anteriormente, mas sim da sua permanência no currículo.

Os pressupostos do golpe militar no Brasil, como qualquer outro governo autoritário, passam desde a desconfiança de uma elite encarniçada sobre os dominados até interesses econômicos internacionais (no caso do Brasil, os Estados Unidos apoiaram o Golpe) e se estende para todos os níveis de vida da sociedade. A educação foi um deles e a filosofia em especial foi uma disciplina visada pela ditadura brasileira.

O projeto de profissionalização⁸ introduzido no ensino médio esteve intimamente ligado e submetido à dinâmica de expansão do capitalismo. O princípio de segurança nacional passou a vigorar como estratégia ideológica, valendo como instrumento de defesa das classes hegemônicas no poder, contra inimigos internos tais como intelectuais, políticos, artistas e líderes populares. Caçando o inimigo interno, o pensamento oficial utilizou como propaganda a concepção de unificação do Estado nacional, criando no imaginário da população a ideia de que a nação é indivisa (CARMINATI, 2004, p. 03).

Sabemos que historicamente a Guerra Fria estava no auge e que o equilíbrio mundial pendia entre, de um lado, uma União Soviética comunista

⁷ Golpe militar ocorrido no Brasil em 1964 que depôs o presidente constitucional João Goulart colocando no poder os militares.

⁸ Aqui faz-se alusão à reforma do ensino de 1971 no auge da ditadura brasileira, que tinha como principal bandeira a profissionalização dos jovens (o que fora uma falácia, pois não houve investimento para isso), e relegou o ensino da filosofia e da sociologia ao limbo.

querendo influenciar o mundo e os Estados Unidos Capitalista querendo dominar, do outro. O Brasil, que estava sobre a influência Norte-americana e vivia uma grave crise econômica, estava sobre toda sorte ideológica promovida pelos EUA e a burguesia nacional, que pôde em 1964 depor o presidente eleito João Goulart e promover a ditadura que perduraria até 1985.

“Il problema della conquista e della difesa dello Stato moderno non è un problema politico, ma tecnico”, observou Curzio Malaparte, nos anos 30, quando escreveu seu famoso livro Técnica del colpo di Stato. A conquista e a defesa do Estado moderno não deixara de ser, naturalmente, um problema político. Mas o mérito de Curzio Malaparte foi ressaltar o aspecto golpe, que se modificara e se tornara ainda mais complexo, no curso dos séculos, acompanhando a transformação da natureza do Estado. Essa técnica se desenvolveu enormemente e ganhou maior dimensão, entretanto, durante a Guerra Fria, empregada pelos Estados Unidos como instrumento de política exterior e ingerência nos assuntos internos de outros países, desde a criação da Central Intelligence Agency (CIA), em 1947 (MONIZ BANDEIRA, 2014, p. 11).

O Golpe de 1964, então, foi arquitetado pelos Estados Unidos com uma técnica de espionagem praticado pela CIA e de intervenções para agravar as crises internas, pode-se concluir que era inevitável o estado de exceção no maior país da América latina, já que este estava inserido num contexto histórico que tornara uma democracia em pseudo democracia, pois os governos autoritários possuem tais características.

Os agentes da CIA e seus mercenários nativos, encarregados de promover “hidden World War Three”¹⁰, executaram no Brasil, desde 1961, as mais variadas modalidades de operações políticas (PP), covert action e spoiling action, engravescendo a crise interna e induzindo, artificialmente, o conflito político à radicalização, muito além dos próprios impulsos intrínsecos das lutas sociais, das quais a comunidade empresarial norte-americana participava como significativo segmento de suas classes dominantes. A técnica consistiu em induzir a radicalização das lutas de classes, mediante a guerra psicológica de atos de provocação, de modo a socavar a base de sustentação social do governo e só lhe restasse a apoio da extrema esquerda. A consequência era a sua desestabilização. Como Philip Agee descreveu, essa técnica pode implicar a colocação de uma bomba relógio acertada pelo agente da base, seguindo-se uma demonstração de massa (e.g. Marcha da Família com Deus

pela Propriedade) e, finalmente, a intervenção dos militares em nome da restauração da ordem e da unidade nacional (MONIZ BANDEIRA, 2014, p. 12-13).

Consolidado o golpe, que se segue é uma batalha ideológica, de propaganda e uma repressão geral sobre o povo brasileiro. Entre elas, a educação vai sofrer com reformas com o intuito de assegurar a adesão dos jovens ao regime e um maior controle da população. Já anunciando ao que veio o governo militar exonera em 20 de abril de 1964 o professor Paulo Freire da diretoria Nacional de alfabetização de adultos. Foi preso durante setenta dias em Olinda e depois aposentado aos 42 anos.

A deposição de Paulo Freire indicava que a 'pedagogia da ditadura' (expressão esta criada pelo autor deste texto) teria outro rumo articulada às necessidades do modo de produção capitalista dominante. a partir de 1964 a educação do país será posta a serviço dos empresários e demais agentes encarregados pela produção do capital numa perspectiva 'desenvolvimentista' e de 'segurança nacional'. Pode dizer-se que após 1964 a produção intelectual, cultural e educacional será produção para o capital econômico e financeiro do país (MONIZ BANDEIRA, 2014, p. 49).

Posto isso, fica claro a posição desse governo frente a educação. O modelo "desenvolvimentista" vai imiscuir agora o currículo com a ideia de formação para o mercado. Quase todas as medidas serão para efetivar a privatização e a tecnização, o que se conclui facilmente que as disciplinas humanas serão ou extintas ou esvaziadas, como foi o caso da filosofia.

Cumprir lembrar que todo negócio, seja educativo, mercantil, fabril, etc. tem como meta o lucro, o excedente, a mais valia, de tal modo que não se erraria ao dizer que toda produção é produção para o capital quando não se perde de vista a finalidade do modo de produção vigente e hegemônico. a rigor não existe capitalismo sem lucro nem lucro sem alguma forma de mercadoria para ser consumida, alienada. a prática educativa de caráter público que isenta de pagamentos os estudantes, ao formar pessoas competentes reforça, e muito, o sistema de dominação ao aproximar a escolarização do processo econômico com a implantação de projetos que entrelaçam o processo formativo, ao processo produtivo como no caso atual do Senai, Senac, Sesi (da Fiesp), da etec e Fatec (estaduais) e ifect e Pronatec (federais). O instituto Federal de educação, Ciência e tecnologia – ifect alia a formação de professores através de licenciaturas à formação

de cientistas e tecnólogos de nível superior dentro da política atual de privilegiar a formação docente e o preparo científico e tecnológico da juventude com vista ao emprego na força de trabalho do país (SEGATO, 2014, p. 52).

A filosofia em sala de aula ou a filosofia lecionada que já era criticada pelo filósofo Tobias Barreto no Brasil-Império, por fugir da criticidade que lhe é imanente, continua sendo agredida agora pela sua própria existência. A importância dada a técnica nessa “nova pedagogia” demonstra que afinal somos herdeiros de uma ineficácia perante a realização de uma mentalidade intelectual que já apontava Sérgio Buarque de Holanda no Livro *Raízes do Brasil*, que foi referido acima. Portanto, o jovem brasileiro *ab ovo*, não foi sempre aliado do pensamento crítico? Pensamos que sim.

A grande preocupação da ditadura foi, como se disse anteriormente, aproximar a escola do mercado. O mercado para a burguesia capitalista é sinônimo de liberdade, liberdade de iniciativa que a escola, indiretamente, deveria privilegiar na sua tarefa formadora. No modo de produção capitalista, a escola se transforma em parte importante do mundo da produção em geral. O fracasso da profissionalização compulsória revelou, entretanto, que não basta colocar princípios e declarações no corpo de leis para que o desejo seja realizado. Para que uma orientação pedagógica se realizasse, como no caso da profissionalização compulsória, haveria de ter laboratórios caros, maquinaria variada, salas apropriadas, instrumentos de alta precisão e outros materiais essenciais, como produtos químicos e biológicos indispensáveis à formação de técnicos especializados. Sem a base material indispensável, a profissionalização se transformou num arremedo de qualificação, vingando apenas as profissões que não exigiam espaços e instrumentais específicos. Secretariado, contabilidade, magistério e outras qualificações, sem necessidade de infraestrutura material, foram possíveis num curso médio centrado historicamente na educação geral, com ensino tradicional expositivo (SEGATO, 2014, p. 60).

Em resumo o autor Dalton Alves citando a professora Maria Cartolano⁹, nos dá uma ideia geral do que foi a educação nos tempos da ditadura.

(1) Controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis;

⁹ Essa citação pode ser encontrada no livro *Filosofia no ensino de 2º Grau* de Maria Cartolano.

- (2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º Grau, através da pretensa profissionalização;
- (3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital;
- (4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado (Alves, 2006, p. 49).

Na prática, a filosofia não foi excluída com a reforma da educação de 1971. Essa lei determinava um “núcleo comum” e uma “parte diversificada”, ficando a disciplina filosofia na segunda. Porém, esta não era obrigatória, ficando a cargo dos estados e municípios sua inclusão; e como foram criadas mais duas disciplinas, que era a Organização Social Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Logo, a filosofia foi defenestrada do currículo, tornando-se sem utilidade.

Nesta reforma a filosofia foi relegada para a parte diversificada, não figurando mais dentre as disciplinas do “núcleo comum obrigatório”. A filosofia passou a figurar como uma das opções de disciplinas de “educação geral” prevista na legislação. Assim, ao contrário do que se pensa, a filosofia não foi “excluída” do currículo e sim foram criados mecanismos que inviabilizavam a sua inclusão, mas formalmente não havia impedimento legal algum para a sua inclusão como disciplina. Um destes mecanismos foi a criação de outras disciplinas como obrigatórias supostamente equivalentes ao conteúdo filosófico de forma que não havia razão para incluir a filosofia e sobrecarregar o currículo com disciplinas equivalentes. Trata-se das disciplinas: E.M.C. (Educação Moral e Cívica), O.S.P.B. (Organização Social e Política Brasileira), e no ensino superior foi criada a E.P.B. (Estudos de problemas Brasileiros). Registre-se, de passagem, que ocorreu a mesma coisa com a Sociologia para também impedir a sua inclusão como disciplina (ALVES, 2014, p. 55).

Essa rápida incursão na história da filosofia em terras brasileiras nos dá uma noção de como ela foi tratada dentro do currículo escolar. Queremos chamar a atenção que em verdade nunca foi fomentado um pensamento crítico nos jovens brasileiros. A educação pública em geral é muito deficitária, desde o fundamental até o ensino superior. Se formos especificar a filosofia, o quadro piora drasticamente, já que ela é considerada por todos como uma disciplina a mais sem

nenhum valor prático. Inclusive, essa praticidade na educação é uma herança que não conseguimos nos livrar. Fica bem claro nas posições das escolas particulares quando sua propaganda gira em torno de uma aprovação no vestibular e uma ênfase em cursos como Direito, Medicina e Engenharia, não se levando em conta as outras profissões ou mesmo a educação para a verdadeira cidadania. No âmbito das escolas públicas, quando o governo não quer apenas apresentar números para propaganda do seu próprio governo eles simplesmente não investem nas escolas. O aluno, sendo resultado disso, quando pensa em educação só pensa em emprego. Ao Demonstrar isso mostramos que disciplinas como filosofia atualmente nas escolas não mudou muito da Colônia até aqui. Que a tentativa de um ensino livre que fomenta a liberdade de pensamento ainda é uma trincheira a se lutar.

1.5 O abandono do livro e a dificuldade de aprender filosofia

Há uma última argumentação em se tratando da dificuldade do ensino de filosofia, que não será mais exógeno ao aluno, portanto não se referirá à educação formal das escolas, mas sim a um modo de visão de mundo que o jovem reproduz por ser inserido no que Walter Benjamin chamou de *médium*¹⁰. Teremos como base de argumentação o livro do jornalista norte-americano Nicholas Carr chamado *Geração Superficial*.

Nesse livro a argumentação inicial diz que a tecnologia nos impulsiona a um modo de pensar, que à medida que vamos usando tal tecnologia tendemos a agir de uma determinada maneira em relação à interpretação do mundo, como nosso próprio cérebro vai se moldando e como nosso modo de pensar vai se alterando. Carr vai percorrer um longo caminho argumentativo para provar que atualmente as pessoas estão apresentando dificuldades, entre outras coisas, de ler; não hipertextos de internet, mas livros de papel que ele provará que aumentam nossa capacidade cerebral enquanto as websites diminuem.

Estamos tão ocupados sendo deslumbrados ou perturbados pela programação, que não percebemos o que está acontecendo dentro de nossas cabeças. No final, acabamos

¹⁰ Sobre o *médium* falaremos no segundo capítulo quando tivermos tratando do cinema em Walter Benjamim. Mas no âmbito geral, podemos afirmar que o que ele chama de *médium* é o momento histórico vivido e o modo como as pessoas traduzem o mundo ao seu redor como consequência desse *médium*.

por fingir que a tecnologia em si não importa. É como a usamos que importa, dizemos para nós mesmos. A implicação reconfortante dessa húbriis é que estamos no controle. Mas a tecnologia não é apenas uma ferramenta, inerte até que a peguemos, e inerte de novo quando a deixamos de lado (CARR, 2011, p. 12).

De acordo com o autor referido existem quatro grupos de tecnologias e cada uma nos impacta de uma determinada maneira. Ele faz um grande percurso argumentativo explicando como estas nos influenciam em todos os níveis, de como, obviamente, elas nos ajudaram e ajudam, afinal, a criação de uma tecnologia sempre veio agregar valor a uma sociedade, mesmo que por fim, o uso ético dela possa ser ruim.

Toda tecnologia é uma expressão da vontade humana. Através de nossas ferramentas, procuramos expandir o nosso poder e controle sobre as circunstâncias — sobre a natureza, sobre o tempo e a distância, sobre o outro. Nossas tecnologias podem ser classificadas, a grosso modo, conforme a forma como suplementam ou amplificam as nossas capacidades naturais. Um conjunto que inclui o arado, a agulha de costura e o caça a jato estende a nossa força física, destreza ou resiliência. Um segundo conjunto, que inclui o microscópio, o amplificador, o contador Geiger, estende a faixa ou a sensibilidade dos nossos sentidos. Um terceiro grupo, abarcando tecnologias tais como o reservatório, a pílula anticoncepcional e o milho geneticamente modificado, permitem-nos remodelar a natureza para servir melhor a nossas necessidades ou desejos (CARR, 2011, p. 54).

Essa mudança argumenta ele, também está na nossa parte neural. Ele explica que por muito tempo pensou-se que nosso cérebro era rígido, que sua estrutura não mudava. “A maioria dos biólogos e neurologistas continuava a acreditar, como tinham feito por centenas de anos, que a estrutura de um cérebro adulto jamais mudava” (CARR, 2011, p. 29). Ele cita ao longo do livro uma série de estudos científicos que corroboram que em verdade nossa massa cinzenta tem uma capacidade para se moldar ao uso que se faz dela extraordinariamente, aumentando nossas redes neurais, porém, pode também aprender algo que possa ser ruim, como o uso da internet como único meio de ter informações, como ele vai argumentar mais tarde.

O cérebro, segundo a visão dominante, era como uma estrutura de concreto. Após ter sido despejado e moldado durante a nossa juventude, ele se endureceria rapidamente na sua forma final. Uma vez tivéssemos entrado nos vinte anos, não seriam criados novos neurônios e nem forjados novos circuitos. Continuaríamos, é claro, a armazenar novas informações ao longo da nossa vida (e a perder algumas das antigas), mas a única mudança estrutural que o cérebro sofreria durante a idade adulta seria um lento processo de decomposição à medida que o corpo envelhece e as células nervosas morrem (CARR, 2011, p. 29).

Ele demonstra então, através da sua pesquisa, que vários cientistas atualmente provam o contrário, ou seja, que há uma “plasticidade” no cérebro de acordo com o seu uso. Que à medida que vamos impondo novos meios de processar situações, vamos sim então, remodelando nosso cérebro.

O cérebro adulto acabou-se por perceber, não é apenas plástico, mas, como coloca James Olds, um professor de neurociência que é diretor do Instituto Krasnow de Estudos Avançados da Universidade George Mason, “muito plástico”. Ou, como Merzenich diz “maciçamente plástico”. A plasticidade diminui quando envelhecemos — os cérebros ficam presos a seu modo de ser —, mas nunca desaparece. Nossos neurônios sempre estão rompendo antigas conexões e formando novas, e novas células nervosas estão sempre sendo criadas. “O cérebro” observa Olds, “tem a capacidade de se reprogramar na hora, alterando o modo como funciona” (CARR, 2011, p. 34).

Desse modo, as tecnologias “para emprestar um termo usado com um significado ligeiramente diferente pelo antropólogo social Jack Goody e pelo sociólogo Daniel Bell, como a das “tecnologias intelectuais” (CARR, 2011, p. 54), também modificam nosso modo de pensar e a internet, sendo uma também, modifica nossa mente.

Era certamente assim que eu sentia quando comecei a me preocupar com a possibilidade de que o meu uso da internet estaria mudando o modo como o meu cérebro estava processando informação. Primeiramente resisti a essa ideia. Parecia ridículo pensar que mexer com um computador, uma mera ferramenta, pudesse alterar de qualquer maneira profunda ou duradoura o que estava acontecendo dentro da minha cabeça. Mas eu estava errado. Como muitos neurocientistas haviam descoberto, o cérebro — e a mente à qual dá origem — está permanentemente em construção. Isso é verdadeiro não apenas para cada um de nós enquanto indivíduos. É verdadeiro para todos nós enquanto espécie (CARR, 2011, p. 48).

O autor continuará sua argumentação explicando que a medida que vamos abandonando a leitura linear, concentrada dos livros e vamos de um modo geral passando cada vez mais tempo em frente a uma tela correndo o dedo e os olhos em páginas da web, vamos diminuindo nossa concentração, nosso poder de interpretação e portanto de imaginação. Argumenta também que o modo rápido das páginas da net, suas distrações conferem um jeito de estar em vários lugares, ver muitas informações, acessar várias janelas, mas que a superficialidade é o meio e o fim dessas páginas.

A desatenção constante que a net encoraja — o estado de ser “distraído da distração pela distração”, para emprestar outra frase de *Quatro quartetos* de Eliot, — é muito diferente da espécie de distração temporária, proposital, de nossa mente, que refresca nosso pensamento quando estamos buscando uma decisão. A cacofonia de estímulos da net dá um curto-circuito tanto no pensamento consciente como no inconsciente, impedindo que a nossa mente pense profundamente ou criativamente. Nosso cérebro se transforma em simples unidades de processamento de sinais, conduzindo informação para dentro da consciência e depois para fora (CARR, 2011, p. 131).

Como ele explica que nosso cérebro se molda porque plástico e estamos profundamente conectados e, estar conectados por horas a fio em detrimento da leitura usual de livros, estamos obviamente perdendo nossa capacidade de pensar profundamente, para usar uma expressão do autor.

Assim, recorreremos a argumentação de Nicholas Carr, para inferir que nossos alunos, como qualquer outro ser do século XXI, estão absortos e entregues à sorte da internet e obviamente a leitura de livros não é uma opção.

Embora a World Wide Web tenha tornado o hipertexto um lugar-comum, e na realidade ubíquo, as pesquisas continuam a mostrar que as pessoas que leem textos lineares compreendem mais, lembram mais e aprendem mais do que aquelas que leem textos salpicados com links (CARR, 2011, p. 138).

Fazer o discente, jovem, adolescente sair do meio único e ubíquo da internet é também um dos grandes desafios dos professores, e no caso da disciplina filosofia é nosso intento realizar uma tentativa de tornar o texto linear de filosofia um texto atrativo para quem gosta apenas de pixels. O problema da não

leitura entre os jovens¹¹, já se tornou um problema crônico sendo este responsável também pelo desinteresse do conhecimento filosófico, entres outros logicamente. O professor de filosofia, além de tentar fazer com que conceitos fiquem cognoscíveis, que o aluno faça uma relação de mundo com o problema filosófico e o problema que está no mundo, tem que se esforçar para o discente querer fazer parte da leitura e portando da interpretação e do entendimento. Por isso, o presente trabalho se concentra em um recurso didático que possa fazer a passagem segura do meio interativo do filme para um meio da leitura agradável e significativa dos textos filosóficos através da aula.

Toda a argumentação do jornalista Nicholas Carr é uma tentativa de demonstrar que muito dessa culpa pela não leitura vem da internet, portanto computadores e celulares, que são os mais comuns entre os alunos, sendo o celular, hoje, o grande vilão da desatenção em salas de aula.¹²

¹¹ A prática da leitura ainda não está totalmente presente entre os brasileiros. Uma prova disso são os dados da pesquisa Retratos da Leitura do Instituto Pró-Livro. De acordo com o levantamento, 44% da população não lê e 30% nunca comprou um livro. A média de obras lidas por pessoa ao ano é de 4.96. Desse total, 2.43 foram terminados e 2.53 lidos em partes. O desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), prova feita em 70 países com estudantes entre 15 e 16 anos, também é desanimador. O resultado da última avaliação mostrou que 51% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura, que é considerado o patamar básico. Para compreender este fenômeno, o Edição do Brasil conversou com Luís Antonio Torelli, presidente da Câmara Brasileira do Livro (CBL). Segundo ele, o Brasil ficou nos últimos lugares do Pisa no quesito leitura. “A média atual dos estudantes brasileiros é de 407 pontos, muito inferior à dos alunos dos outros países”. (Disponível no site: <http://edicaodobrasil.com.br/2018/10/26/44-da-populacao-brasileira-nao-pratica-o-habito-da-leitura/>)

¹² “Em recente estudo desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em abril de 2016, observou-se que alunos que usam com frequência o celular em momentos de estudo dirigido apresentam piora nas notas de provas avaliativas, e alunos que usam o celular em sala de aula pioram em dobro o resultado das notas. A metodologia da pesquisa constituiu em monitorar por 14 dias, 43 alunos do 4º semestre do curso de Administração. Os alunos permitiram a implantação de um aplicativo nos seus celulares para que fosse medido o tempo de manuseio do mesmo. Assim, ao usar o celular os alunos seriam cronometrados. O primeiro resultado assustador foi para os próprios estudantes, pois estes achavam que utilizavam o celular por menos tempo do que o aplicativo detectou. A média observada foi de 230 minutos por dia (quase 4 horas) o que representou 48,5% a mais de tempo que os estudantes imaginavam. Nesta pesquisa, a FGV criou uma tabela de ranking para os alunos, a fim de mensurar o impacto no desempenho que o uso do celular pode causar. A cada 100 minutos/dia no celular, o aluno recua 6,3 pontos no ranking. A partir daí, constatou que um estudante pontuado entre os 5 melhores da turma, a cada 100 minutos/dia no celular, pulava para a centésima colocação. Este resultado piora em dobro quando o celular é usado em sala de aula. Esta questão é tão séria e os resultados são sempre estupeficientes em diferentes partes do planeta em que há pesquisas sobre o uso do celular entre estudantes e jovens, que podemos concluir que as escolas e universidades precisam ter uma forma de controle do celular no sistema educacional, assim também como as famílias precisam monitorar seus filhos no uso do aparelho.” (Disponível no site: <https://abarcapsicologo.com.br/?279/artigo/pesquisa-confirma-celular-faz-aluno-piorar-nos-estudos->)

É bastante claro [...] que, com a enxurrada de textos digitais despejada através dos nossos computadores e telefones, que “as pessoas estão despendendo mais tempo com a leitura” do que estavam habituadas. Mas também é igualmente claro que é um tipo muito diferente de leitura. “Está emergindo um comportamento de leitura baseado na tela”, escreveu, que é caracterizado por “navegar, explorar, olhar o teclado, leitura de uma única vez, [e] leitura não linear”. O tempo “despendido na leitura em profundidade e na leitura concentrada”, por outro lado, está declinando continuamente (CARR, 2011, p. 148).

Expomos assim os “ataques” que a filosofia e os estudantes da mesma sofreram e sofrem até hoje. Se da Colônia até República a filosofia não teve relevância, não fluiu, não refletiu, não fez refletir, se seus ataques lhe murcharam, tornaram-na “*persona non grata*”, se o aluno lhe olha de soslaio, recusa a leitura, recusa o eros, é dever do lente pensar e querer fazer, pensar e enamorar o discente, pensar e falar filosoficamente como amante e sedutor do saber, trazer o aluno para a leitura, para o descobrimento, para o êxtase, para a desobstrução do raciocinar fino, para descortinar a verdade velada pela ideologia em nossas vidas, para as possibilidades do querer escolher porque pensa por si, pois pensa livremente. Pensemos como Platão que só filosofa que procura a sabedoria e procura quem a não possui, assim ele põe na boca de Diotima a explicação para Sócrates:

O Amor nem enriquece, assim como também está no meio da sabedoria e da ignorância. Eis com efeito o que se dá. Nenhum deus filosofa ou deseja ser sábio — pois já é —, assim como se alguém mais é sábio, não filosofa. Nem também os ignorantes filosofam ou desejam ser sábios; pois é nisso mesmo que está o difícil da ignorância, no pensar, quem não é um homem distinto e gentil, nem inteligente, que lhe basta assim. Não deseja portanto quem não imagina ser deficiente naquilo que não pensa lhe ser preciso (PLATÃO, 1991, p. 77).

2 A FILOSOFIA COMO RESISTÊNCIA

Qual o lugar da filosofia no mundo? A pergunta não é retórica e sua resposta fatalmente deveria ser de interesse de todos. É na praça como queria Sócrates ou no púlpito como queriam os padres da Igreja ou encerrada nos campi como querem os doutos empertigados?

A filosofia em verdade se institucionalizou e parece que está nas escolas. Mas qual filosofia se faz nas escolas? A que serve? A quem serve? Quem ensina? Quem aprende? Uma reflexão sobre seu lugar é mister unicamente pela sua importância enquanto conhecimento.

A filosofia se dirige ao indivíduo. Dá lugar à livre comunidade dos que, movidos pelo desejo de verdade, confiam uns nos outros. Quem se dedica a filosofar gostaria de ser admitido nessa comunidade. Ela está sempre neste mundo, mas não poderia fazer-se instituição sob pena de sacrificar a liberdade de sua verdade. O filósofo não pode saber se integra a comunidade. Não há instância que decida admiti-lo ou recusá-lo. E o filósofo deseja, pelo pensamento, viver de forma tal que a aceitação seja, em princípio, possível (JASPERS, 1965, p. 100).

Tem razão o filósofo? “Mas não poderia fazer-se instituição sob pena de sacrificar a liberdade de sua verdade” (JASPERS, 1965, p. 100). Na escola cabe a filosofia? Pode o pensamento crítico ser amável dentro de poucos horários por semana, fechada num quadro negro e entre médias e boletins? Pensemos!

Sim e não seria a resposta mais exata para responder essa inquietação. A filosofia mudou o mundo e continua mudando, continua falando e, mesmo com certa dificuldade, é ouvida. Concordamos que ela é para todos e assim devemos defendê-la.

A filosofia se destina ao homem enquanto homem ou apenas a uma elite fechada em si mesma? Para Platão, poucos homens são aptos para a filosofia e só adquirem tal aptidão após longa propedêutica. Há dois tipos de vida na Terra, disse Plotino, um próprio dos sábios e o outro da massa dos homens. Também Espinosa só espera filosofia do homem excepcional. Kant, porém, acredita que a rota por ele traçada pode tornar-se um caminho real: a filosofia aí está para todos. E seria mau se fosse diferente. Os filósofos não passam de elaboradores e guardiões de atas, onde tudo deve estar justificado com precisão máxima (JASPERS, 1965, p. 102).

Encaramos no nosso trabalho esse dever de como professores ter “fé” na filosofia e enlevar os jovens dentro de suas verdades. É desejo desse trabalho pensar como na ordinária vida cotidiana do aluno a grandeza da filosofia pode ter sentido, força e mais que tudo, que ela possa transformar vidas sombrias em vidas sóbrias. A filosofia fala, tentam calá-la, ela persevera na pugna e não abandona o front da existência.

O trabalho presente quer pensar a filosofia para adolescentes da periferia de São Luís do Maranhão, mas pode-se universalizar para qualquer jovem da periferia do Brasil. Pois bem! Mas o que lê um jovem? O que almeja? O que sonha? Como estuda?

Parece que o referido jovem, que entre os estudantes fora da escola contabilizam 62% entre quinze e dezesseis anos¹³, tem outros interesses que não a filosofia. Este sendo um estudo metódico, dito difícil e ao que parece, visto com mais frequência apenas nas escolas, está fora do ciclo de desejos dos jovens na sua superlativa maioria. Em pesquisa realizada pela Fundação Vitor Civita em conjunto com o Centro de análise e Planejamento mostra que as matrículas para o ensino médio caíram de 8,7 milhões para 8,3 milhões e afirma que os alunos não percebem utilidades no estudo.¹⁴ Diante desse quadro fica a questão: como tornar a escola e principalmente a filosofia atrativas?

A escola não pode se fechar em sua restrita concepção de pedagogia se quiser maior significação e eficácia para seu fazer pedagógico. Precisa investir no que alguns autores como Silva (1999) têm chamado de crítica cultural, isto é, ver o pedagógico mais cultural e o cultural mais pedagógico. Esse parece ser o desafio para escolas do nosso tempo (OLIVEIRA; SGARB, 2002, p. 124).

Seria a cultura a salvação da escola? Sabemos que a rede pública escolar do Brasil esbanja índices cruéis e injustos com nossos jovens, que a própria concepção de educação oficial é voltada somente para formar o cidadão consumidor e, no entanto não formam nem isso. O esvaziamento de disciplinas

¹³ Disponibilizado no site: <https://educacao.uol.com.br/listas/mais-de-60-dos-jovens-fora-da-escola-no-brasil-tem-de-15-a-17-anos.htm>

¹⁴ Disponibilizado no site: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2013/06/25/ensino_educacaobasica_interna,373237/estudo_revela-motivos-para-o-desinteresse-de-estudantes-pelo-ensino-medio.shtml

como literatura, história, sociologia e filosofia que, por enquanto, são ensinadas somente para um vestibular e sem vivê-las, sem solvê-las para a formação de um indivíduo crítico e consciente de si e de seu tempo, torna tudo mais na educação somente a exatidão da compra e venda. Assim nos diz o artigo primeiro da lei de diretrizes e base da educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 2017, p. 8).

Grifo para o segundo parágrafo: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e á prática social”. Sendo assim, está na lei e na prática a ideia de que a educação serve apenas como meio para se chegar a um emprego deixando as nuances éticas, estéticas, científicas, imaginativas, aprazíveis, absurdas e outras fissuras humanas totalmente à revelia da educação e talvez por isso o jovem despreze a escola e muito mais despreze a filosofia.

Mas uma política de educação de um número alto de brasileiros talvez deva passar forçosamente pelos meios de comunicação de massa. O que não significa que são esses meios, na sua pura materialidade e quantidade, que vão transformar, no sentido positivo de humanizar e socializar, a mentalidade dos seus usuários. Eles a transformarão na linha determinada pela filosofia de valores própria do projeto político-social que os utilizar. Até o momento, essa linha tem sido neocapitalista modernizante, com fases mais ou menos acentuadas de conformismo ou inovação. Não se deve esperar da cultura de massas e, menos ainda, da sua versão capitalista de indústria cultural, o que ela não quer dar: lições de liberdade social e estímulos para a construção de um mundo que não esteja atrelado ao dinheiro e ao status (BOSI, 1992, p.47).

Sendo o mercado o regulador do pensamento dos nossos jovens pela educação, há de se concluir que veladamente essa prática social nada mais é que um treino para o mercado, daqueles que vão galgar os melhores patamares porque numa escola elitizada até aqueles que estudarão somente para subempregos e chegarão a serem consumidores de grandes prestações. Hannah Arendt no seu

livro *A origem do totalitarismo* recorre ao filósofo Hobbes para explicar o que é a burguesia:

É difícil encontrar um único padrão moral burguês que não tenha sido previsto pela inigualável magnificência da lógica de Hobbes. Ele pinta um quadro quase completo não do Homem, mas do homem burguês, uma análise que em trezentos anos não se tornou antiquada nem foi suplantada. “A razão (...) é nada mais que cálculo”; “um súdito livre, uma vontade livre (...) [são] palavras (...) sem significado, isto é, um absurdo”. O homem é essencialmente uma função da sociedade e é, portanto, julgado de acordo com seu “valor ou merecimento (...) seu preço; ou seja, aquilo que se lhe daria pelo uso da sua força”. Esse preço é constantemente avaliado e reavaliado pela sociedade, fonte da “estima dos outros”, de acordo com a lei da oferta e da procura (ARENDDT, 1989, p. 169).

A educação, que é uma educação burguesa, obviamente irá reproduzir dentro das escolas essa visão, por isso disciplinas como matemática e língua portuguesa são tidas como mais importantes e filosofia, que não gera lucro, está fadada ao limbo do desprezo e do riso fácil.

É para isso que estão sendo treinados nossos jovens, é para isso que estudam e os de ponta apontam e os outros no fluxo da mediania pensam igual, mas compram a prestação e, por fim, os que compram pouco e a prestação unicamente o que a televisão diz para comprarem, mas o que os coloca todos na mesma vala é a lama de um discurso liberal.

Cem anos depois de Marx sabemos quão falaz é este raciocínio¹⁵: as horas vagas do *animal laborans* jamais são gastas em outra coisa senão consumir; e, quanto maior é o tempo de que ele dispõe, mais ávidos e insaciáveis são seus apetites. O fato de que estes apetites se tornam mais refinados, de modo que o consumo já não se restringe às necessidades da vida mas ao contrário visa principalmente as superfluidades da vida, não altera o caráter desta sociedade; acarreta o grave perigo de que chegará o momento em que nenhum objeto do mundo estará a salvo do consumo e da aniquilação através do consumo (ARENDDT, 2007, p. 146).

¹⁵ Na obra *A condição humana* a filósofa Hannah Arendt explica que Karl Marx defendia que quando o operário pudesse despende de horas vagas esse produziria tarefas superiores já que o trabalho, como qualquer outra energia, nunca se perde. Arendt explica então, que numa sociedade de consumo, como diz a citação, todo tempo gasto é sempre para consumir.

Sendo essa perspectiva a mais clara possível, qual a alternativa para obliquar desse caminho? Parece que a filosofia, mesmo encarcerada dentro dos ditames da instituição da educação burguesa, tem o poder de por si, por sua substância, relutar e desconstruir aquilo que parece pétreo, que seria a aniquilação de tudo que não seja consumir.

A resistência, porém, não pode ser ingênua. Não se trata de negar aquilo que vivemos, aquilo que nos foi dado viver. A resistência brota, justamente, de uma vívida percepção deste tempo e das armadilhas que ele nos coloca. E só podemos vencê-lo, desarmar as armadilhas, se o conhecermos de perto. A recusa deste tempo, portanto, passa por um necessário conhecimento de seus mecanismos. O exercício filosófico nos tempos hipermodernos, o seu exercício da paciência do conceito é, assim, um duplo exercício: a vivência dos fluxos acelerados, a vivência das satisfações imediatas para, de dentro desses mesmos fluxos, exercitar a paciência do conceito, a recusa à aceleração, a resistência à opinião, a vida do pensamento (GALLO, 2012, p. 156-157).

Uma reflexão sobre o papel da filosofia em sala de aula, se vale o esforço de um recurso didático, se dentro dos cânones da “educação maior”¹⁶, no dizer de Sílvio Gallo, a filosofia tem uma função de “mérito”, e desloca-se para um fazer com alguma importância e se por fim, vale ao docente o esforço de um meio didático para a repetição da história da filosofia.

A aposta é fazer da sala de aula o lugar onde a filosofia flua e ao fluir perpassa um pensamento de resistência frente ao acorrentar e fragmentar do pensamento da educação formal. A procura de um recurso didático que possa fazer o aluno quebrar o concreto de uma educação rígida, não feita para pensar, afeita aos moldes de uma educação bancária já é uma tentativa de filosofar, é uma justificativa para esta pesquisa e também é um modo de resgatar o jovem tão “acostumado” ao geral, à opinião.

¹⁶ Sílvio Gallo usa as expressões educação maior e educação menor fazendo uma comparação com a literatura; Deleuze e Gattarri ao analisarem a obra de Franz Kafka usam as expressões literatura maior e literatura menor. Educação Maior no dizer de Gallo, seria aquela gestada nos “ministérios e secretarias a dos grandes planos, dos macroplanejamentos” (GALLO, 2012, p. 26) e educação menor seria, “aquela que se pratica nas salas de aula, entre as quatro paredes, no âmbito do pequeno, como resistência, como produção de algo que se coloca para além e para além das grandes políticas” (ibdem).

É provável que por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007, p. 33).

Assim, a filosofia não tomará parte apenas de um currículo para ser executada num vestibular. Seu ensino será o esforço para no ensino médio, os jovens que ainda não possuem maturidade para o texto filosófico, possa busca em um recurso didático que fomente os olhos para o conceito e ao mesmo tempo em que não enrijeça seu pensar.

Nessa direção, penso que podemos investir em pensar a educação filosófica como uma forma de resistência. Resistência ao momento presente, momento de contínua aceleração, no qual nada mais é duradouro; e resistência à opinião generalizada, ao jogo daqueles que tudo sabem sobre todas as coisas. Resistência singular de si mesmo contra um mundo de finalidades generalizadas. Dizendo de outro modo, reivindico a possibilidade de afirmarmos; “conheço filosofia e sou cidadão”, em vez de “sou cidadão porque conheço filosofia” (GALLO, 2012, p. 22).

Sílvio Gallo em seu livro *Metodologia do ensino de filosofia* nos chama a atenção para que a educação formal de filosofia nas escolas, já na própria LDB define uma função específica para o ensino de filosofia, ou seja, lhe dar uma “praticidade” e assim a limita, o que obviamente, é toda a anti-filosofia.

Vivemos uma *sociedade de controle*, para usar o termo proposto por Deleuze. Nesse contexto, o ensino de filosofia preconizado na educação maior é também um instrumento de controle. Para fazer de todos, cidadãos? Porque os excluídos da cidadania estão também excluídos das *formas democráticas de controle* (por mais paradoxal que tal expressão possa parecer). Filosofia para a cidadania; filosofia para o controle: eis o que nos propõe a educação maior (GALLO, 2012, p. 31).

Assim, essa problemática exorbita apenas um meio para se dialogar a filosofia, o que não pretendemos defender aqui, com o cinema como recurso

didático, mas nos propõe a importância de se ter um recurso que possa trazer ao jovem, ou tentar, um motivo para pensar por si, pensar através de conceitos, se libertar do senso comum, adentrar à tradição e por fim, ter uma humanização completa fora dos grilhões da ideologia, quaisquer que forem.

O imperialismo cultural repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais. Assim, do mesmo modo que, no século XIX, um certo número de questões ditas filosóficas debatidas como universais, em toda a Europa e para além dela, tinham sua origem, segundo foi muito bem demonstrado por Fritz Ringer, nas particularidades (e nos conflitos) históricas próprias dos professores universitários alemães, assim também, hoje em dia, numerosos tópicos oriundos diretamente de confrontos intelectuais associados à particularidade social da sociedade e universidades americanas impuseram-se, sobre formas aparentemente desistoricizadas, ao planeta inteiro (BOURDIEU, 2007, p. 17).

No caso do Brasil atualmente, um exemplo, além da LDB já citada, é a nova base nacional comum curricular, que reduz a filosofia apenas a grandes duas áreas, que é a ética e a política, isso dentro dos moldes da “educação maior”, mostrando o quão é importante que professores de filosofia possam fazer frente a essa mutilação. Nela, novamente a filosofia se vê dissolvida a temas transversais afrouxando novamente, aos moldes da reforma de 1971, o conteúdo, fazendo o aluno se distanciar mais de eixos como o conceito que é de suma importância para o entendimento desse conhecimento. Ao confundir temas próprios da filosofia com as ciências humanas corre-se o risco de esfumçar a radicalidade filosófica ou o seu modo único de entender e representar o mundo que seguramente se distingue dos da ciência.

Um ensino de filosofia vale pelos efeitos que pode produzir. É certo que, no âmbito das grandes políticas, da educação maior, planejam-se efeitos para a filosofia: fazer de todos cidadãos, mesmo que por cidadãos entendam-se os consumidores no mercado global. Não deixa de ser um filosofia prática, alheia ao enciclopedismo. Mas por outro lado, uma filosofia criativa, voltada para os problemas vividos, visando equacioná-lo conceitualmente, pode ser potencialmente revolucionária. Pode ser uma arma de produção da autonomia, mesmo no contexto de uma sociedade de controle (GALLO, 2012, p. 30).

A BNCC/EM (base nacional comum curricular) foi elaborada com fins de unificar o currículo da educação básica brasileira e foi prevista pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no artigo 26. Assim ela se define:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Essa base comum, atendendo as novas demandas da educação, sem qualifica-la ainda, está centrada, em relação ao nível médio, em cinco áreas: Linguagens e suas tecnologias, centrada nas disciplinas Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; Matemática e suas Tecnologias, centrada na disciplina Matemática; Ciências da Natureza e suas tecnologias, centrada nas disciplinas Biologia, Física e Química; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, centrada nas disciplinas de História, Filosofia, Geografia e Sociologia; e Formação Técnica e Profissional.

Essa BNCC tem seu foco na ideia do aluno desenvolver competências e habilidades com imo no saber e no saber fazer. Por competência ela define ser:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.469).

Nosso intuito é fazer uma relação entre a área Ciências humanas, onde está posta atualmente a disciplina filosofia e sociais aplicadas, com a ideia do recurso didático, no nosso caso o cinema, como uma tentativa de “burlar” o aspecto tétrico de uma paralisia no pensar filosófico, já que possivelmente essa disciplina ou melhor, esse conhecimento, vai perder fôlego ao se ver menoscabada pelo discente que provavelmente não entenderá como uma

disciplina que se verá uma vez por semana pode servir a algum propósito. Contra esse esvaziamento o professor deve pensar meios que possam alavancar o interesse do discente mesmo a filosofia estando mutilada nos moldes de uma institucionalização que nunca lhe viu com bons olhos.

A disciplina Filosofia no texto da BNCC deixa de ser obrigatória e se dissolve na área de ciências humanas. Essa área é contemplada com seis competências gerais que deverão ser absorvidas pelos educandos. São elas:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p.558)

Nesse contexto podemos afirmar que a filosofia foi resumida a questões éticas e políticas, esvaziando outras áreas como estética, teoria do conhecimento e lógica, o que nos permite pensar nesse novo papel da filosofia na educação e no Ensino Médio.

Esse capítulo, dessa feita, foi estruturado antes como uma reflexão quanto ao papel e o lugar da filosofia dentro do currículo da educação institucionalizada, para mostrar que há algo a ser feito, afinal se não há problemas não se precisa de solução. Porém, tentou-se argumentar que desde tempos idos a relação com os estudantes e essa disciplina não foi amistosa. Vimos que, se na Colônia portuguesa da América a educação era *avis rara*, que a filosofia dada pelos padres era aristotélica-tomista, longe de qualquer reflexão para jovens, que tinham na exploração do outro ser humano seu modo de viver, pois filho dos donos das fazendas, para os pobres era nada mais que seita religiosa. De lá para nossa nova BNCC, passando pelo Império, a neófita República e a detestável ditadura, podemos afirmar peremptoriamente que quando não foi mutilada, foi defenestrada e por vezes simplesmente mal explicada. Assim, escrevemos esse capítulo para diagnosticar que algo deve ser pensado para fazermos frente aos detratores da filosofia e ao mesmo tempo imbuir nos jovens o prazer de ler, pensar, raciocinar, debater, decidir e, portanto, amar a sabedoria.

3 O CINEMA COMO PROBLEMA DIDÁTICO

O esforço para que um conjunto de estudantes na educação formal não se restrinja apenas à ciência, parece permear toda a elaboração do currículo universal. Desde tempos remotos e até hoje a filosofia, mesmo maldita, apresenta-se como uma humanização, por assim dizer. “Com suas aplicações que visam apenas a comodidade da existência, a ciência nos promete o bem-estar, no máximo o prazer. Mas a filosofia já nos poderia dar a alegria” (BERGSON, 2006, p. 148).

Tentar sempre uma reelaboração dos conceitos e um entendimento da filosofia com a finalidade prática de tornar os jovens éticos ou estéticos, ou ainda políticos e, no mínimo, por assim dizer, pessoas capazes de ponderar, raciocinar e, portanto, refletir sobre qualquer coisa, até se a própria filosofia é capaz de tal intento, torna de suma importância que suas lições, através de aulas numa escola, sejam atrativas e que tenham a devida importância, não para os poderosos ou o Estado, mas que o próprio aluno entenda o quanto filosofar pode ser um ato livre, consciente e prazeroso e talvez pungente.

O lugar comum de que a filosofia é para poucos ou que apenas um ato de sabedoria poderia aproximar-la de nós é uma ideia aceita e pouco refutada no meio estudantil. Juntando a isso, o despreparo para a leitura e a descoberta de conceitos, faz com que a filosofia seja simplesmente desvalorizada e, portanto desprezada. Quando o filósofo Henri Bergson, em uma de suas conferências, defendia que o ato de filosofar é simples porque pautado na intuição, ele também afirmava que a dificuldade é apenas superficial. Seremos nós educadores que poderemos transpor essa dificuldade? Seremos por fim, capazes de mostrar ao aluno que ele também possui capacidade para o livre raciocínio e para a pura reflexão, independente de sua condição?

Também desse ponto de vista, a essência da filosofia é o espírito de simplicidade. Quer consideremos o espírito filosófico em si mesmo, quer em suas obras, quer comparemos a filosofia à ciência, quer uma filosofia a outras filosofias, sempre descobrimos que a complicação é superficial, a construção um acessório, a síntese uma aparência: filosofar é um ato simples (BERGSON, 2006, p. 145).

O trabalho que aqui se configura tentará mostrar que uma aproximação mediada pelo recurso didático pode fomenta um espanto no discente perante a filosofia. É preciso que o conhecimento seja amoroso e não oneroso. Que ele seja desejado e não rechaçado, para que o mesmo se efetive plenamente nos quadros formais da educação. Diz-nos o escritor Louis Legrand explicando a pedagogia de Célestin Freinet:

O ponto de partida é a surpresa perante a realidade, e a necessidade, ao mesmo tempo, de compartilhar com os demais essa admiração e a busca de uma explicação. O esforço que se segue é a própria investigação, mediante a discussão e a invenção coletiva de meios de verificação. Ou seja, o mais importante para Freinet, é a criação dos meios que suscitem perguntas (LEGRAND, 2010, p. 23).

Sendo assim, enquanto reconhecemos que o ato de filosofar é importante, também devemos reconhecer que o ato de transmissão é imprescindível. A pesquisa procura entender que um recurso didático bem usado pode facilitar esse emaranhado conceitual que é a filosofia e, portanto, disponibilizar uma abertura para o incentivo, o espanto e, por conseguinte, a valorização da mesma. O recurso proposto dessa maneira será o cinema com todas suas idiossincrasias artísticas e de percepção, porque no invólucro final a percepção, o entendimento e o apoderamento desse conhecimento justifica uma tentativa de melhorar através de aulas o enleio do aluno com a filosofia.

Como pedir aos olhos do corpo ou aos do espírito que vejam mais do que aquilo que veem? A atenção pode tornar mais preciso, iluminar, intensificar: ela não faz surgir, no campo da percepção, aquilo que ali não se encontrava no início. Eis a objeção. – Ela é refutada, cremos nós, pela experiência. Com efeito, há séculos que surgem homens cuja função é justamente a de ver e de nos fazer ver o que não percebemos naturalmente. São os artistas (BERGSON, 2006, p. 155).

Trataremos de justificar a escolha do cinema, que é uma arte, e como ele irá aderir à filosofia e também às aulas de filosofia. Apoiaremos-nos didaticamente na sétima arte enquanto recurso para uma aula que possa trazer novamente o aluno para o interesse da crítica e da reflexão fomentada por essa disciplina.

3.1- O cinema como recurso didático e a importância da imagem na compreensão ¹⁷

Nosso trabalho terá como argumento central a ideia de que o cinema pode contribuir para melhorar o desempenho nas aulas de filosofia no ensino médio. Entende-se como desempenho aquilo que faz parte do ensino/aprendizagem, ou seja, a sua efetiva relação com a disciplina filosofia, como a crítica, a reflexão, o raciocínio acurado, a habilidade de entender conceitos e a independência intelectual que ela proporciona. Sendo assim, trataremos o cinema como um recurso didático que tem por objetivo proporcionar uma aproximação do discente com os temas ministrados. Por recursos didáticos entendemos que:

São componentes do ambiente de aprendizagem que dão origem para a estimulação do aluno. Esses componentes podem ser o professor, os livros, os mapas, os objetos físicos, as fotografias, as fitas gravadas, as gravuras, os filmes, os recursos da comunidade, os recursos naturais e assim por diante. [...] Quando usamos de maneira adequada, os recursos de ensino colaboram para: motivar e despertar o interesse do aluno; favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação; aproximar o aluno da realidade; visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem; oferecer informações e dados; permitir a fixação da aprendizagem; ilustrar noções mais abstratas; desenvolver a experimentação concreta (PILETTI, 2004, pp. 151-154).

A escolha do cinema se apresenta com alguns pressupostos relevantes em se tratando da percepção que é parte central para qualquer entendimento numa aprendizagem. O cinema nada mais é que imagem em movimento que teve início com um conjunto de fotos em sequência. Já as fotos que fixaram imagens através de uma câmera escura, invenção do francês Joseph Nicéphore Niépce, que retratava a realidade, é uma imagem fiel do mundo, pelo menos em seus primórdios. Por sua vez, a realidade era fixada pelos pintores e escultores até chegarmos às grutas de Lascaux há 17000 anos antes do presente que também tinham na imagem sua comunicação. Por isso a pergunta do filósofo francês Régis Debray: “Em suma, por que motivo há imagem em vez de nada?” (DEBRAY, 1993, p. 21).

¹⁷ O trabalho proposto não se empenhará em desenvolver o conceito de imagem e sim iniciar a argumentação do cinema destacando a importância da imagem no nosso imaginário e visão de mundo para ressaltar o porquê da nossa atração pelo cinema.

A imagem como elemento de comunicação tem pelo menos certa autoridade pela antiguidade e seu uso corrente até os dias atuais, onde ela é ubíqua e também de variada forma. Assim, o cinema, como imagem, pode ser requisitado como recurso de aprendizagem já que a intimidade com ela parece ser uma necessidade de se entender o mundo de uma forma mais verdadeira.

O já citado filósofo Régis Debray em sua obra *Vida e Morte da Imagem* afirma que esta tem a função primordial de dupla existência. A imagem estava primeiramente ligada à morte e esta ao nosso modo de enxergar e entender o mundo.

Após o álbum, o dicionário. Se a etimologia não constitui uma prova, dá indicações. Em primeiro lugar, o latim. *Simulacrum*? O espectro. *Imago*? O molde em cera do rosto dos mortos que o magistrado transportava no funeral e colocava em casa nos nichos do átrio, a salvo, na prateleira. Uma religião fundada sobre o culto dos antepassados exigia que eles sobrevivessem pela. Imagem. *O-jus imaginum* era o direito reservado aos nobres de andar em público com um duplo do antepassado. Para Salústio, um *homo multarum imaginum* é um homem que tem muitos antepassados de alta linhagem. Logo, muitas estátuas tumulares no exterior, erguendo bem alto o nome de sua *gens*. *Figura*? Em primeiro lugar, fantasma; em seguida, figura. Será que se pretende ver aí um lúgubre assombramento da vida luminosa da Hélade? Voltemo-nos, então, para os gregos, essa cultura do sol apaixonada pela vida e pela visão a ponto de confundi-las: para um antigo grego, viver não respirar como para nós, mas ver; e morrer é perder a vista. Nós dizemos "seu último suspiro"; quanto a eles, "seu último olhar". Pior do que castrar seu inimigo era vazar-lhe os olhos. Édipo, um morto com vida. Eis aí realmente uma estética vitalista. Com toda a certeza, mais do que a egípcia. Surpresa: aqui também, o óbito governa. Vem de *eídolon* - que significa fantasma dos mortos, espectro e, somente em seguida, imagem, retrato. O *eídolon* arcaico designa a alma do morto que sai do cadáver sob a forma de uma sombra imperceptível, seu duplo, cuja natureza tênue, mas ainda corporal, facilita a figuração plástica. A imagem é a sombra; ora, sombra é o nome comum do duplo (DEBRAY, 1993, p. 23).

Podemos então notar que a imagem não só funda pela morte um sentido para a vida, mas nos coloca frente ao mundo para entendê-lo e nos acalmarmos

frente ao inexplicável, ao oculto, ao mistério¹⁸. Assim completa Fustel de Coulanges:

Esta religião dos mortos parece ter sido a mais antiga entre os homens. Antes de conceber e de adorar Indra ou Zeus, o homem adorou os seus mortos; teve medo deles e dirigiu-lhe preces. Parece ser esta a origem do sentimento religioso. Foi talvez diante da morte que o homem, pela primeira vez, teve a ideia do sobrenatural e quis abarcar mais do que seus olhos humanos podiam lhe mostrar. A morte foi pois o seu primeiro mistério, colocando-o no caminho de outros mistérios. Elevou o seu pensamento do visível para o invisível, do transitório para o eterno, do humano para o divino (COULANGES, 2002, p. 26).

É claro que a imagem tem um apelo para nós quando iniciamos a entender as coisas. Explica-se melhor se se mostra aos olhos do que se fala ou escuta. Compreende-se mais quando se vê. Podemos apenas imaginar a função verdadeira das pinturas rupestres, mas sabemos que existiram para serem vistas e sendo vistas tinham uma função. As estátuas, os colossos, as pinturas, as gravuras, a foto, o cinema, o quadrinho, tudo isso ao longo dos milênios e depois a era digital, tudo nos leva a tatear e pensar que a imagem é poderosa quando a razão é entender mais do que é mostrado.

Demonstrar que a imagem é realmente uma linguagem, uma linguagem específica e heterogênea; que a este título se distingue do mundo real e que propõe, por meio de signos particulares, uma representação escolhida e forçosamente orientada; distinguir os principais instrumentos desta linguagem e o que significa a sua presença ou a sua ausência; relativizar a sua própria interpretação, embora sempre compreendendo os seus fundamentos – são algumas das muitas provas de liberdade intelectual que a análise pedagógica pode implicar (JOLY, 1994, p. 53).

Pensar o cinema como recurso didático é promover, por causa desses pressupostos, uma aproximação com nosso vetusto e novo, ao mesmo tempo, modo de se aproximar da imagem e conseguir decifrá-la. “As imagens, contrariamente às palavras, são acessíveis a todos, em todas as línguas, sem competência nem aprendizado prévios” (DEBRAY, 1993, p. 354). Parece então que o cinema eleva-se e inclina-se mais para a filosofia por ser imagem, e se esta não só mostra como pressupõe um entendimento fundante da realidade, essa

¹⁸ Até aqui, o intuito não é o abandono da argumentação central do trabalho, o cinema como recurso didático, mas a tentativa passageira de dar importância à imagem para poder dar importância ao cinema. A unanimidade cinematográfica pode ser nossa herança quando tínhamos apenas a imagem a nos dizer tudo.

associação provavelmente é salutar tanto para resgatar nosso jeito de entender novamente as imagens como alavancar a busca pelo princípio originário da explicação filosófica¹⁹.

A imagem - primeiramente esculpida; em seguida, pintada é, na origem e por função, mediadora entre os vivos e os mortos, os seres humanos e os deuses; entre uma comunidade e uma cosmologia; entre uma sociedade de sujeitos visíveis e a sociedade das forças invisíveis que os subjugam. Essa imagem não é um fim em si, mas um *meio* de adivinhação, defesa, enfeitiçamento, cura, iniciação. Integra a Cidadela na ordem natural, ou o indivíduo na hierarquia cósmica, "alma do mundo" ou "harmonia do universo" (DEBRAY, 1993, p. 33).

O cinema, como imagem, está de certa forma ligando a tradição, por ser imagem com o presente, já que esta é uma relação indispensável para a educação, como defende Hanna Arendt. A autora nos diz que a perda da tradição pode de certa forma inaugurar um pensamento sem referência, um não entendimento do mundo ou um novo sem perspectiva de inaugurar uma nova ordem porque solto dentro dos limites do nada.

Por isso o cinema como recurso didático pode fazer uma aproximação entre o ensino, a tradição e a filosofia. O ensino da filosofia institucionalizada nas escolas tem uma idiossincrasia, pois não há filosofia sem filosofar, ela é “uma construção subjetiva, sustentada em uma série de elementos objetivos e conjecturais” (CERLETTI, 2009, p. 37). É por isso, que a procura de um recurso didático capaz de proporcionar uma aproximação subjetiva da teoria objetiva do ato de ensinar e de filosofar se faz necessário. O cinema procura pela sua linguagem através de imagens, aproximar o jovem estudante secundarista a se posicionar perante um problema filosófico posto pelo filme.

No caso do cinema, a pretensão de verdade e universalidade se dá por meio de um impacto emocional. Trata-se de uma verdade “impingida”, por assim dizer. Um filme é um golpe (às vezes, um golpe baixo), não um aviso sóbrio ou uma mensagem civilizada. Suas imagens entram pelas entranhas e daí vão ao cérebro, precisamente por isso tem maior probabilidade de ir direto ao ponto principal, mais do que um sóbrio texto filosófico ou sociológico. [...] O impacto emocional e a demonstratividade não distraem, mas conscientizam, não

¹⁹ Aqui, novamente, ressalta-se a relação que a imagem tem como fundamentação existencial que se aproxima muito do desejo da filosofia que é chegar ao princípio de tudo. É imagem sendo destacada como, através do cinema, ela nos atrai “gratuitamente”.

desviam a atenção, mas, pelo contrário, nos afundam numa realidade penosa ou problemática, com as palavras escritas talvez não consigam fazer (CABRERA, 2006, pp. 38-47).

O cinema destarte foi escolhido como recurso didático porque é imagem e como tal tem sua linguagem universal percebida e é tradicionalmente mais perto de nós, como foi dito acima. Os alunos se posicionam com mais afinco para falar de um problema proposto e se aproximam de conceitos muito mais eficazmente que uma aula inteira de diálogo e linguagem escrita apenas. Por percepção que eles são mais atenciosos com a linguagem audiovisual, visto que a imagem fala por si e se inteiram mais com as imagens e se intencionam mais emocionalmente com o filme, por isso estudá-lo como recurso didático se tornou mais claro. Benjamin exemplifica:

As técnicas de produção aplicadas à obra de arte modificam a atitude da massa com relação à arte. Muito retrógrado face a um Picasso, essa massa torna-se bastante progressiva diante de um Chaplin, por exemplo. O caráter de um comportamento progressista cinge-se a que o prazer do espectador e a correspondente experiência vivida ligam-se, de maneira direta e íntima, à atitude do aficionado. Essa ligação tem uma determinada importância social. Na medida em que é convencional, sem criticá-lo; o que é verdadeiramente novo, critica-se a contragosto. No cinema, o público não separa crítica da fruição²⁰ (BENJAMIN, 1996, p. 21).

Sendo assim, em longo prazo, o cinema como recurso didático, para fomentar o ensino-aprendizagem em filosofia, poderá despertar uma comunidade mais consciente de seu valor social e humano, pois visa, com a filosofia, um aprendizado não apenas prático, mas também teórico e humanista. O cinema poderá fazer essa ponte. Este como arte técnica²¹, pode ser o resgate para o aluno voltar ao pensamento crítico. Ele deve ser usado como médium de comunicação entre o novo tempo fabricado pelas relações sociais impostas pelo capital e os jovens que serão educados por essa linguagem, a cinematográfica, que faz parte do seu tempo e que é de fácil entendimento para compreender daquilo que é ensinado.

²⁰ Na contramão de Adorno que identifica, entre outras artes, o cinema como produto da Indústria Cultural que tem por função primordial alienar, Benjamin constrói sua argumentação louvando o cinema como uma perspectiva de politizar as massas. Para o nosso trabalho é de suma importância salientar que o aluno, que é o nosso objeto de pesquisa, trafega em águas claras e calmas quando se trata de reconhecer o cinema como arte, como fruição e como crítica quando é proposto, fazendo de Benjamin uma referência acertada ao tratar o cinema como um recurso didático e filosófico.

²¹ A expressão “Arte técnica”, é usada por Walter Benjamin no seu ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Fazemos uso dela aqui no nosso texto.

Partiremos da visão benjaminiana para explicar por que o cinema pode servir ao propósito em sala de aula e facilitar o poder crítico e reflexivo dos discentes para fomentar uma independência intelectual e uma inteligência mais fácil para esses alunos.

3.3 Algumas reflexões de Walter Benjamin como fundamentação educacional no uso do cinema

Só podemos partir de uma visão do filósofo alemão da escola de Frankfurt se o colocarmos dentro do seu pensamento crítico da realidade e transportá-la para os dias hodiernos, pois sem isso não poderemos falar de uma educação a partir das ideias estético-políticas do filósofo.

No ensaio *O narrador*, de 1936, Walter Benjamin tecerá placidamente e com uma leve tristeza a figura do contador de histórias, o narrador, e como ele era prenhe de experiências que eram passadas para seus ouvintes e também a perda da experiência devido ao lento progresso da técnica e do modo de vida burguês que vinham se formando e avolumando desde o fim da Idade Média.

O que está em jogo não é apenas o desaparecimento de um modo arcaico de comunicação, o ato de narrar, mas o corolário inevitável da perda da experiência. Essa tem por motivo manter viva a tradição e o contato íntimo entre as pessoas, o que é preciso para uma convivência amena e não de isolamento típico do homem da sociedade capitalista.

“O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno” (BENJAMIN, 1987, p. 201). O romance será, a despeito do ato de narrar, uma experiência totalmente nova e solitária. Quem lê um romance deve se isolar, quer a calma do silêncio para se envolver com seus personagens; ao contrário, o narrador precisa de ouvintes, da voz e do contato. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorre todos os narradores” (BENJAMIN, 1987, p. 198). O que nutre o romancista é o indivíduo isolado, suas angústias, seus medos, sua alma. O não contato, o segregar-se enfraquece o narrar e, portanto enfraquece a tradição, o ato de dar conselhos e de recebê-los nutrindo as experiências. E não seria justamente isso uma sala de aula? Não é exatamente isso a educação se não uma troca de

experiências? Essa ideia de Walter Benjamin pode e deve ser ligada a educação, pois é o repassar da tradição que realmente educa e perdê-la como denuncia o filósofo é também perder o imo da aprendizagem.

Porém, Benjamin apontará que depois do romance algo mais nefasto atacará a narração: a informação. Esta se retroalimenta do imediatismo, do próximo e se auto explica. Quanto mais quantidade, mais ávidos os espectadores de notícias. Tudo que vem de longe, temporal, a tradição, e experiências de terras estranhas, perde sentido perto da informação.

Villemessant, o fundador do Figaro, caracterizou a essência da informação com uma fórmula famosa. “Para meus leitores”, costumava dizer, “o incêndio num sótão do Quartier Latin é mais importante que uma revolução em Madri”. Essa fórmula lapidar mostra claramente que o saber que vem de longe encontra menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos. O saber, que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição - dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata (BENJAMIN, 1987, pp. 202-203).

O que subjaz aqui para o autor de *Experiência e pobreza* é o modo como a informação empobrece e dificulta a perenidade da tradição. Na informação, de acordo com Benjamin “os atos já nos chegam acompanhados de explicações” (BENJAMIN, 1987, p. 203) e que nos furta do ato de interpretar.

Fazendo um paralelo com a educação, podemos defender que o ato de narrar, de contar histórias, de se comunicar, de trocar experiências, vivências e, portanto presenciar a tradição está morrendo junto com o advento da nova percepção imposta pela técnica com seus agentes na figura do romance e da informação. As pessoas hodiernamente, com a velocidade e a quantidade das informações contidas na era digital, estão abandonando o mundo concreto e se perdendo num invólucro onde o resumo, a mentira e a bobagem preenchem cotidianamente de forma absoluta uma boa parte do tempo do seu viver com questões inócuas que não edificam o saber teórico. “A enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 15). Os alunos, enquanto jovens, ávidos de novidades e sendo resultado de seu tempo obviamente mergulham nessa nova

forma de se comunicar. Quem não acompanhar essa mudança certamente não efetivará uma linguagem que faça seu aluno se encantar por aquilo que não seja rápido, fugaz e resumido. O professor, no entanto, não deveria estar mergulhado nesse mundo totalmente. Ele deve resguardar a tradição, pois sem ela perde-se o eixo de referência não só teórico, mas ético também.

O discente na contemporaneidade é afeito, portanto à imagem, à informação, à velocidade e pouco ao livro, à pesquisa, à leitura, ao contato com o outro, a ouvir, a produzir, a criticar, a criar. Assim, a argumentação de Benjamin ajuda a classificar o aluno atual e o professor também. Completa Hannah Arendt corroborando com Benjamin ao afirmar a importância da tradição na educação:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido pela tradição. [...] Dado que o mundo é velho, sempre, mais que elas mesmas (as crianças), a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente (ARENDDT, 2016, p. 245-246).

Portanto, a perda da tradição com o narrador é a crise no educar. O aluno treinado apenas no *hic et nunc* está fadado romper, não com o progresso tecnológico, mas com a criticidade e o saber teórico nos levando para a crise da humanidade. E se concordarmos com Hannah Arendt e Benjamin então é necessário, se possível, um meio, pelo menos prático, em que o professor possa, tendo ideia da importância da tradição, manter um diálogo com os alunos dentro de sua perspectiva e mostrar como o mundo foi, trazendo o gosto novamente pelo coletivo e o bem comum. A isso responderemos com a linguagem do cinema.

3.4 Arte técnica e o fim da aura

Podemos afirmar que o homem se diferencia por causa da técnica. À medida que vamos aprimorando-a vamos nos transformando em todos os níveis de nossa vida. Rousseau em seu *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, seguirá um longo caminho, desde o homem em seu, como ele diz, estado de natureza, até o homem em sociedade. Veremos que

em muitos aspectos a técnica foi fator primordial no progresso humano, progresso este que para Rousseau era fator de desigualdade. A invenção da pesca, da caça, da roupa, mais tarde da habitação, bem mais tarde da metalurgia são atividades que envolvem técnica. Envolvendo-a é visível na argumentação do autor, que ela muda as nossas relações, quando não, é fator decisivo para tais mudanças que estão não somente do âmbito material, mas cultural e psicológico.

À medida que aumentou o gênero humano, os trabalhos se multiplicaram com os homens. A diferença das terras, dos climas, das estações pôde forçá-los a incluí-la na sua própria maneira de viver. Anos estéreis, invernos longos e rudes, verões escaldantes, que tudo consomem, exigiram deles uma nova indústria. À margem do mar e do rio, inventaram a linha e o anzol, e se tornaram pescadores e ictiófagos. Nas florestas, construíram arcos e flechas, e se tornaram caçadores e guerreiros. Nas regiões frias, cobriram-se com as peles de animais que tinham matado (...) (ROUSSEAU, 1999, p. 88).

A técnica, como vimos, é fator de mudanças no meio da vida humana. Com a arte não é diferente. É a técnica que irá fazer um corte inconsútil entre a tradição e a arte. É na tradição que se encontra o que Benjamin chamará de aura da obra de arte e veremos como ela será eliminada em função da arte técnica, o cinema.

Walter Benjamin afirmará que o “culto foi a expressão original da integração da obra de arte no seu contexto tradicional” (BENJAMIN, 1996, pp. 85-86). O valor de culto, expressão cunhada pelo nosso autor, exigirá que a arte se torne oculta, para poucos, para escolhidos, colaborando, dessa maneira, para a raridade das obras artísticas, sendo essa uma característica da aura. Sendo assim, o culto e a magia estão no princípio da arte, é lá que está começando a ser forjada a aura.

A arte trabalhava, ou melhor, existia em função da igreja na Idade Média ou dos sacerdotes na Grécia Antiga, ou seja, ela não estava desprendida da religião, do culto. Porém, com a secularização do mundo com a Reforma, as descobertas científicas, as revoluções burguesas, em resumo, o nascimento do homem laico na Idade Moderna, a arte começa a se desvincular do jugo da religião, claro que não inteiramente, pois cai em outra linha, o culto ao belo. Nessa vertente, ela ainda continua com o status de culto que é iniciada com o começo da Renascença. Desta maneira, com este lado da mesma moeda, ela também é para poucos. Em suma,

até antes da reprodutibilidade técnica se desenvolver, as obras de arte serão auráticas.

Se a passagem do período feudal para o burguês se caracterizou pela secularização da obra de arte, sem que se extinguisse a aura, a passagem do período burguês para a sociedade de massa está caracterizada pela perda da aura. A perda da aura ocorre em consequência de dois fatores básicos: a tecnificação crescente do mundo e a reprodutibilidade técnica da obra de arte, que leva a uma massificação do consumo dos bens artísticos. Ambos os fatores decorrem da modernização da sociedade burguesa do século XIX (FREITAG, 1998, p. 75).

Uma obra aurática é uma obra singular, não tem par, não existe igual, ela é única. É isto a aura, essa unicidade que vai ser mantida pela tradição como intocável, divina, no seu nicho inviolável, inacessível às pessoas comuns. Por seu turno, fica claro que a reprodução destas obras auráticas são tidas como falsificações. A reprodutibilidade técnica, como diz Benjamin (...) “é algo novo que vai se impondo, intermitentemente na história, em fases muito distanciadas umas das outras, mas com crescente intensidade” (BENJAMIN, 1996, p. 75). Com o desenvolvimento da produção capitalista surge uma massa que está ávida por consumir, para ter objetos artísticos em suas mãos, e isso irá resultar no crescimento das mesmas, que é um motivo social para a desagregação da aura das obras de arte. “Em grandes épocas históricas altera-se, com a forma de existência coletiva da humanidade, o modo de sua percepção sensorial” (BENJAMIN, 1996, p. 80).

O homem moderno está numa teia que não pode se retirar. Ele faz parte de uma irreparável mudança que tem que acontecer que não dá para voltar atrás. O Homem de Neandertal claramente não é o homem da Idade Média, que não é o homem moderno, que tampouco é o homem contemporâneo, ou seja, cada um deles tem sua percepção do mundo, eles representarão este momento na sua relação com a arte, com o trabalho e com a educação; como diz Benjamin, o “*médium*” em que ocorre a percepção sensorial. “E, se pudermos entender, como decadência da aura as alterações do médium da percepção de que somos contemporâneos, também é possível mostrar as condições sociais dessa decadência” (BENJAMIN, 1996, pp. 80-81). Vimos aí que é inevitável essa nova concepção da realidade.

Com a reprodução técnica, como foi dito antes, começa o processo de transformação da arte. Para termos toda a obra de Jean-Baptist Debret, que retrata o cotidiano do Brasil colonial em seu livro *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, basta acessar a internet e teremos a reprodução de todas as suas gravuras. Traduz-se que é na reprodutibilidade técnica que a arte se “populariza”, retirando-a da redoma de vidro na qual se encontrava, e isto para Benjamin era um grande avanço. “(...) A reprodutibilidade técnica da obra de arte emancipa-a pela primeira vez na história do mundo, de sua existência parasitária no ritual” (BENJAMIN, 1996, p. 83).

Essa nova forma de ver a arte irá abalar alguns conceitos senis que infestavam as obras de arte, porém elas não serão eliminadas. “O aqui e agora da obra de arte – a sua existência única no lugar em que se encontra” (BENJAMIN, 1996, p. 77). Assim, esse “aqui e agora” nunca poderá se desligar das obra aurática, é uma característica intrínseca a ela, é única e pertence ao tempo em que foi criada sendo por isso irreprodutível.

Sendo assim, nas obras auráticas há uma autenticidade que dá autoridade a elas. Todavia, com a reprodutibilidade técnica há um enfraquecimento da autenticidade, já que não terá tanta força como tem um original, posto que o homem moderno não se importa com a originalidade, porque a reprodução já basta para saciar o contato deste homem com os objetos artísticos.

Caracterizar a desagregação ou destruição da aura na arte é ter em mãos adjetivos da aura. Ora, explanamos acima: ser única, o seu “aqui e agora”, a autenticidade, seu valor de culto, a antítese do homem moderno em relação ao homem que o antecede, a mudança do médium, tudo isso é a aura. Continuemos pelo caminho da sua destruição.

Benjamin quer constatar, nem sempre com entusiasmo, que está havendo uma transformação sem retorno, não só na arte, mas em todas as relações humanas. A perda da experiência, como vimos acima, daquilo que podemos aprender com o passado enquanto legado das relações humanas de uma visão de mundo mais próximo da coletividade, de um contato íntimo com os mais velhos, denunciados em textos como *O narrador e Experiência e pobreza*, é um sintoma de decadência, de pobreza que desemboca em guerras, em perda de

liberdade, da falta de percepção educacional defenestrando a tradição para longe do presente, enfim da miséria humana. “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1996, p. 115).

Basta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior, mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis (BENJAMIN, 1996, p. 198).

Para que falamos disso? Bem, Benjamin não é incauto. Ele não está passivo às mudanças do seu tempo, ele reconhece o colapso da sociedade de sua época, por isso seus escritos, mesmo os de “estética” têm uma conotação política. Nosso ensaísta ratifica dizendo que “hoje em dia é uma prova de honradez confessar nossa pobreza” (BENJAMIN, 1996, p. 115). Também é verdade que o autor da *Pequena história da fotografia* é um otimista, por isso recebe a decadência da aura com certa positividade, mesmo sabendo que esta queda está relacionada com o que foi dito acima. Qual a diferença? Aqui também é um golpe na tradição, é uma virada do leme da história para outro horizonte. Já não veremos a arte como veremos antes. “Benjamin é claro em seu diagnóstico: as mudanças ocorridas nas condições capitalistas transformam o conceito de arte” (FERRARI, 1991, p. 57).

O corolário dessa desagregação da aura na arte para Benjamin é de extrema importância já que a função crítica é a função por excelência da arte para nosso autor, por isso, se as massas consomem as artes técnicas elas poderão se politizar. Aqui tornaremos sinônimo o ato de se politizar com o modo de educar criticamente.

Até aqui, então, falamos dos dois motivos, que hora se confundem, que darão ensejo para uma decadência no ato de educar. O primeiro foi a perda da experiência e o segundo, ligado à arte, a perda da aura. Ambos serão importantes se levarmos em conta nossa argumentação. A perda da aura porque será o início para a nova percepção de mundo que o nosso aluno está inserido e que a partir dele, mesmo com a decadência já apontada, poder resgatar o discente atual.

Passemos agora para analisar como o cinema será a arte técnica por excelência que vai ser usada para uma comunicação contemporânea efetiva para

que o discente e o lente possam pensar criticamente e voltar para um ensino mais efetivo das humanidades e das técnicas mais humanizadas.

3.5 O cinema como arte técnica

Depois do que foi exposto vamos caracterizar o cinema como arte técnica na visão de Walter Benjamin para entendermos porque essa arte pode ter uma função pedagógica eficaz em relação ao aluno coevo.

O cinema é uma arte pós aurática e, portanto voltado para as massas, o que facilita sua compreensão, diferente das artes que eram para uma minoria ou religiosa ou culta. Para isso, começaremos a falar da fotografia que é o início das artes de massa para então chegar ao cinema.

Falar da fotografia e do cinema como artes é abrir uma nova perspectiva sobre o reino que até então (a arte) estava vinculada. Anteriormente nos debruçamos sobre o processo que levou ao fim da aura, de como ela perdeu a importância para o homem burguês e como esse homem passou a se relacionar com o novo prisma artístico que a técnica acabou de forjar. Aqui, é importante frisar que Benjamin é um ensaísta que pouco falou da educação e muito mais da estética. O que nos interessa não é necessariamente a busca do belo²², mas como essas artes técnicas se formaram e suas contribuições para a percepção do homem contemporâneo, obviamente o aluno enquanto agente que está sendo formado se inclui.

Com a reprodução técnica se impondo, muda-se o quadro para as artes auráticas, o que finalmente desemboca na fotografia e depois no cinema. Essas novas artes serão a antítese das anteriores. Nelas haverá a perda da autenticidade, já que a reprodução será o cerne para sua difusão. Não haverá nem autêntico nem cópia. Todas as reproduções terão o mesmo valor, posto que é desta maneira que essas artes irão agir, servindo agora às massas e não a um pequeno grupo privilegiado. Assim nos explica Benjamin:

²² A frase se insere como advertência apenas para esclarecer que o trabalho presente não é necessariamente um trabalho filosófico sobre o belo, sobre estética, apesar de estarmos inseridos numa pequena discussão sobre a arte cinematográfica. Porém, o imo é a conscientização que a arte, no caso o cinema, faz em relação ao seu público. Como já foi dito, para Benjamin a fruição e a crítica são características próprias do cinema e se enquadram perfeitamente na nossa pesquisa.

Mas poucas décadas após a invenção da litografia, as artes gráficas foram ultrapassadas pela fotografia. Pela primeira vez, com a fotografia, a mão liberta-se das importantes obrigações artísticas no processo de produção de imagens, as quais, a partir de então, passam a caber, unicamente ao olho que espreita por uma objetiva. Uma vez que o olho aprende mais depressa do que a mão desenha, o processo de produção de imagens foi tão extraordinariamente acelerado que pode colocar-se par da fala. O operador de cinema ao dar à manivela, no estúdio, pode acompanhar a velocidade com o ator fala. Se o jornal ilustrado estava virtualmente oculto na litografia, também na fotografia está o filme sonoro (BENJAMIN, 1996, p. 76).

A antinomia entre aura e fotografia-cinema reside em que aquela tem por função acondicionar uma estrutura cristalizada de arte, e estas têm por função a libertação do público em se tratando da fruição crítica, sendo essa a diferença crucial entre elas. A causa mora exatamente no acesso também quantitativo, já que com a aura somente os detentores do poder e os iniciados poderiam relacionarem-se com ela. E com a arte reproduzível implode-se esta singularidade e o esoterismo que lhe é peculiar.

A fotografia travou um imbróglio com a pintura. De um lado, os conservadores defendendo a pureza de uma arte verdadeira, possuidora da centelha divina, da verve do artista, da beleza da realidade encravada numa tela; do outro estão os adeptos de Daguerre, da aurora dos novos tempos, entusiastas da nova perspectiva artística patrocinada pela fotografia. Uma não irá eliminar a outra precisamente, mas a pintura se enfraqueceu com o advento da nova técnica de fixar imagens, que poderemos supor que Oscar Wilde não daria ao seu personagem, Dorian Gray, um quadro, mas uma grande fotografia, pois é de se concluir que uma fotografia retrate mais fielmente seus objetos. Porém, não é este o alvo teórico mais importante. E qual seria? A consequência política com o aparecimento desta invenção, deste começo que se desenha para um futuro onde a técnica tomará o lugar das mais singelas cartas de amor, o mundo digital. “Na fotografia, o valor de exposição começa a afastar, em todos os aspectos, o valor de culto” (BENJAMIN, 1996, p. 87).

A fotografia foi aceita rapidamente por variar a visão do público. Como assim? Ela tem elementos, recursos que a pintura não possui; olhamos na

fotografia o que nossos olhos não estavam acostumados, como diz Benjamin, ela desperta nosso inconsciente ótico.

A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra coisa, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente. Percebemos, em geral, o movimento de um homem que caminha, ainda que em grandes traços, mas nada percebemos de sua atitude, através dos seus recursos auxiliares: câmara lenta, ampliação. Só a fotografia revela esse inconsciente ótico, como só a psicanálise revela o inconsciente pulsional (BENJAMIN, 1996, p. 87).

Percebemos nessa rápida explicação sobre a fotografia que estamos diante do nascimento de uma nova arte e suas consequências para a nova relação do público com ela. Libertamos a arte do culto e a entregamos às massas, o uso dela fará a diferença para os objetivos propostos. Mas como Benjamin salientou: “as dificuldades que a fotografia tinha levantado relativamente à estética tradicional, eram brincadeira de crianças comparadas com as que foram provocadas pelo cinema” (BENJAMIN, 1996, p. 89).

O cinema é uma arte com engrenagens; não coloca-se à baila a sua parte abstrata, que pode-se dizer que é a alma de todo objeto artístico. Mas a sua maneira de nascer é totalmente técnica. Fragmentos de imagens, imagens focadas, tipos de velocidade da cena, atualmente até a ausência de atuação humana, tudo isso faz do cinema uma arte incomum para os olhos dos homens do século XIX que é quando o cinema começa a dar seus primeiros passos. Temos variedades de ângulos que a câmera pode focar, as luzes adequadas, os efeitos especiais, hoje computadorizados e quase perfeitos. Enfim, ele se diferencia de suas irmãs mais velhas, tanto pelo modo de surgir, sua produção, quanto pela difusão. Sendo assim, a sétima arte tem um contato idiossincrático com os seus espectadores. Esta forma de arte não é estática e sim cinética. O modo de vê-la requer um novo comportamento perante sua execução. Benjamin salienta que faz parte do corpo cinematográfico fazer com que as pessoas tenham uma nova atitude perante seu perceber: a fruição e o resultado político da adequação ótica causada pelos seus recursos técnicos.

A confecção de um filme, sobretudo quando é falado, propicia um espetáculo impossível de se imaginar antigamente. Representa um conjunto de atividades impossível de ser encarado sob qualquer perspectiva, sem que se imponha à vista todas as espécies de elementos estranhos ao desenrolar a ação: máquinas de filmar, aparelhos de iluminação, mais assistentes, etc. (para que o espectador abstraísse isso, era necessário que seu olho se confundisse com a objetiva) (BENJAMIN, 1996, p. 19).

O cinema, uma arte feita para as massas, faz parte do médium que Benjamin explica acima, que é o fato de cada momento histórico perceber a realidade que lhe é coeva. Esse médium, que diz o filósofo, talvez seja a chave para o entendimento desse fenômeno artístico. Se nosso modo de ver o mundo está ligado necessariamente às nossas perspectivas culturais e históricas, então parece que a incorporação rápida do cinema quanto a técnica pelas massas é um sintoma irrefreável dentro do nosso modo de viver que vem sendo gestado com o desenvolvimento do capitalismo. “Os reis não controlam a técnica mais diretamente que os comerciantes: ela é tão democrática quanto o sistema econômico com o qual ela se desenvolve” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20) diz Adorno, ao explicar como a técnica é inerente ao capital e completa: “A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20). É esse tempo que o cinema faz parte e o homem desse tempo, o homem prático que irá consumir esse entretenimento artístico.

As técnicas de produção aplicadas à obra de arte modificam a atitude da massa com relação à arte. Muito retrógrado face a um Picasso, essa massa torna-se bastante progressiva diante de um Chaplin, por exemplo. O caráter de um comportamento progressista cinge-se a que o prazer do espectador e a correspondente experiência vivida ligam-se, de maneira direta e íntima, à atitude do aficionado. Essa ligação tem uma determinada importância social. Na medida em que é convencional, sem criticá-lo; o que é verdadeiramente novo, critica-se a contragosto. No cinema, o público não separa crítica da fruição (BENJAMIN, 1996, p. 21).

O cinema então como uma linguagem palatável para um grande público irá favorecer também o jovem no seu aprendizado, visto que ele está introduzido nesse desenvolvimento técnico-artístico e o consome, e o entende porque o médium histórico permite.

Partimos dessa maneira da importância primordial da imagem para nossa percepção, passando pela perda da experiência no dizer de Walter Benjamin ou da tradição no dizer de Hanna Arendt até a relevância do cinema como imagem para o aprimoramento das aulas de filosofia, mais que isso para fomentar criticidade e reflexão.

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Nesse caso, o uso do cinema como mediação pedagógica é uma possibilidade de ampliar o universo cultural dos estudantes (GHEDIN, 2009, p. 219).

Completa Cabrera:

No caso do cinema, a pretensão de verdade e universalidade se dá por meio de um impacto emocional. Trata-se de uma verdade “impingida”, por assim dizer. Um filme é um golpe (às vezes, um golpe baixo), não um aviso sóbrio ou uma mensagem civilizada. Suas imagens entram pelas entranhas e daí vão ao cérebro, precisamente por isso tem maior probabilidade de ir direto ao ponto principal, mais do que um sóbrio texto filosófico ou sociológico. [...] O impacto emocional e a demonstratividade não distraem, mas conscientizam, não desviam a atenção, mas, pelo contrário, nos afundam numa realidade penosa ou problemática, com as palavras escritas talvez não consigam fazer (CABRERA, 2006, pp. 38-47).

4 OS PROCESSOS DA AULA DE FILOSOFIA

4.1 Aprender a ensinar

Exposto até aqui nosso argumento sobre a dificuldade da disciplina filosofia e também o motivo de o cinema ser um bom recurso didático, partiremos para a descrição prática da nossa experiência realizada na escola de ensino médio trabalhada por nós. Antes, faremos uma pequena análise sobre o ato de ensinar e aprender, ou seja, aquilo que concerne à educação. Sobre esse assunto partiremos da análise de Sílvio Gallo e de alguns filósofos da tradição que se debruçaram neste problema em relação à filosofia. É o ato de ensinar o mesmo ato de aprender?

Em uma sala de aula, portanto num lugar onde a educação está institucionalizada e por isso possui uma quantidade infinda de regras, horários, métodos etc., onde também, como vimos, o Estado demanda diretrizes, leis, reformas, a filosofia como disciplina e logicamente, inserida nesse contexto, deve obedecer às suas normas. Mas a filosofia não aparece geralmente como subversiva? Sócrates não era um subversivo? E como tolher a liberdade de pensamento num lugar de limites ideológicos?

Que é possível, sabemos que sim, afinal estamos nela, e a ela nos dispomos a enfrentar. O motivo desse trabalho é uma tentativa de opção aos desmandos muitas vezes organizados a expor um poder sobre os demais e a educação sempre serviu a esse propósito.

Assim, o ato de ensinar envolve métodos, regras, opções, ideologias. Estamos tentando ensinar filosofia, mas como? O que é ensinar?

Ensinar é ainda mais difícil do que aprender (...) e por que assim é? Não porque o professor tem de possuir um estoque mais amplo de informações, e tê-lo sempre à mão. Ensinar é mais difícil do que aprender, porque o que ensino exige é o seguinte: deixar aprender. O verdadeiro professor, em verdade, não deixa que nada mais seja aprendido, a não ser a aprendizagem. A conduta dele, portanto, amiúde produz a impressão de que nós, propriamente falando, nada aprendemos dele, se é que, por “aprender”, repentinamente entendemos apenas a obtenção de informações úteis. O

professor acha-se à frente de seus estudantes somente nisso: que ele ainda tem muito mais a aprender do que eles – ele tem de aprender a deixá-los aprender. O professor tem de ser capaz de ser mais lecionável que os aprendizes. O professor acha-se muito menos certo do terreno em que pisa do que aqueles que aprendem estão dos deles. Dessa maneira, se a relação entre o mestre e o que aprende é genuína, nunca existirá lugar nela para a autoridade do sabichão ou a predominância autoritária do funcionário. Portanto, ainda constitui algo exultante tornar-se um mestre o que é algo inteiramente diferente de tornar-se um professor famoso (ROGERS, 1986, p. 75).

Mas, frente aos problemas relatados por nós, é possível ser esse professor que nos diz Carl Rogers? Em verdade concordamos que a conduta do professor revela muito do ensinar, visto que um professor que impõe um saber está podando as possibilidades de interpretação. Em toda a educação essa assertiva nos parece verdadeira, em filosofia ela se faz imperativa. Não podemos pensar sem a liberdade para dialogar.

É preciso escolher. Se você insiste na pedagogia autoritária; se você quer que a criança escute de boca aberta, sem crítica nem objeção, o que você lhe explica durante o dia todo, que lhe obedeça sem recriminar, não se esqueça de se vestir adequadamente. E a forma é o colarinho engomado que o obriga a uma atividade ativa, mesmo que o impeça de respirar; é o seu chapéu coco ou a cartola que dão ao funcionário um ar mais importante, e a casaca que os homens do povo, no começo do século, chamavam tão desrespeitosamente de asas de barata (LEGRAND, 2004, p. 50).

Ensinar, portanto, não pode passar pela via do autoritarismo, ou do pedantismo, ou do brilhantismo ou mesmo da cegueira do professor mal formado. Parece que ensinar trabalha juntamente com a liberdade, com o ambiente amistoso, com a amizade, com a paz. Mas nosso aluno que tão sofrivelmente foi descrito nos capítulos anteriores, sucumbirá a isso? É o necessário para fazê-lo gostar de estudar, ler, se entregar ao colo das musas, se queimar no fogo roubado do Olimpo e deliberar?

Uma verdadeira aprendizagem é condicionada pela presença de certas atitudes positivas na relação pessoal que se instaura entre aquele que “facilita” a aprendizagem e aquele

que aprende (...). Entre essas atitudes positivas essenciais, a mais importante é sem dúvida o caráter verdadeiro, ou a autenticidade. O trabalho será tanto mais eficaz quando se tratar de uma pessoa sincera e autêntica, que se assuma tal como ela é e que estabeleça com o aluno uma relação verdadeira sem buscar disseminar a si mesma por trás de uma fachada. Eu entendo, além disso, que os sentimentos presentes na situação em que esta pessoa realiza a experiência lhe são acessíveis e que são acessíveis à sua consciência; que ela é capaz de vivê-los, de identificar-se com eles e, eventualmente, de comunicá-los. Isso significa que ela instaurará um diálogo direto com o aluno sobre a base de uma relação de pessoa a pessoa, que ela mesma, sem subterfúgio nem censura. O que sugiro, nessa perspectiva, é que o formador seja verdadeiro em sua relação com os alunos (ROGERS, 1986, pp. 105-106).

Parece então que o professor tem que tornar seu ambiente franco e como foi dito, livre. E a filosofia, como qualquer outro conhecimento, transformada em disciplina, quer isso. Precisa disso! A filosofia anseia por isso, ela deseja isso, é o seu *corpus*. Mas como ensiná-la além de proporcionar um ambiente bom para os estudantes, de ser amigo deles e de olhá-los como iguais?

“Ensinar é uma tomada de posição” (GALLO, 2012, p. 39). Mas essa posição não precisa ser uma imposição, como disse Carl Rogers, pode ser apenas uma posição em que se seja verdadeiro. Nosso trabalho em sala de aula está pautado nisso. Como nossas aulas e o professor se relacionam com o aluno, deságua na nossa prática. Não há bom recurso numa sala que reina o ódio, a apatia, a inimizade, a mudez. Pensamos que um recurso didático aliado a uma prática livre²³ desatará nós institucionais. Mas enfim podemos nos indagar:

Voltando ao tema de que tratei no “Prólogo” deste livro- a afirmação, baseada em Nietzsche, de que a filosofia é um exercício de solidão- impõe-se então a questão; será esse exercício de pensamento feito na solidão “ensinável”? Ou, ainda, diante do dramático quadro das escolas brasileiras em nossos dias, das tão afirmadas dificuldades de leitura e escrita de nossos estudantes, fará sentido o projeto de ensinar a eles o exercício filosófico do pensamento? (GALLO, 2012, p. 40).

²³ A palavra livre, escrita de uma maneira lata, aqui representa o resumo da argumentação do capítulo até aqui. Uma aula livre é onde reina a liberdade de expressão, onde o diálogo substitui o solilóquio, que a tomada de conscientização seja uma construção *peri passo*, portanto que o conhecimento possa fluir.

Ensinar é nosso *telos*, é a isso que temos que procurar saída e no caso da filosofia é um caso a mais já que nosso objeto de estudo/ensino não é tão claro como o da biologia por exemplo. “Por outro lado, há muita controvérsia na compreensão da filosofia e, conseqüentemente, em sua aplicação como disciplina escolar” (GALLO, 2012, p. 35). Porém, somos professores de filosofia querendo ensiná-la e querendo que ela seja aprendida. Façamos um caminho que seja percorrido para essa direção.

Em suma, ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo que anunciava Nietzsche; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito na aventura que ensinar filosofia, e também aprender filosofia (GALLO, 2012, p. 45).

E Fernando Savater completa nosso pensamento sobre educação dizendo o seguinte:

Creio que a educação tenha certamente de transmitir conhecimentos, conhecimentos reais, não basta somente aprimorar habilidades. Porém, por outro lado, devido ao fato de os conhecimentos atuais mudarem muito, se ampliarem, hoje o importante é ter uma disposição capaz de refletir sobre informação. Antigamente, a educação buscava informar, porque não havia outras fontes de informação. As crianças necessitavam ser informadas por meio de notícias, dos fatos do mundo, da ciência. Mas hoje recebemos informações a partir de muitos canais, como a internet e a televisão. Por isso, o importante é ensinar a capacidade de refletir e organizar. Refletir sobre essas informações e descartar as menos válidas, ter uma mente capaz de ordenar o que se sabe, e não uma mente simplesmente cheia de dados e de notícias (SAVATER, 2015, pp. 8-9).

Porém, sabemos que o ato de ensinar é um esforço de um agente, é uma força que “vem da psicogenética e alta luta/do feixe de moléculas nervosas/ que, em desintegrações maravilhosas, /delibera, e depois, quer e executa” (ANJOS, 1998, p. 06) que vale o esforço intelectual e também cabe o esforço “científico” para uma boa aula acontecer. Mas sabemos realmente se o aluno vai aprender? Como saberemos? Nosso objetivo realmente ocorre? “Pode haver métodos para

ensinar (eles pelo menos servem para tranquilizar as consciências dos professores), mas não há métodos para aprender” (GALLO, 2012, p. 47).

Disso podemos concluir que não necessariamente o que é ensinado é aprendido. A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absolutamente controle. Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitável, inimaginável. Aí se encontra, em minha maneira de ver, a beleza do processo educativo: agimos sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações. Uma aula pode “funcionar” muito bem em nossa cabeça, mas produzir situações em classe ou resultados nos alunos completamente distintos do planejados. Ou até mesmo produzir os resultados esperados, mas talvez meses ou anos depois (GALLO, 2012, p. 46).

O objetivo de todo professor é fazer que o aluno aprenda, mas como bem argumentou Sílvia Gallo, temos poder sobre o ensinar mas não sobre o aprender. Poderemos afirmar categoricamente, sem medo de diminuir qualquer teoria pedagógica ou filosófica, que o que foge do poder de algo deve ser necessariamente esquecido por esse algo. Parece que as acrobacias internas que motivam o gosto pelo saber, logo pela vontade de aprender não nos diz respeito, apesar de querermos sempre que isso se realize. Lutamos para isso, por isso ensinamos. “Refletir sobre a finalidade do ensino é pensar sobre o destino do homem e sobre o lugar do humano na natureza” (SAVATER, 2015, p. 4).

Pensamos então, que é *conditio sine qua non*, que todo nosso labor se concentre em incentivar o aluno a querer, pois parece que querer é sempre o princípio de tudo. Mas para ele querer, pensemos e façamos uma boa educação, realizemos uma prática favorável ao aluno, mesmo que Caríbdis queira nos engolir. O aluno é o imo e a ele o saber deve estar reservado.

“Não acredito em imparcialidade nem em indiferença. É preciso assumir posições sempre. Mas não se deve esquecer que elas podem ser expostas, discutidas e modificadas. O professor deve ser esse fomentador, mostrando ao grupo como participar de controvérsias e como buscar posições que não tenham dono. Ele pode ser o exemplo, tendo firmeza em suas posições, mas mostrando-se disposto a debatê-las e a transformá-las ao final de cada aula (SAVATER, 2015, p. 6).

Em filosofia que é disciplina tão menosprezada, temos que entender que o objetivo é o enleio com a sabedoria e que sem a leitura isso é impossível, por isso temos que fazer o caminho de mão dupla sem o perigo de estagnar. O jovem hodierno é o jovem do computador, da internet, da mensagem rápida. Esse é um caminho. Mas queremos que ele seja o jovem do poema, da leitura linear, da solidão do romance, daquele que dá importância aos grandes dilemas da vida, não que isso seja sempre um ato individual, mas que ao se “melhorar”, todos em sociedade melhorarão. Vamos fazer filosofia como sempre, pois ela precisa do ato da reflexão, mas também vamos falar novas linguagens e adentrar em outros pensamentos. A escola está, apesar de todos os problemas, para nós e nela vamos trabalhar e é nela que a filosofia institucional está. Deleuze nos oferece uma visão interessante ao destravar a filosofia unicamente do seu véu tradicional ao afirmar que ela se relaciona com a arte e com a ciência e trabalhar com o cinema é um aceno para isso.

O que me interessa são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio de uma dessas disciplinas em relação a outra. Cada uma delas é criadora. O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e o objeto da filosofia é criar conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 152).

Portanto, nosso trabalho ao querer usar o cinema como recurso didático, estamos concordando com Deleuze, que a filosofia cria conceitos, mas não podemos prescindir da arte e da ciência. Usaremos o cinema como arte para tentar que ele facilite o enleio do aluno com o desejo de saber e viver filosofia. Ou seja, que ela continue a existir na escola, não de uma maneira supérflua como nos foi ensinada mas sempre de um modo criativo. A filosofia é para todos e assim vamos prosseguir.

A filosofia está numa relação essencial e positiva com a não-filosofia: ela se dirige essencialmente aos não-filósofos. Tome o caso mais surpreendente, Espinosa: é o filósofo absoluto, e a *Ética* é o grande livro do conceito. Mas, ao mesmo tempo, o filósofo mais puro é o que se dirige estritamente a todo mundo: qualquer um pode ler a *Ética* desde que se deixe levar suficientemente por esse vento, esse fogo. Ou então Nietzsche. Há, por outro lado, um excesso de saber que mata o que é vivo na filosofia. A compreensão não filosófica não é

insuficiente nem provisória é uma das duas metades, uma das duas asas (DELEUZE; GUATTARI, 1992, pp. 174-175).

5 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

5.1 O campo da experiência

A escola onde ocorreu a experiência do trabalho se situa na cidade de São Luís do Maranhão. A mesma é uma escola do Ensino Médio que se localiza em um bairro da periferia da cidade referida que se chama Anjo da Guarda. O bairro ainda possui vários problemas de infraestrutura e de segurança, como também é berço de uma resistência cultural.

O colégio do referido trabalho se chama Centro de Ensino Vicente Maia e está disposto na Rua Estados Unidos s/n. A escola é composta de dez salas de aula sendo cinco de primeiro ano, duas de segundo ano e três de terceiro ano. É composta ainda por uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de computação, que não funciona, um auditório e uma biblioteca, que também não funciona. Os três turnos funcionam, sendo pela manhã e tarde escola regular e pela noite, regular e EJA.



Figura 1 Escola C. E. Vicente Maia
Fonte: Própria



FIGURA 2 ESCOLA C. E. VICENTE MAIA

FONTE: PRÓPRIA

5.2 O aluno da experiência

A grande maioria dos alunos são oriundos das escolas municipais da região circundante da área Itaquí-Bacanga e residem no mesmo bairro da escola, como nos mostra o gráfico abaixo:

Você estuda no mesmo bairro em que reside?

5 respostas

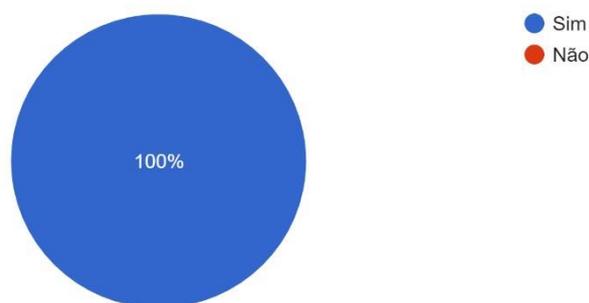


FIGURA 3: ESTUDANTES DA PESQUISA QUE MORA NO MESMO BAIRRO QUE ESTUDA.

FONTE: PRÓPRIA.

Esses jovens chegam ao ensino médio com um déficit de aprendizagem muito alto sem possuir, por exemplo, a habilidade de interpretar e fazer cálculos simples. Em áreas como as humanidades e suas tecnologias geralmente não possuem nenhum pressuposto teórico. O hábito da leitura é inexistente praticamente, o que faz com que os alunos não acompanhem as explicações o que torna as aulas enfadonhas para os mesmos. O relatório do último SEAB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) ocorrido em 2017 nos dá a dimensão do

problema, por exemplo, em disciplinas como língua portuguesa dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio por estados da Federação.

No gráfico abaixo no relatório do SEAB para o 5º ano do ensino fundamental, podemos observar que a maior média é a do estado de São Paulo, enquanto a menor é a do Maranhão.

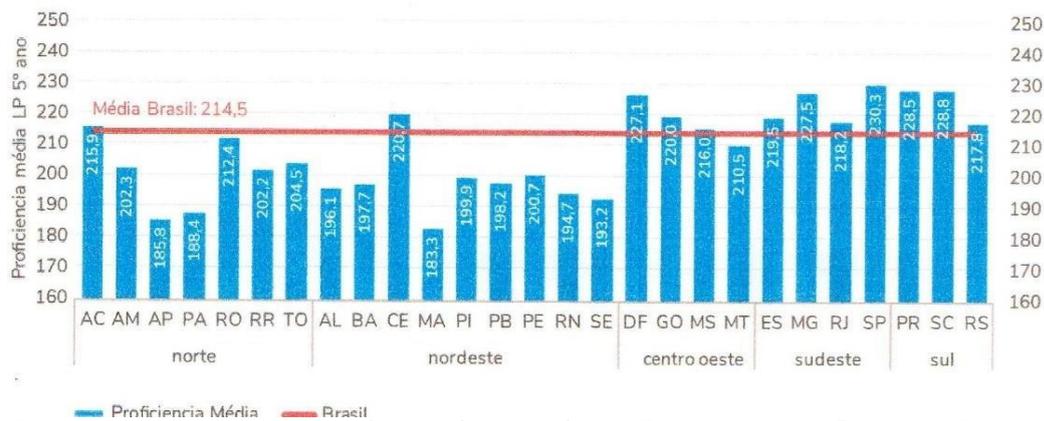


FIGURA 4 APRESENTA A PROFICIÊNCIA MÉDIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

FONTE: RELATÓRIO SAEB (2017).

Podemos também observar no próximo gráfico a proficiência média de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental e novamente o Maranhão possui a menor média.



Figura 5 proficiência média em língua portuguesa - 9º ano do Ensino Fundamental
Fonte: Relatório SAEB (2017)

E em relação ao 3º ano do ensino médio, podemos notar que o maranhão, apesar de não ser a menor média, é uma das menores, como se pode ver no

gráfico a seguir.

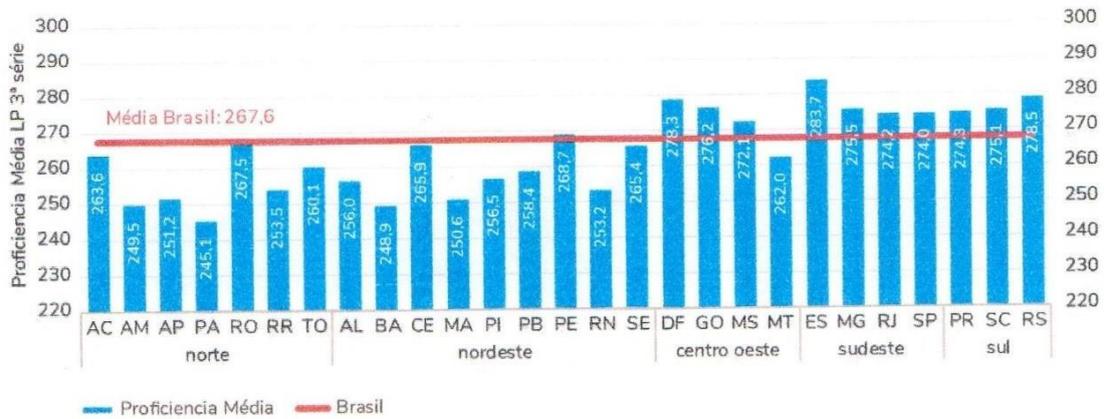


Figura 6 Proficiência média em língua portuguesa - 3º série do ensino médio.
Fonte: Relatório SAEB (2017).

Não podemos afirmar categoricamente que somente os índices baixos em língua portuguesa no estado do Maranhão em específico, são responsáveis por toda a deficiência intelectual dos nossos alunos no que concerne à interpretação, a não leitura, a apatia perante qualquer curiosidade que não venha do celular. Existem problemas que exorbitam a má escola pública do estado de Gonçalves Dias, desde problemas macros como a economia, passando por questões sociais e culminando, por vezes, em violência doméstica, isso fatalmente pode ser aplicado ao Brasil. No gráfico abaixo podemos ver que a renda familiar da maioria é de até um salário mínimo, o que pode obviamente contribuir para seu insucesso no âmbito escolar. Essa questão está obviamente ligada à falta de recursos básicos como compra de livros e revistas ou assinaturas de jornais, por exemplo. A renda familiar seguramente é um fator que aumenta a desinformação e, por conseguinte, dentro do nosso argumento, ajuda a desvalorização da leitura e por extensão do enleio com a filosofia.

Qual a renda mensal de seu grupo familiar

5 respostas

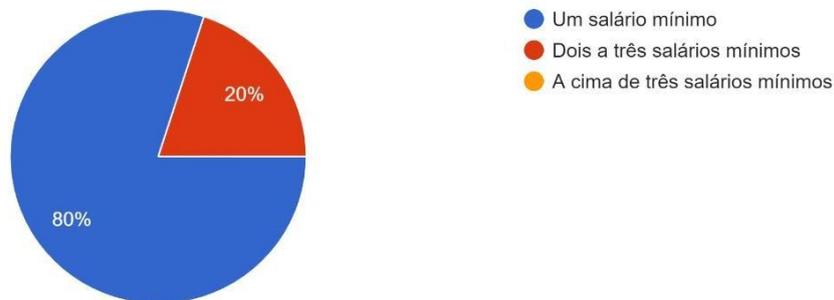


Figura 7: Pergunta sobre renda familiar
Fonte: Própria

Mas o resultado é realmente catastrófico. No INAF (Índice de Alfabetismo Funcional) de 2018, das pessoas que estão aptos a trabalhar, entre 15 e 64 anos, mostrou que apenas 12% da população brasileira sabem se expressar e entender por meio de números e da leitura, o que de acordo com o índice estão no nível de proficiência numa escala de alfabetismo que vai de analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e por fim o já citado proficiente.

Os resultados obtidos ao longo de mais de uma década mostram uma significativa redução do número de Analfabetos, caindo de 12%, em 2001-2002 para 4% em 2015, embora os dados desta última edição sinalizem uma inflexão nessa tendência, indicada por um novo aumento desse patamar em 2018. Ao longo dos anos, houve ainda uma redução da proporção de brasileiros que conseguem fazer uso da leitura da escrita e das operações matemáticas em suas tarefas do cotidiano apenas em nível Rudimentar (de 27% em 2001-2002 para um patamar estabilizado de pouco mais de 20% desde 2009). Indivíduos classificados nesses dois níveis de Alfabetismo compõem um grupo denominado pelo Inaf como Analfabetos Funcionais. Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas (INAF, 2018, p. 8).

Na tabela abaixo podemos acompanhar a evolução desde 2001 até 2018 e seus respectivos níveis de alfabetismo já citado acima.

Nível	2001	2002	2003	2004	2007	2009	2011	2015	2018
	2002	2003	2004	2005					
BASE	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total ²	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional*	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados*	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Figura 8 Níveis de alfabetismo no Brasil conforme o Inaf (2001-2018).

Fonte: Inaf 2001-2018

Enfim, os alunos que participaram da experiência do trabalho fizeram parte desse universo e obviamente as consequências permaneceram. Desses, todos estudaram em escolas municipais e todos são residentes do bairro Anjo da Guarda e estudam na escola Vicente Maia desde o 1º ano do Ensino Médio e estudavam no 2º ano em 2019 quando da experiência. Agora fazem o 3º ano. Esses mesmos alunos também tem acesso a internet, o que pelo que foi exposto no capítulo 1 pode ser um problema, mas também pode ser uma linha de acesso à informação, até ao conhecimento²⁴ quem sabe. Observando o gráfico abaixo podemos ter uma noção qual o meio mais utilizado pelos pesquisados em relação ao meio de comunicação.

²⁴ Savater nos oferece uma reflexão interessante sobre a importância da informação e do conhecimento: “Creio que a educação tenha certamente de transmitir conhecimentos, conhecimentos reais, não basta somente aprimorar habilidades. Porém, por outro lado, devido ao fato de os conhecimentos atuais mudarem muito, se ampliarem, hoje o importante é ter uma disposição capaz de refletir sobre a informação. Antigamente, a educação buscava informar, porque não havia outras fontes de informação. As crianças necessitavam ser informadas por meio de notícias, dos fatos do mundo, da ciência. Mas hoje recebemos informações a partir de muitos canais, como a internet e a televisão. Por isso, o importante é ensinar a capacidade de refletir e organizar. Refletir sobre essas informações e descartar as menos válidas, ter uma mente capaz de ordenar o que se sabe, e não uma mente simplesmente cheia de dados e de notícias” (2015, pp. 7-8).

Qual o meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado?

5 respostas

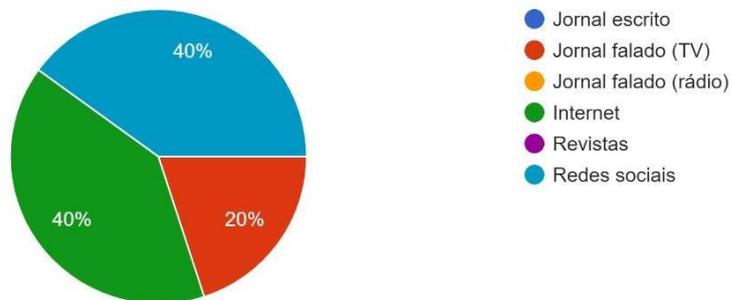


Figura 9 Pesquisa socioeconômica realizada com os alunos da pesquisa
Fonte: Própria.

Podemos observar que, entre redes sociais (que usa a internet) e internet, 80% dos pesquisados usam ou o computador ou o celular para as suas informações. Sendo este um instrumento ubíquo, o uso de outro meio de comunicação, por uma questão de hábito, tende a ser de difícil penetração, como a leitura de livros por exemplo.

5.3 A pesquisa utilizada

O método escolhido para a pesquisa foi o qualitativo. A escolha desse procedimento se relaciona com a natureza do trabalho que é eminentemente interpretativo por parte do autor, ou seja, o seu objeto de estudo é o comportamento humano, suas idiosincrasias, sua cultura, seus costumes, ou seja, aquilo que não é exato, que é fluido, que a interpretação não depende exclusivamente do quantitativo. Além disso, é importante que o pesquisador esteja imiscuído no seu campo de pesquisa, no seu objeto de estudo.

Podemos partir do princípio de que a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseados representam um papel menor na análise. Dentro de tal conceito amplo, os dados qualitativos incluem, além das informações expressas nas palavras oral e escrita, também informações expressas em pinturas, fotografias, desenhos, filmes, videoteipes e até mesmo trilhas sonoras (MOREIRA, 2002, p. 17).

Podemos complementar também afirmando:

A pesquisa qualitativa entende que a realidade tem “vários níveis”, e que pode ser analisada segundo a condição de informação do pesquisador, tentando compreender e interpretar os fatos, reconquistando a subjetividade em relação aos fenômenos sociais. Regulada em padrões consensuais como discernimento da verdade, ultrapassa o ensaio de reduzir os atos humanos aos critérios estatísticos. Esta abordagem prima pela compreensão dos fenômenos nas suas peculiaridades históricas e pela interpretação dos alunos (CHEHUEN NETO; LIMA, 2012, pp.133-134).

Essa escolha, dessa feita, atende ao propósito da pesquisa por se tratar de um grupo de pessoas dentro do seu meio social se mostrando tal qual se é com seus costumes, sua linguagem, sua interpretação de mundo.

5.4 O grupo focal como estratégia de investigação qualitativa

A técnica de grupo focal foi a escolhida para o presente trabalho por permitir dentro da pesquisa qualitativa uma compreensão de construção da realidade vivida por determinado grupo dentro de práticas cotidianas, no nosso caso a escola, que por sua vez está ligada a uma comunidade, que está interligada dentro de um grupo social maior como o seu bairro por exemplo.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Essa técnica proporciona um debate aberto entre os participantes que são escolhidos com prévia análise que é associada a pesquisa, aqui a questão do uso do cinema como recurso didático nas aulas de filosofia. Esses critérios estão ligados, por exemplo, a características de homogeneidade dos participantes. “Por

homogeneidade, entende-se alguma característica comum aos participantes que interessa ao estudo do problema” (GATTI, 2005, p. 18).

Outro traço importante do grupo focal é o conhecimento do pesquisador sobre o conjunto social que está sendo estudado, pois isso permite uma melhor elaboração sobre a escolha do grupo para a pesquisa. Aqui, o grupo torna-se homogêneo, primeiro pela idade e pelo nível de escolaridade, como mostram os gráficos abaixo, também a condição social (ver figura 7) e por frequentarem a mesma escola (ver figura 3).

Qual a sua faixa etária?

5 respostas

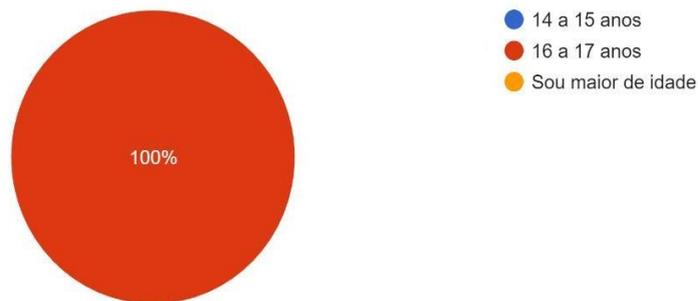


Figura 10 Estatística da pesquisa
3.2 Fonte: Própria

Em que ano do Ensino Médio você estuda?

5 respostas

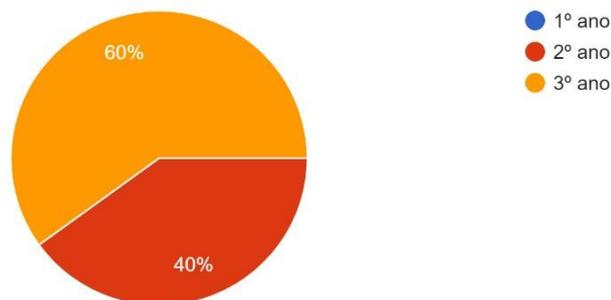


Figura 11 Estatística da pesquisa
Fonte: Própria

Sobre o grupo focal é também importante o local das sessões e os registros das interações. É relevante que os encontros sejam num espaço

confortável para facilitar a interação entre os membros do grupo. É bom ressaltar que o grupo seja formado de seis a quinze pessoas não ultrapassando esse número, pois uma quantidade maior pode atrapalhar o envolvimento e o entendimento da discussão. A quantidade de sessões pode variar de três a seis encontros, sendo isso o suficiente.

Alguns autores recomendam que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais do que três horas, sendo em geral, com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias a uma boa análise. Há grupos que demandam mais sessões, porque em função das características dos participantes, pode haver necessidade de mais contatos para se produzir uma subcultura grupal (GATTI, 2005, p. 28).

Enfim, essa técnica se adequa a nossa pesquisa em educação por se tratar de tema humano e de quantificação fácil como foi dito acima, por isso:

A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamento (GATTI, 2005, p. 14).

5.5 Descrição da experiência da pesquisa

O objetivo da experiência com o recurso didático, que é especificamente o cinema, é querer a mudança de atitude do aluno perante o conteúdo de filosofia. É a tentativa de estímulo para fomentar uma vontade de curiosidade, debate, tentativa de entendimento maior do mundo que o circunda. Entendemos que esse objetivo se coaduna com a natureza de uma disciplina como a filosofia, já que esta não pode jamais ser meramente descritiva. Como afirma belamente o filósofo, “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19), por isso a recepção que os discentes terão perante o ensino de filosofia é de suma importância. Incentivar o pensar e o amor pelo saber já é toda a filosofia.

Sendo assim, nossa experiência, que é uma observação de mudança de atitude, começa com uma aula. De acordo com o conteúdo programático da Secretaria de educação do Estado do Maranhão para o segundo ano do Ensino Médio, entre ele está o conteúdo *As bases da ciência moderna em Bacon, Galileu*

e *Newton*. O tema para a escolha das aulas para a experiência foi o filósofo Francis Bacon e a ciência moderna.

O plano de aula é o seguinte:

Dias da execução: 02-09-2019; 04-09-2019; 09-09-2019; 11-09-2019.

AUTOR: RICO PINHEIRO LIMA

SÃO LUÍS-MA - C.E. VICENTE MAIA

Estrutura Curricular

MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO	COMPONENTE CURRICULAR	TEMA
Ensino Médio	Filosofia	Bacon e a ciência moderna

2º Ano

Dados da Aula

O que o aluno poderá aprender com esta aula

- Entender como surge a ideia de Modernidade.
- Discorrer sobre a relação do filósofo Francis Bacon e a ciência.
- Analisar, a perspectiva prática do conhecimento científico e seu uso ético.
- Refletir sobre o papel da técnica na vida e no mundo contemporâneo.

Duração das atividades

200 minutos

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

- Breve introdução histórica.

Estratégias e recursos da aula

Estratégias e recursos:

- Discussão oral e coletiva;
- Computador, internet e projetor;
- Exibição de dois curtas-metragens;
- Texto.

Desenvolvimento da aula:

- 1- Háverá uma breve explicação histórica da passagem da Idade Média para a Idade Moderna

- 2- Explicação sobre o papel da ideia de ciência na Idade Moderna.
- 3- Uma pesquisa é feita sobre Francis Bacon e a Inglaterra de sua época
- 4- Conversa com os alunos sobre a pesquisa feita e suas impressões.
- 5- É proposto ao aluno que assista dois curtas- metragens.
- 6- Debate sobre a relação entre o assunto proposto e os curta-metragens.

Os 200 minutos proposto se traduz em quatro aulas. Todas elas ocorreram no auditório da escola. Na primeira aula foi apresentado aos alunos, através de texto e explicação, o momento histórico do surgimento da Idade Moderna, suas causas, consequências e o novo modo de visão de mundo da época. Sempre incentivando os discentes à participação, o que pouco ocorria por causa de falta de costume para o diálogo e principalmente por falta de pressuposto teórico básico em história, por exemplo.

A segunda aula foi o produto da pesquisa dos alunos. Essa pesquisa feita por eles, que foi sobre a vida de Francis Bacon e a Inglaterra do seu tempo. Foram, sem exceção, todas colhidas da internet, o que ocasionou uma repetição nos dados apresentados. O aluno, mesmo com todo incentivo, relutava em participar da discussão. O professor tentava ser um mediador e quando havia participação notava-se que o discente não lera sequer aquilo que ele tinha escrito ou impresso. O professor complementou as informações, mas claramente essa metodologia não surtiu efeito.

A terceira aula foi a apresentação dos curtas-metragens *Happiness*, *Man* e *Escravos da tecnologia*, todos de Steve Cutts²⁵. Pela percepção do pesquisador pode-se perceber que os curtas impactavam pela imagem e os alunos assistiram com total atenção. O primeiro curta a ser exibido foi o *Man*, que trata da relação da tecnologia e consumo e o meio ambiente com destruição irreversível deste. O próximo foi *Happiness* que apesar de tratar do consumo e sua “felicidade” ideológica pôde ser visto como resultado também da ciência e sua tecnologia. Por último, foi assistido *Escravos da Tecnologia* que trata da relação nefasta dos objetos tecnológicos com o comportamento “humano”. Após o término dos curtas

²⁵ Steve Cutts é um ilustrador e animador inglês que, embora já tenha trabalhado para grandes empresas como Coca-Cola, Sony, Toyota, Reebok, e PlayStation é reconhecido por algumas das animações de curta duração que produziu, algumas delas criticando as grandes empresas. Combinando o uso de softwares como *Adobe Flash* e *After Effects*, seus vídeos têm em comum o tom satírico, provocador e polêmico, lidando especialmente com questões ligadas à preservação do meio ambiente e dos direitos animais. Seu vídeo *Man*, publicado em 21 de dezembro de 2012, já obteve mais de 34 milhões de visualizações. (Fonte:Wikipedia. https://pt.wikipedia.org/wiki/Steve_Cutts).

abriu-se uma tentativa de diálogo. Os alunos, ao contrário da linguagem escrita, começaram a participação tímida no debate. O professor tentou ser mediador sem forçar nenhuma opinião. Isso aconteceu nessa terceira aula e na quarta e última. Fazer a relação com a visão de ciência que o filósofo Francis Bacon defendia foi difícil para eles, mas abriu-se um entendimento e uma conversa sobre a tecnologia. Eles puderam dar suas opiniões sobre o que eles entendiam do assunto.

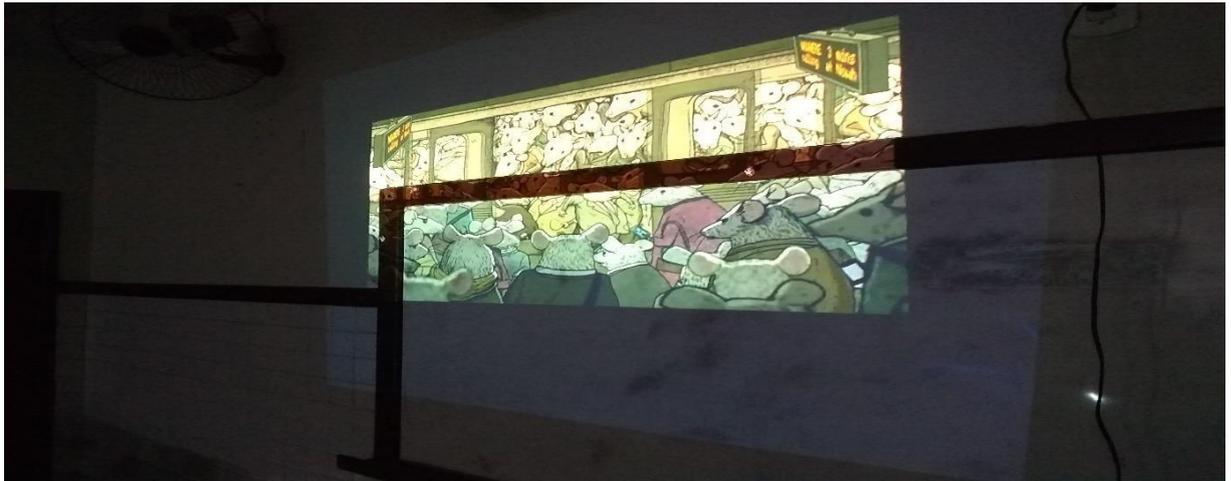


FIGURA 12 APRESENTAÇÃO DO CURTA
FONTE: PRÓPRIA



FIGURA 13 APRESENTAÇÃO DO CURTA
FONTE: PRÓPRIA

Ficou claro, que depois da mudança da aula com o apoio apenas da explanação e do texto escrito, o aluno se comportou pelo menos mais ativo na sala; o interesse foi visivelmente mais acentuado.



Figura 14 Cena do curta-metragem *Man*
Fonte: Própria



Figura 15 Cena do curta-metragem *Escravos da tecnologia*
Fonte: Própria



Figura 16 Cena do curta-metragem *Happinnes*
Fonte: Própria

5.6 O processo dos encontros do grupo focal

Depois das aulas descritas acima começa o processo para a escolha do grupo que irá fazer parte das reuniões que formarão a experiência. Esta escolha se fez por alguns critérios que são apontados pelo grupo focal. O primeiro foi a questão da voluntariedade. Todos os alunos foram convidados

a participarem, não havendo nenhuma coação por parte do professor que é também o pesquisador. Segundo, o da homogeneidade dos participantes. São jovens com a mesma idade, já apontado acima; com o mesmo perfil socioeconômico. O terceiro, que deriva do segundo, foi do envolvimento das pessoas. Em se tratando de um grupo maior, que é uma sala de aula, e que esses mesmos alunos já estudam juntos desde o primeiro ano, alguns até estudaram juntos no fundamental, facilitou essa exigência. Juntando a isso existe a questão, já apontada acima, de que todos são moradores do mesmo bairro, fez com que esse critério fosse atendido. O quarto critério é o de um ambiente agradável para esses participantes: esses encontros aconteceram na mesma escola dos estudantes num turno diferente em um auditório climatizado. Isso facilitou ao grupo tranquilidade por ser um ambiente conhecido, onde eles se sentem bem, o que facilita a conversa entre eles. A quantidade de participantes convidados foram sete, mas apenas seis foram nas reuniões, o que atendeu o critério do grupo focal que é a participação de no mínimo seis e no máximo quinze pessoas. Essas sessões ocorreram em três encontros com duração média de uma hora. Esses três momentos tiveram a seguinte distribuição de assuntos-temas e subtemas:

- 1- A importância das aulas de filosofia;
- 1.1- Os alunos gostam da aula de filosofia?
- 2- Como poderia ser uma aula de filosofia?
- 2.1- O aluno gosta de leitura?
- 2.2- O aluno lê o livro didático?
- 3- Um recurso didático pode ajudar na compreensão das aulas de filosofia?
- 3.1- O cinema é um bom recurso didático?
- 3.2- O cinema facilita no entendimento das aulas?

Os encontros ocorreram nos dias 17, 18, e 19 de setembro de 2019 em horários que variavam entre 15 horas às 16 horas com uma variação de trinta minutos às vezes. Os alunos iam vestidos informalmente e o nível de descontração era muito grande, mas com seriedade na conversa dos encontros.



Figura 17 Momento de uma das reuniões do grupo focal
Fonte: Própria.

Tecnicamente não houve muito investimento. Para registrar as sessões foi usado o vídeo, nesse caso produzido por um celular que ficou fixado num tripé próprio para esse aparelho. A gravação de vídeo é apontado como um dos modos de registro dos dados, apesar de ter restrições sobre o mesmo.

Outro meio de registro é o vídeo teipe, cuja utilização é muito discutível por ser um meio muito intrusivo. Para garantia do sigilo quanto as participações, é um meio bem problemático. Considere-se, também, que as tomadas em vídeo são, no mais das vezes, feitas com uma só câmera, em planos gerais que abrangem o grupo como um todo e, devido a isso, pode apresentar baixa qualidade de áudio. Há, nessas condições, dificuldades técnicas relativas as obtenções de *closes*, de expressões corporais que exigem mais de uma câmera, etc., perdendo-se o todo (GATTI, 2005 p. 25).

Sobre o problema da intrusão citado podemos notar que nas reuniões não aconteceram timidez com o aparelho ou mesmo nenhum tipo de inibição. Os participantes no geral se comportaram como se ali não tivesse nada. Isso ocorre porque, como já foi dito anteriormente, o jovem contemporâneo se sente muito à vontade com qualquer tecnologia pois como dizia Walter Benjamin, esse é seu *médium*, o que faz com que tudo soe naturalmente. Por isso nem relação a isso não ocorreu nenhum problema. Sobre o problema do áudio também citado, não ocorreu nenhum problema. Os celulares modernos são muito eficientes em relação a gravarem vídeos. Quando posto no computador e escutado pelo fone de ouvido

tudo ficou muito claro. Contamos também com um *app* do *Google* chamado *Google Drive* que possui uma ferramenta que transcreve o áudio em texto, o que ajudou bastante em certas lacunas com mais dificuldade.

5.7 Análise das reuniões

Como foi já afirmado, o grupo participante era formado por seis indivíduos. Num clima descontraído começamos nossa conversa com o primeiro tema que fora se os alunos gostam ou não da disciplina filosofia. Houve uma unanimidade positiva em se tratando do presente e do mesmo modo todos afirmaram que antes, quando faziam Ensino Fundamental, ninguém gostava. O motivo era que para eles não fazia nenhum sentido aquela disciplina e mesmo não havia nenhum entendimento da mesma. Um dos motivos dessa negatividade, de acordo com eles, era que o professor era ininteligível e também que não havia seriedade por parte deste. Assim argumentou o aluno I²⁶:

Eu acho assim: muita gente não gosta de filosofia por causa do Ensino Fundamental. No ensino fundamental quando a gente começa a estudar filosofia a resposta é muito pessoal, pode botar qualquer besteirinha e eles aceitam. Aí a partir que a gente chega no Ensino Médio, aí começa a pegar mais (Informação verbal).

Nas frases, “a gente começa a estudar filosofia a resposta é muito pessoal” e “pode botar qualquer besteirinha” podemos notar que há uma percepção por parte do aluno da não seriedade que é dada a disciplina filosofia. Aqui, denota claramente que não há uma importância por parte da Secretaria Municipal de Educação que deveria fazer o papel de fiscalizar como acontecem as aulas dentro do interior das escolas, que não investe em qualidade, que não visa o desenvolvimento do estudante, como por parte da escola que não cobra uma eficiência do professor na sua pedagogia e não deixa brotar o conhecimento nos terrenos intelectuais dos pequenos.

A impressão dos alunos ao serem perguntados sobre se gostam de filosofia sempre foi respondida, numa tradução das suas falas, que a escola não é nenhum filigrana interessante, atrativa, erótica e agradável.

²⁶ A escrita é informal porque há uma tentativa de transcrever *ipsis litteris* o que e como foi dito pelo aluno.

Esse tema é uma introdução para entender o que acontece na sala de aula quando das aulas de filosofia. Pela observação de quase quinze anos do professor/pesquisador é uma confirmação da repulsa da filosofia em sala de aula. O que se pode aproveitar é a espontaneidade do discente perante tal interrogação. Afirmaram mais tarde, no ensino médio, passaram a gostar mais um pouco de filosofia, mas que não liam muito. Como mostra o gráfico:

Você lê com frequência?

7 respostas

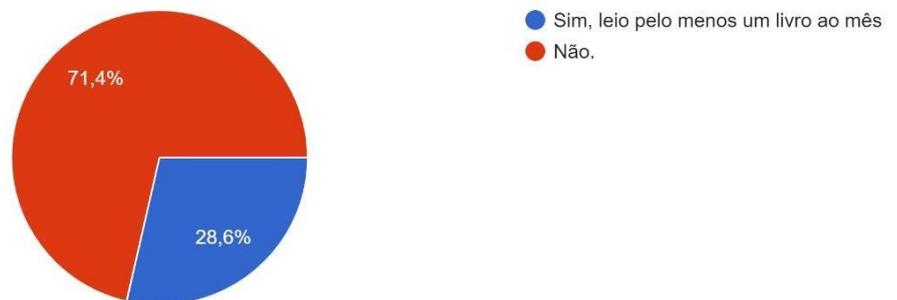


Figura 18 Gráfico sobre frequência da leitura
Fonte: Própria

Algumas declarações dos alunos sobre a leitura, por exemplo, não pode provar ser uma generalização, mas pode ser averiguado na prática em sala de aula ou como nos mostra a pesquisa do Inaf e a fala do aluno II, nesse sentido, é muito significativo quando eles foram perguntados sobre o porquê do não interesse pela leitura:

Eu acho que... responder essa pergunta é difícil porque, porque... um aluno como eu, eu não tenho interesse por leitura de livros, eu não gosto de livro de jeito nenhum. Eu leio alguns, mas é no celular. O livro físico eu não tenho costume de ler porque eu tenho preguiça (Informação verbal).

O tema foi uma tentativa de aproximar a discussão sobre o não gostar de filosofia com a não leitura para adentrarmos o tema daquilo que seria uma boa aula para eles e se um recurso didático poderia fazer tanto as aulas ficarem mais atrativa como despertar o interesse do aluno pela leitura.

Vamos partir da declaração do aluno VI sobre uma boa aula para ele:

Acho que o diferente, uma aula diferente, entendeu? O vai chamar a atenção. Quando todo dia é a mesma coisa, então... ou seja, eu acho que, é... acho que o ponto de uma boa aula de filosofia é o diferente, uma conversa realmente porque todo mundo gosta de conversar, entendeu? Uma galera gosta de conversar determinados assuntos, entendeu? Então tipo: uma pessoa pode não saber nada, se tiver várias pessoas falando um assunto, vai chegar uma hora que ela vai querer falar, participar, entendeu? Então eu acho que para ser uma boa aula, é como se a gente tivesse aqui: uma roda e cada um falando sobre aquele assunto porque filosofia também é isso, você vai dar sua opinião (Informação verbal).

É interessante o uso da palavra “diferente” usada pelo aluno. É quase um pedido para as aulas mudarem, denotando a mesmice pedagógica e um afastamento do discente. O diferente aqui representa o novo para ele ou a angústia da repetição ao pedir esse “diferente”. O aluno I completa:

Acho assim: teria que ser diferente, por exemplo, português e matemática tem aula a semana todinha, fica chato por causa disso. É todo dia a mesma coisa, o professor chega, quadro! Aí o aluno copia, a segunda vez, quadro! A semana toda. Por exemplo, se tirasse dois dias para fazer uma coisa diferente ficaria uma coisa mais interessante (Informação verbal).

“Fica chato por causa disso. É todo dia a mesma coisa, o professor chega, quadro!” Aqui é uma demonstração que o aluno é vítima de um modo de ensinar arcaico, ultrapassado. Novamente ele clama e reclama de vários horários iguais e isso duzentos dias letivo. Não há quem possa e queira estudar. Urge a mudança e tem que ser geral; da Seduc-Ma, que pelos seus índices é totalmente incompetente, ao professor em sala de aula, que quase sempre é desrespeitado e mal tratado e não cobrado por suas ações em sala de aula. O aluno V reitera:

Muita das vezes parte do professor, porque às vezes o aluno está interessado na aula, só que não tem estímulo. O professor não faz por onde colocar um estímulo para o aluno se interessar. O aluno tá gostando, mas não vê um estímulo (Informação verbal).

Parte-se para conversar sobre o recurso didático e o cinema em específico para melhorar especificamente as aulas de filosofia e todos afirmaram que seria importante uma mudança na aula ou nas aulas. O cinema aqui aparece ao lado do diálogo, da boa relação com o professor, com uma linguagem adequada como um

melhor modo das aulas melhorarem e os alunos começarem a gostar de estudar ou como disse um aluno, é preciso estímulo. O aluno II nos diz:

O recurso que o senhor passou pra gente ficou, tipo... bem mais fácil entender aquela explicação, por exemplo, do curta *Man*, do consumismo né? Do que o senhor só falando, falando, falando... que a gente consome tudo que o planeta nos dá e acaba destruindo o planeta. Fica bem mais simples entender aquilo através do filme do que só falando, falando... (Informação verbal).

O aluno V diz o seguinte:

Igual ao o que o senhor fez. Os alunos que não faziam nada, só ficavam conversando lá atrás prestaram atenção no filme e quiseram participar do debate. Tipo assim, porque ficou mais interessante (Informação verbal).

Quando indagados que tipo de filmes eles gostavam pode-se perceber que todos estavam na linha dos filmes comerciais no questionário eles responderam o seguinte:

Que tipo de filme você mais gosta?

7 respostas

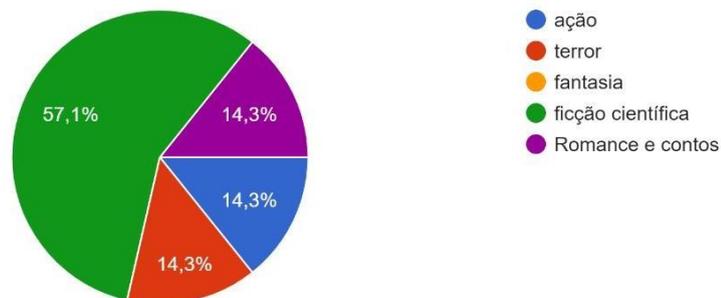


Figura 19 resposta sobre o gosto fílmico
Fonte Própria

Quando perguntados sobre “filmes que fazem pensar”, ou seja, que estavam fora do circuito comercial eles disseram que gostavam, mas não assistiam muito. Isso pode ser pensado que há uma probabilidade de usar filmes ao longo das aulas, apenas com o cuidado de não esgotar o recurso. Os alunos IV e VI disseram o seguinte respectivamente:

Eu assisti um filme que o cara ele era negro, pianista e ele era o mais famoso da época, aí ele contratou vários, tipo, guarda-costas, só que quando ele chegava lá ele era um rei, entre aspas, ele tava lá no trono dele, aí os caras brancos quando viam ele iam embora porque ele era negro, eles não queriam carregar ele. Até que um cara lá, eu não lembro muito bem, mas depois de muita conversa o cara resolveu levar ele. Tipo, a relação deles não era lá muito boa. O cara branco meio que desprezava ele por ser negro mas a convivência deles e ele foi levando ele para fazer os shows e começou a pegar afeto por ele. Aí eu pensei que essa coisa de raça não deve existir entre a gente porque se eu furar C* e me furar o sangue é da mesma cor, eu acho que o filme me fez pensar... (Informação verbal).

Eu assisti na verdade dois filmes, faz muito tempo, eu era criança, acho que a galera já assistiu, é até evangélico parece. Eu assisti, aí ele era negro também, era assim como a gente, gostava de brincar e tudo mais... eu não me lembro muito bem... que ele não gostava de brincar, entendeu? Aí só que ele era pobre, morava num local humilde, entendeu? Aí ele teve... a mãe dele incentivava muito ele a estudar, estudar, estudar... porque foi preciso, aí ele virou médico, virou cirurgião... isso é um filme que faz a gente pensar... (Informação verbal).

Pode-se verificar que os alunos tem certa dificuldade em concatenar o raciocínio, mas que é claro a questão da seriedade do assunto que o filme estava passando. Isso, como foi dito acima, confirma certa tendência para esse recurso didático.

Enfim, não é possível descrever todas as expressões, as ligações dos argumentos, mas ficou perspicuo que o aluno tem uma relação conflituosa com as aulas “comuns” o que confirma nosso argumento dos outros capítulos, mas também confirma que o quê eles chamam de “interessante” é um pedido de mudança do modo que as aulas acontecem, como é de se esperar dessa geração, eles estão ávidos por novidades. E parece que o cinema tem certa dose de relevância para eles. Em nenhum momento dos nossos encontros os filmes foram defenestrados. Mas é de se esperar que, obviamente, como recurso didático ele possa estar sempre se atualizando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou pensar vários problemas que o ensino da filosofia enfrenta no nosso país, na nossa sala de aula, nas nossas cabeças. Defendeu o uso de um recurso didático para alavancar o ensino dessa disciplina e “resolver” tais problemas.

Sabemos, no fundo das nossas consciências, que a solução do problema da nossa educação, e, por conseguinte, de disciplinas como filosofia e suas idiosincrasias, é bem mais complexo que apenas a adesão a um recurso didático. A quantidade de dados, a lamentável falta de sede das pessoas pela leitura, o endurecimento dos olhos é mostrado nesse trabalho com o rosto de alguns números sobre alfabetismo, outros tantos sobre o abandono do livro, mas sempre um rosto triste da apatia de não querer saber.

A pertinência da argumentação que, desde tempos imemoriáveis na *Terra Brasilis*, a filosofia foi uma senhora carrancuda e incomunicável que perpassa pela pena como uma lima num ferro, pôde nos trazer aquela sensação, pelo menos ao escritor, que a beleza do *thaumasein* foi relegado ao banal, ao enfadonho e ao apático.

A pesquisa mostrou claramente que esses problemas foram em muitos momentos diversos, com um rizoma que se esconde subterrâneo sobre a leve camada de terra sem querer se mostrar, mas que está ali sobre o conhecimento de todos. Ele é um descontentamento que foi nutrido por uma política nefanda de ódio a tudo que é novo no pensar.

O resultado da pesquisa sobre a rejeição à leitura, e aqui se deu uma certa relevância a isso porque como várias citações mostraram, saber ler, mais do que isso, fazer a leitura de um texto é condição fundamental para a continuação de qualquer aprendizado, isso claro em vias normais.

A ideia do ato de ler para além da superfície do texto está expressa na própria evolução das palavras “ler” e “leitura”. *Legere*, ancestral latino do verbo “ler”, significava “colher” frutos nos mais remotos registros da antiga Roma. Várias palavras ligadas a “ler” denunciam sua origem agrícola. O verbo *colligere* descreve a ação de coletar e resumir ao mesmo tempo, reunir uma coleção, e nos legou “coligir”. Entre o ato de ler e a leitura, no entanto, há uma sutil distância etimológica. “Leitura” surgiu já quando o sentido de ler passou a ser o de percorrer, por meio da vista, algo escrito. “Ler” um texto, não colher uma horta, está registrado em português

desde o século 13. A palavra “leitura” surgiu, assim, do latim tardio *lectura* (comentário), veio do latim clássico *lectio*, *lectionis*, o derivado de *legere*, que deu “lição” (no século 13 tinha forma “liçon”, em português). Ler é colher com os olhos, é capturar com a vista. A leitura seria um ato além, o de comentar. Há quem leia sem fazer, de fato, uma leitura, sem usar o ato de ler para captar as possibilidades do texto. A execução privada do ato de ler, leitura, seria então de algum modo diferente de ler, exigiria uma conduta mais ativa, enfatizando a autonomia de quem lê (PERRISÉ, 2006, p. 12).

“Há quem leia sem fazer, de fato, uma leitura” (PERRISÉ, 2006, p. 12), e por acaso nossa situação está infelizmente nesse patamar. Dificilmente ama-se a sabedoria sem a noção desse ato tão significativo. A execução privada do ato de ler, leitura, seria então de algum modo diferente de ler, exigiria uma conduta mais ativa, enfatizando a autonomia de quem lê (PERRISÉ, 2006, p. 12).

Essa triste realidade é vista numa gama de estatística apresentada em forma de dados, por exemplo, do Inaf e do SAEB que mostram como estamos longe do básico da interpretação e do enleio da sabedoria. Aqui nossa argumentação fez uma ligação com a prática da leitura, o modo de ensinar filosofia e nossa experiência.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) teve a primeira aplicação realizada pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) nos anos 1990.1 Um dos principais objetivos do governo federal com a criação do Saeb foi coletar informações que contribuíssem para que gestores públicos, em todos os níveis, diretores, professores e pesquisadores tivessem uma visão mais abrangente em termos de qualidade da educação básica brasileira. Dessa forma, os dados do Saeb até hoje contribuem para viabilizar ações no âmbito das políticas públicas visando à contínua melhoria da qualidade educacional do país (SEAB, 2019, p. 17).

Foi igualmente pertinente pensar a defesa do cinema como um recurso didático partindo da defesa da “naturalidade” que todos nós aderimos à imagem. Essa perspectiva pôde contribuir com a força do cinema como comunicação.

Juntando a isso a argumentação do filósofo Walter Benjamin sobre o poder da sétima arte em relação ao entendimento facilitador da compreensão da realidade pelo cinema, garantiu a defesa da mesma como um rápido recurso que é

facilmente mastigável ao jovem contemporâneo que, como argumentou Nicholas Carr, é a geração da tecnologia e da internet.

Há aqueles que saúdam a facilidade com que nosso cérebro está se adaptando à ética intelectual da web. “O progresso tecnológico é irreversível”, escreve um colunista do *Wall Street Journal*, “assim a tendência para multitarefas e para consumir muitos tipos diferentes de informação somente prosseguirá.” Contudo, não precisamos nos preocupar, porque o nosso “software humano” acabará por “alcançar a tecnologia da máquina que tornou possível a abundância da informação”. Vamos “evoluir” para nos tornarmos consumidores mais ágeis de dados (CARR, 2011, p. 234).

Assim, quando do nosso caminho argumentativo oscilávamos entre mostrar as mazelas, mas também mostrar a esperança e a força da filosofia, estávamos querendo não ludibriar uma realidade, mas agir com perseverança sobre o problema. Sofremos num âmbito educacional e sofremos mais ainda porque vilipendiada e perseguida a filosofia. Acusamos e, ao mesmo tempo, pomos na mão do professor a luta pela resistência e não nos furtamos de indicar uma saída, mesmo indicando a podridão.

Por isso, uma disposição importante para o professor é a capacidade de manter a atenção, aprimorar a capacidade de ler, nos acontecimentos cotidianos da sala de aula, a oportunidade para usar este ou aquele recurso, fazendo valer sua proposta de trabalho filosófico [...] No arsenal do professor de filosofia, cabem coisas das mais diversas naturezas. Por exemplo, para a etapa de sensibilização, podem ser coletados filmes, partes ou cenas de filmes, documentários, músicas, letras de músicas, poesias, crônicas, contos e outros textos literários, histórias em quadrinhos, imagens etc., hoje, a internet é um repositório muito interessante. São inúmeros os vídeos, curtos ou não, que o professor pode encontrar e utilizar em suas aulas de filosofia, textos, músicas e outros materiais (GALLO, 2012, pp. 147-148).

E continua:

Muitas vezes os professores se preocupam se seus alunos têm condições de ler um texto filosófico, um texto clássico. O problema é que nós queremos de antemão, que eles façam a leitura que nós mesmos fazemos, uma leitura de especialistas. E, reafirmo, não é esse o objetivo da filosofia no ensino médio. Precisamos é possibilitar a eles que leiam,

acreditar em sua capacidade de ler e de pensar sobre o que leram. Uma vez mais, acho interessante lembrar Deleuze, quando afirma, em *Diálogos*, que precisaríamos quebrar a reverência que temos ao livro, tratando-o como um CD: não se trata de compreender, mas de gostar ou não gostar. Um texto, como uma música, nos toca ou não nos toca, nos afeta positivamente ou negativamente. Dizendo de outro modo: na aula de filosofia lemos um texto filosófico não para interpretá-lo ou entendê-lo, em sentido cartesiano, mas para que ele nos faça pensar. Pensar com ele, pensar contra ele, pensar apesar dele. Mas pensar, fundamentalmente pensar (GALLO, 2012, p. 149).

As palavras do professor Sílvio Gallo completa nosso pensamento quando entendemos que já é vetusto o modo comum de aula. Reivindicamos aqui, pela nossa argumentação, o que os alunos da experiência do grupo focal deixaram muito claro com suas palavras: “Acho que o diferente, uma aula diferente, entendeu? Vai chamar a atenção. Quando todo dia é a mesma coisa, então...” (ALUNO VI).

Quanto ao tipo de pesquisa que adotamos podemos classificá-la como descritiva por apontarmos os fatores que impedem, num primeiro momento, a adesão dos alunos pelo gosto da filosofia, e também bibliográfica por termos nos apoiado principalmente em documentos, livros, mais especificamente. A pesquisa-participante também está presente, visto que o pesquisador faz parte do mundo pesquisado e participou do experimento junto com os alunos. Essas estão dentro da pesquisa qualitativa que é o mote da nossa argumentação.

Pensamos que pelo objeto da nossa pesquisa, que é entender por que o cinema pode ajudar nas aulas de filosofia, pois seus agentes são professores, alunos e a educação, portanto nosso material é humano, logo a pesquisa qualitativa é o mais adequado. O trabalho, dessa feita, conseguiu fazer uma análise de como foi o ensino da filosofia ao longo da nossa história, quando descreveu como foi tratada essa disciplina da Colônia até a Ditadura militar aqui no Brasil. Como é, ao mostrar, tanto por dados como pela conversa com o grupo focal, e como deveria ser ao propor uma maneira que se adeque ao aluno e à filosofia. Percorremos também uma argumentação sobre a imagem para provar que o acesso a ela é mais pertinente ao nosso pensamento, para chegarmos ao cinema e justificarmos por que este é um bom recurso didático.

Atendemos assim, ao proposto da pesquisa quando descobrimos o anseio do discente, sua angústia perante a mesmice das aulas e, por isso, foi como

pretendemos sinalizar: uma boa aula de filosofia, como disse o professor Gallo, é aquela que nos faz pensar. Finalizo com a declaração do nosso aluno V já citada acima: “O recurso que o senhor passou pra gente ficou, tipo... bem mais fácil entender aquela explicação, por exemplo, do curta *Man*, do consumismo né? Do que o senhor só falando, falando, falando...”.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, Aziz N. **A época Colonial: administração, economia, sociedade.**

Organizado por Sérgio Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max: **Dialética do esclarecimento.** Trad.

Guido Antonio de Almeida-Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANJOS, Augusto dos. **Eu e outras poesias.** 42. Ed. Rio de Janeiro: Civilização

Brasileira, 1998.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** 8ª ed. Trad. Mauro W. Barbosa.

São Paulo Perspectiva, 2016.

_____. **A condição Humana.** Trad. Roberto Raposo- 10 ed. Rio de

Janeiro, 2007.

_____. **Origens do Totalitarismo.** Trad. Roberto Raposo- São Paulo:

Companhia das Letras, 1989.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Trad. Leonel Vallandro e Gerard Bornheim

São Paulo. Nova Cultural, 1991.

BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdman;

LUNARDI, Valéria Lerch. **Grupo focal como técnica de análise de dados em**

pesquisa qualitativa. O mundo da saúde, São Paulo, 2011.

BARRETO, Tobias. **Estudos Alemães.** Ed. do Governo de Sergipe, 1923.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

(Obras escolhidas).

_____. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.** Trad.

Sérgio Paulo Rouanet. Ed, 10. São Paulo; Brasiliense. 1996 (Obras escolhidas; v.

1)

_____. **O Narrador**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. Ed. 10. São Paulo: Brasiliense. 1996(Obras escolhidas; v.1)

BERGSON, Henri. **O Pensamento e o movente**: ensaios e conferências. Trad. Bento Prado Neto- São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOSI, A. Cultura Brasileira. In: MENDES, D.T. (coord.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. In. CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Organizadores). 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CARR, Nicholas. **A geração Superficial: O que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. Trad. Mônica Gagliotti Fortunato Friança. Ed. Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 2011.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Ed. Autêntica. Trad.: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte, MG, 2009.

COULANGES, Fustel de. **A cidade Antiga**. Trad.: Pietro Nasseti. Ed: Martin Claret, São Paulo, SP, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad.: Magda Lopes. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente**. Trad.: Guilherme Teixeira – Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pal Pelbart. São Paulo, ed. 34, 1992.

_____; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia**. Trad. Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mocambos**. 10^o ed. Rio de Janeiro. 1998.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. Ed. 2. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FREITAS, Verlaine. **Adorno e a arte contemporânea**. Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2003. (Coleção Primeiros Passos).

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em educação. Brasília-DF, 2005.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**. Ed. Papirus. Campinas, São Paulo. 2012.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. Ed. Cortez. São Paulo. 2009. (coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Ed. Atlas. São Paulo. 2007.

GONDIN, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Universidade Federal da Bahia. Paideia, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo. 1995.

Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório **SAEB-Brasília**, 2019.

Indicador de Alfabetismo Funcional. **INAF**. Instituto Paulo Montenegro, 2018.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. Trad. Leônidas Hegenberg. Ed. Cutrix. São Paulo, 1965.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa: 70, 1994.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Trad. José Gabriel Perissé. Recife, Editora Massangana, 2010.

Metodologia da pesquisa científica: da graduação à pós-graduação/ José Antonio Chehuen Neto (Organizador. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto. **A CIA e a técnica do golpe de Estado.** In: 1964-2014: Golpe Militar, História, Memória e Direitos Humanos. Maria Ribeiro do Vale (org.). São Paulo. Ed. Eletrônica, 2014.

Morais filho, Evaristo de. **O ensino de filosofia no Brasil.** Rio de Janeiro. Decimália, 1959.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira, Thomson, 2002.

O ensino de Filosofia nos Anos de repressão pós-1964. Universidade federal do Rio de Janeiro. UNIRIO, 2006.

PERISSÉ, Gabriel. **Para ler um outro mundo.** Língua Portuguesa: especial. São Paulo-SP. 4 pag. Jan.2006.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral.** Ed. Ática, São Paulo, SP. 2004.

PLATÃO. **O banquete.** Trad. José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5º ed. São Paulo: Nova Cultural.1991 (Os Pensadores).

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Trad. Carlos Alberto Ribeiro Moura. 2 ed. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

Razões da retirada da filosofia no Ensino Médio. Universidade Federal de Santa Catarina. FAED/UDESC. 2004.

REINA, Alessandro. **Cinema e filosofia:** ensinar e aprender com os filmes. Ed. Juruá. Curitiba, 2016.

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década.** Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo. Editora Globo, 1999. (Coleção Os Pensadores).

SAVATER, Fernando. **Como se vive juntos**. São Paulo: fronteiras, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Lima Barreto: triste visionário**. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SEGATO, José Antonio. **Crise política e memória da democracia**. In: 1964-2014: Golpe Militar, História, Memória e Direitos Humanos. Maria Ribeiro do Vale (org.). São Paulo. Ed. Eletrônica, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL

(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que participe, como
 voluntário(a), do estudo que tem como responsável o(a) estudante de pós-graduação Rico Pinheiro Lima, aluno(a) regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do MARANHÃO (UFMA), que pode ser contatado(a) pelo e-mail ricoplima@hotmail.com e pelos telefones (98) 98870-9174 e (98) 3301-6284. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Prof(a). Dr(a). Plínio Santos Fontenelle, que poderá ser contatado(a) pelo e-mail fontenelleplinio@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo enquetes, entrevistas, grupos focais, observação participante etc.) com alunos(as), professores(as), dirigentes e comunidade escolar vinculados à Escola (nome da escola), visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado “O cinema como recurso didático: uma experiência na escola C. E. Vicente Maia”.

A participação de meu(minha) filho(a) consistirá em conceder uma entrevista e participar de dois encontros na escola que será gravada e transcrita. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos(as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa quando quiser e que ele(ela) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura do Responsável

São Luís, 10 de Agosto de 2019

Apêndice B

QUESTIONÁRIO PEDAGÓGICO

Prezado estudante! Gostaria de contar com sua colaboração respondendo a este questionário, cujo objetivo é traçar o perfil socioeconômico dos alunos participantes da pesquisa de pós-graduação intitulada: O cinema como recurso didático: uma experiência na escola Vicente Maia. O que importa é conhecer as respostas que estão de acordo com sua realidade. Não deixe de responder nenhuma questão!

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. Você tem aulas de filosofia?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

3. Sua professora ou seu professor de filosofia possui graduação em filosofia?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Não sei dizer

4. Você gosta das aulas de filosofia?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

5. De acordo com a resposta a cima, fale em poucas palavras, o motivo de gostar ou não das aulas de filosofia:

6. Você lê com frequência?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, leio pelo menos um livro ao mês
- Não.

7. Costuma ler o livro didático de filosofia?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

8. Você gosta de filme?

Marcar apenas uma oval.

- sim
- Opção 2

9. Que tipo de filme você mais gosta? *

Marcar apenas uma oval.

- ação
- terror
- fantasia
- ficção científica
- Outro: _____

10. Você frequenta cinema?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

11. Se sim, com que frequência?

Marcar apenas uma oval.

- Somente nas férias
- uma vez por mês
- Todo final de semana
- raramente
- Opção 2

12. Você considera a utilização do cinema no ensino de filosofia um bom recurso didático?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

13. Gostaria de aprender filosofia através do cinema

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

14. Escreva, se achar necessário, sugestões de filmes que você gostaria que fossem utilizados como recurso didático nas aulas de filosofia: *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice C

Questionário socioeconômico

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. Qual a sua faixa etária?

Marcar apenas uma oval.

14 a 15 anos

16 a 17 anos

Sou maior de idade

3. Em que ano do Ensino Médio você estuda?

Marcar apenas uma oval.

1º ano

2º ano

3º ano

4. Você estuda no mesmo bairro em que reside?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

5. Você utiliza meio de transporte para chegar na escola?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. Caso a resposta acima seja positiva diga qual meio utiliza.

7. Sua residência é:

Marcar apenas uma oval.

Própria

Alugada

Cedida

outros

8. Qual a renda mensal de seu grupo familiar

Marcar apenas uma oval.

Um salário mínimo

Dois a três salários mínimos

A cima de três salários mínimos

9. Incluindo você, quantas pessoas vivem em sua residência?

Marcar apenas uma oval.

ANEXOS

Anexo 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL



(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que Thadison P. L. Ribeiro participe, como voluntário(a), do estudo que tem como responsável o(a) estudante de pós-graduação Rico Pinheiro Lima, aluno(a) regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do MARANHÃO (UFMA), que pode ser contatado(a) pelo e-mail ricoplina@hotmail.com e pelos telefones (98) 98870-9174 e (98) 3301-6284. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Prof(a). Dr(a). Plínio Santos Fontenelle, que poderá ser contatado(a) pelo e-mail fontenelleplinio@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo enquetes, entrevistas, grupos focais, observação participante etc.) com alunos(as), professores(as), dirigentes e comunidade escolar vinculados à Escola (nome da escola), visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado “O cinema como recurso didático: uma experiência na escola C. E. Vicente Maia”.

A participação de meu(minha) filho(a) consistirá em conceder uma entrevista e participar de dois encontros na escola que será gravada e transcrita. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos(as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa quando quiser e que ele(ela) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Marina Ferreira Lima

Assinatura do Responsável

São Luís, 10 de Agosto de 2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL



(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que DANIEL ELISON GUSMÃO PEREIRA participe, como voluntário(a), do estudo que tem como responsável o(a) estudante de pós-graduação Rico Pinheiro Lima, aluno(a) regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do MARANHÃO (UFMA), que pode ser contatado(a) pelo e-mail ricoplina@hotmail.com e pelos telefones (98) 98870-9174 e (98) 3301-6284. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Prof(a). Dr(a). Plínio Santos Fontenelle, que poderá ser contatado(a) pelo e-mail fontenelleplinio@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo enquetes, entrevistas, grupos focais, observação participante etc.) com alunos(as), professores(as), dirigentes e comunidade escolar vinculados à Escola (nome da escola), visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado “O cinema como recurso didático: uma experiência na escola C. E. Vicente Maia”.

A participação de meu(minha) filho(a) consistirá em conceder uma entrevista e participar de dois encontros na escola que será gravada e transcrita. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos(as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa quando quiser e que ele(ela) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Claudia Balbina Cardoso Gusmão.

Assinatura do Responsável

São Luís, 10 de Agosto de 2019

Anexo 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL



(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que Pedro Kauã Pires Nogueira participe, como voluntário(a), do estudo que tem como responsável o(a) estudante de pós-graduação Rico Pinheiro Lima, aluno(a) regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do MARANHÃO (UFMA), que pode ser contatado(a) pelo e-mail ricoplina@hotmail.com e pelos telefones (98) 98870-9174 e (98) 3301-6284. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Prof(a). Dr(a). Plínio Santos Fontenelle, que poderá ser contatado(a) pelo e-mail fontenelleplinio@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo enquetes, entrevistas, grupos focais, observação participante etc.) com alunos(as), professores(as), dirigentes e comunidade escolar vinculados à Escola (nome da escola), visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado “O cinema como recurso didático: uma experiência na escola C. E. Vicente Maia”.

A participação de meu(minha) filho(a) consistirá em conceder uma entrevista e participar de dois encontros na escola que será gravada e transcrita. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos(as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa quando quiser e que ele(ela) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Aldenora do Nascimento Pires

Assinatura do Responsável

São Luís, 10 de Agosto de 2019

Anexo 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL



(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que Alessandro Santos Pereira participe, como voluntário(a), do estudo que tem como responsável o(a) estudante de pós-graduação Rico Pinheiro Lima, aluno(a) regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do MARANHÃO (UFMA), que pode ser contatado(a) pelo e-mail ricoplina@hotmail.com e pelos telefones (98) 98870-9174 e (98) 3301-6284. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Prof(a). Dr(a). Plínio Santos Fontenelle, que poderá ser contatado(a) pelo e-mail fontenelleplinio@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo enquetes, entrevistas, grupos focais, observação participante etc.) com alunos(as), professores(as), dirigentes e comunidade escolar vinculados à Escola (nome da escola), visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado "O cinema como recurso didático: uma experiência na escola C. E. Vicente Maia".

A participação de meu(minha) filho(a) consistirá em conceder uma entrevista e participar de dois encontros na escola que será gravada e transcrita. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos(as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa quando quiser e que ele(ela) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Eânia Mabel Duarte Santos Pereira

Assinatura do Responsável

São Luís, 10 de Agosto de 2019

Anexo 5



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL



(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que Ricardo Pinheiro Lima participe, como voluntário(a), do estudo que tem como responsável o(a) estudante de pós-graduação Rico Pinheiro Lima, aluno(a) regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do MARANHÃO (UFMA), que pode ser contatado(a) pelo e-mail ricoplina@hotmail.com e pelos telefones (98) 98870-9174 e (98) 3301-6284. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Prof(a). Dr(a). Plínio Santos Fontenelle, que poderá ser contatado(a) pelo e-mail fontenelleplinio@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo enquetes, entrevistas, grupos focais, observação participante etc.) com alunos(as), professores(as), dirigentes e comunidade escolar vinculados à Escola (nome da escola), visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado “O cinema como recurso didático: uma experiência na escola C. E. Vicente Maia”.

A participação de meu(minha) filho(a) consistirá em conceder uma entrevista e participar de dois encontros na escola que será gravada e transcrita. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos(as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa quando quiser e que ele(ela) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura de Ricardo Pinheiro Lima

Assinatura do Responsável

São Luís, 10 de Agosto de 2019

Anexo 6



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL

(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que *Admil Gomes Lima* participe, como voluntário(a), do estudo que tem como responsável o(a) estudante de pós-graduação Rico Pinheiro Lima, aluno(a) regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do MARANHÃO (UFMA), que pode ser contatado(a) pelo e-mail ricoplina@hotmail.com e pelos telefones (98) 98870-9174 e (98) 3301-6284. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Prof(a). Dr(a). Plínio Santos Fontenelle, que poderá ser contatado(a) pelo e-mail fontenelleplinio@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo enquetes, entrevistas, grupos focais, observação participante etc.) com alunos(as), professores(as), dirigentes e comunidade escolar vinculados à Escola (nome da escola), visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado “O cinema como recurso didático: uma experiência na escola C. E. Vicente Maia”.

A participação de meu(minha) filho(a) consistirá em conceder uma entrevista e participar de dois encontros na escola que será gravada e transcrita. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos(as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa quando quiser e que ele(ela) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Carmelina W. Gomes Lima

Assinatura do Responsável

São Luís, 10 de Agosto de 2019