

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

SAULO WEMERSON LIRA SILVA

**ENSINO DE FILOSOFIA E CINEMA NA RELAÇÃO COM ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO E COMUNIDADES DO INTERIOR DO MARANHÃO**

SAULO WEMERSON LIRA SILVA

**ENSINO DE FILOSOFIA E CINEMA NA RELAÇÃO COM ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO E COMUNIDADES DO INTERIOR DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, mestrado profissional em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão, como cumprimento de exigência para obtenção do título de mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle

São Luís - MA
2021

SILVA, SAULO WEMERSON LIRA.

Ensino de filosofia e cinema na relação com estudantes do ensino médio e comunidades do interior do maranhão / SAULO WEMERSON LIRA SILVA. - 2021

68 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 2021.

1. IMAGEM. 2. AFETIVIDADE. 3. LOGOTPATIA. 4. CONCEITOS-IMAGENS. 5. ENSINO D EFILOSOFIA. I Santos Fontenelle, Plínio. II Título

SAULO WEMERSON LIRA SILVA

**ENSINO DE FILOSOFIA E CINEMA NA RELAÇÃO COM ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO E COMUNIDADES DO INTERIOR DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, mestrado profissional em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão, como cumprimento de exigência para obtenção do título de mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle

Aprovado em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle - PROF-FILO

Orientador

Prof.^a Dr.^a Maria Olívia Serra - PROF-FILO

Professor

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha - PPGCult

Professor

São Luís - MA
2021

Ao meu filho.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Vanice Lira, aos meus irmãos Salomão Júnior e Samira Lira, pelo apoio e união.

Ao meu pai, por mostrar uma vida colhida diariamente.

Aos professores que me acompanharam e contribuíram grandiosamente à minha formação desde a graduação até o mestrado.

À coordenação do PROF-FILO, núcleo UFMA, sempre prestativa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Plínio Fontenelle, outrora orientador na minha graduação, pelas correções, orientações, auxílio e compreensão nesta importante e difícil jornada acadêmica e de vida.

A Prof.^a Dr.^a Maria Olívia Serra, pela referência como educadora (não somente professora), pelas orientações nesta dissertação e pela lembrança do fusquinha verde.

Ao Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha, pelas orientações nesta dissertação e por sua sensibilidade perante a poesia em suas múltiplas formas.

Aos colegas de turma do mestrado, pelo breve convívio, pela ajuda sempre presente e pela experiência acadêmica e de vida.

À estelar Alice, pelo encanto do encontro e pela amizade germinada.

Aos meus alunos, em especial os da turma 303, que me acompanharam nessa jornada.

Aos professores Ennio Silva, Hugo Leonardo, Ilana Serejo, Márcio Cavalcante e Ribamar Jansen, pelo apoio e incentivo prestados nesta pesquisa.

A Thalia Moraes, pelo tempo compartilhado, agora dividido.

A Jean Marinho, amigo da graduação para toda a vida.

A Júlia Teresa, amiga querida, por sua sensibilidade e pelo carinho e conforto que sempre me foi dedicado.

A Anderlayne Brito, pelo carinho e sensibilidade no olhar.

Ao meu filho, Caio Gabriel, por me revelar a infância como o mais elevado estágio filosófico da existência humana.

A todos os familiares, amigos e pessoas próximas que contribuíram de alguma maneira para a realização deste sonho.

“Chega sempre a hora em que não basta apenas protestar: após a filosofia, a ação é indispensável.”

Victor Hugo

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar a arte cinematográfica como linguagem que amplia as reflexões filosóficas. Avaliar o quanto um filme pode contribuir, sem argumentar de forma tradicional, com o aprofundamento do nosso conhecimento, potencializando nossas percepções e redimensionando nossas reflexões. Traz como tema a relação entre filosofia e cinema, mais precisamente o ensino de filosofia mediado pelo cinema. Aqui pretende-se defender a ideia de que o filme, pelas suas particularidades de expressão e de técnica, é um importante veículo de expressão sensível para o ensino de filosofia, podendo produzir ou despertar nos estudantes a reflexão crítica e assimilação de temas e conceitos da filosofia. Iniciamos o trabalho pelo estudo dos conceitos-imagem, gerado da visão filosófica direcionada ao cinema e estruturalmente oposto aos conceitos-ideia gerados pela escrita. Posteriormente, adentramos à importância do elemento afetivo na compreensão filosófica, considerando que o conhecimento racional pode se estabelecer mediante uma apreensão sensível, de maneira "logopática", pelo impacto emocional provocado pelo cinema.

Palavras-chave: Imagem. Afetividade. Logopatia. Conceitos-imagens. Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

The present work intends to analyze the cinematographic art as a language that expands the philosophical reflections. Evaluate how much a film can contribute, without arguing in a traditional way, with the deepening of our knowledge, enhancing our perceptions and resizing our reflections. Its theme is the relationship between philosophy and cinema, more precisely the Philosophy teaching mediated by cinema. Here we intend to defend the idea that the film, due to its particularities of expression and technique, is an important vehicle of sensitive expression for Philosophy teaching, being able to produce or awaken in students the critical reflection and assimilation of themes and concepts of Philosophy. We started the work by studying the concepts-image, generated from the philosophical vision directed to cinema and structurally opposed to the concepts-idea generated by writing. Later, we went into the importance of the affective element in philosophical comprehension, considering that rational knowledge can be established through a sensitive apprehension, in a "logopathic" way, by the emotional impact caused by cinema.

Keywords: Image. Affectivity. Logopathy. Concepts-image. Philosophy Teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O CINEMA COMO ELEMENTO LOGOPÁTICO: a racionalidade do afeto e a afetividade do intelecto	16
2.1	Imagem e percepção	16
2.2	<i>Phatos</i> : cinema e filosofia	24
3	O SALTO: novas práticas e novos lugares	30
3.1	Imagem, fotografia e cinema: um breve histórico	30
3.2	Filosofia para além do espaço escolar	32
3.3	Imagem e representação: o fazer filosófico com cinema	35
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS DA APLICAÇÃO PRÁTICA DA PESQUISA	40
4.1	Contextualização do local de pesquisa	43
4.2	Descrição dos procedimentos metodológicos	46
4.3	Apresentação e análise dos resultados	47
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
	REFERÊNCIAS	59
	APÊNDICES	62
	ANEXOS	70

1 INTRODUÇÃO

Quem lembra de sua escola muito mais pelos conteúdos de suas disciplinas que pelas "experiências de vida" que obteve nela? Partindo dessa indagação e da tese de que o cinema (imagem móvel) é um importante veículo de expressão sensível para o ensino de filosofia, desenvolvemos nosso trabalho baseados em uma abordagem metodológica qualitativa, por meio de uma pesquisa de campo, mediada por questionários e entrevistas. O trabalho aqui desenvolvido tem como foco de pesquisa o uso direto da arte cinematográfica na abordagem de obras, teorias, temas e conceitos da filosofia visando seu ensino no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), escola de ensino médio/técnico da rede pública estadual de ensino, no município de Bacabeira-MA. Tal pesquisa ocorreu mediante visitas a comunidades próximas à escola onde eram realizadas exposições de filmes e atividades de interação com tais comunidades. Desenvolvemos a referida pesquisa utilizando um veículo Kombi, o qual recebeu o nome de Metamorfose Ambulante, equipado com projetor, tela de projeção e caixa de som amplificada. O grupo observado nesta pesquisa compõe a turma 303, grupo do terceiro ano do curso técnico de logística integrado ao ensino médio regular. A turma já citada é composta por 36 estudantes, sendo 15 do sexo masculino e 21 do sexo feminino, todos os estudantes residem em sedes ou povoados de municípios onde será desenvolvida a pesquisa, e estão distribuídos da seguinte forma: 9 residem no município de Rosário, 12 em Santa Rita e 15 em Bacabeira, deste total de estudantes, 17 recebem algum tipo de auxílio de programas dos governos estadual ou federal destinados à famílias de baixa renda. A escolha desta turma, que inicialmente não seria o grupo a ser pesquisado, foi motivada por uma intervenção pedagógica aplicada à ela no primeiro semestre de 2018 devido a uma série de comportamentos inadequados praticados na escola, como desordem e desrespeito a alguns professores, quando a partir de então a turma passou a ser monitorada por câmeras de vídeo. Também um outro fator motivador foi um episódio de roubo de moto cometido por um dos estudantes da turma a ser pesquisada, tal estudante foi preso e posteriormente liberado com a determinação judicial de continuar estudando na mesma instituição, tendo o agravante de que o filho da vítima também é estudante da mesma escola, causando um mal-estar ainda maior no ambiente escolar. Pontos que também contribuíram à escolha desta turma consiste no fato de que vários estudantes

já participaram de eventos e pesquisas realizadas sob minha coordenação dentro e fora do nosso estado, como a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia-SNCT 2017, em Timon-MA e do encontro Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência-SBPC 2018, realizado em Maceió-AL. E um último ponto relevante para tal escolha é que, como a proposta da pesquisa consiste em ser realizada, em sua maior parte, fora da escola, estudantes do terceiro ano têm maior facilidade e autonomia no que diz respeito aos deslocamentos necessários à realização da pesquisa e à autorização dos pais e responsáveis.

Pode o cinema, exibido em comunidades, agregar um ensino efetivo de filosofia? Movidos por essa problemática, neste processo, abordamos também elementos que se encontram condensados na sétima arte como a fotografia, literatura, música, dança, e outros fenômenos e manifestações, reiterando a dimensão do cinema como propulsor de atividades para além das telas e para além da sala de aula. Assim, o cinema revela-se em uma dimensão que ultrapassa a simples significação da sétima arte enquanto recurso e a experiência como indispensável à construção e desenvolvimento da parte racional e afetiva demandadas pelas aulas de filosofia.

O desenvolvimento deste trabalho é norteado pelo entendimento fundamental de que o cinema apresenta-se como importante mecanismo de condução ao pensamento filosófico, advertindo sobre a importância do direcionamento da problemática filosófica às reproduções fílmicas, e não o contrário¹, considerando que seria presunçoso estabelecer essa mesma relação de maneira inversa, visto que um filme que pode ser visto filosoficamente ainda que tendo sido idealizado sem nenhuma relação com a filosofia ou suas questões. Assim, será a relação do cinema com o ensino da filosofia o tema de toda essa dissertação. Assumindo que, pelo contexto dos estudantes da atualidade e sua forte relação com imagens, é incontestável a contribuição à formação ética, social, política e afetiva dos estudantes que o cinema pode levar às aulas de filosofia.

Neste sentido, defendemos a ideia de que um filme, pelas suas particularidades de expressão e de técnica, tem grande capacidade de produzir ou despertar nos estudantes a reflexão crítica e assimilação de conceitos, o estranhamento perante a realidade. Defendemos tal ideia sem a menor intenção de assumir um caráter competitivo entre imagem e escrita, ou qualquer outra forma de

¹ Não será atribuído concepções filosóficas aos cineastas, analisaremos os filmes do ponto de vista filosófico: somos nós (professor e estudantes) os filósofos e não os diretores de cinema.

linguagem, mas apenas demonstrar diferentes e efetivas formas de apreensão de conhecimento.

No primeiro capítulo, cujo título é o "cinema como elemento logopático²", sustentamos a tese já anteriormente referida, a saber, o cinema ao dramatizar as estruturas de ações reais possíveis, levará facilmente os alunos à compreensão de determinados problemas filosóficos. Para tal, apoiar-me-ei na obra do filósofo argentino Júlio Cabrera, *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*, que defende a importância de um elemento afetivo no acesso filosófico ao mundo. Este autor considera que algumas dimensões da realidade necessitam serem apresentadas sensivelmente através de uma compreensão "logopática", racional e afetiva, de modo a que as possamos compreender plenamente. Afirma Júlio Cabrera que "O emocional não desaloja o racional: redefine-o" (2006, p. 8). O autor diz ainda que o cinema visto de modo filosófico, e não apenas como uma simples experiência estética, leva-nos à construção de conceitos-imagens que se diferenciam dos conceitos-ideias utilizados pela filosofia escrita.

Em "O salto: filosofia para além do espaço escolar", segundo capítulo deste trabalho, adentramos à ideia de modificação do espaço escolar, defendendo que a mudança do ambiente físico já agrega um valor de provocação e de afecção aos estudantes, mas observamos também que a modificação de espaço já citada não ocorre necessariamente somente saindo da escola, pois é possível "sair" dela sem deixar o seu espaço físico, mas apenas rompendo com alguns paradigmas comumente presentes no ensino básico público. E, em pior caso, é possível também sair literalmente do ambiente físico da escola e ainda assim continuar nela, quando já no seu exterior ainda são mantidos os mesmos "padrões" desenvolvidos rotineiramente no cotidiano escolar.

A proposta referida no título deste trabalho atribui-lhe um certo caráter extensionista à pesquisa quando estudantes eliminam os muros da escola e adentram a diferentes comunidades que apesar de próximas geograficamente ainda conservam uma distância abismal e recíproca em relação às instituições de ensino que, ao menos em teoria, deveriam oferecer uma formação integral a seus estudantes. O contato dos estudantes com as comunidades da sua região se mostra como parte fundamental

² Logopático (logos= lógica; pático= elemento afetivo). Logopatia é, segundo Cabrera, definida como aquilo que possibilita a compreensão simultaneamente racional e afetiva dos conceitos-imagem, e tal compreensão é gerada através do impacto emocional causado pelo cinema.

deste trabalho uma vez que desperta nesses indivíduos indagações e novos olhares acerca do que já se apresentava banalizado, e enriquece sua vivência em experiências que efetivamente contribuem à sua formação integral, e nesse conjunto, como citado anteriormente, sustenta o cinema como instrumento que vai muito além de um recurso audiovisual e atinge aspectos diversos da vida destes estudantes.

Por fim, no terceiro capítulo, intitulado "percursos metodológicos da aplicação prática da pesquisa" buscamos provar empiricamente o que aqui vem a ser defendido. Para esse efeito, serão projetados os seguintes filmes: *12 horas para sobreviver: o ano da eleição*, filme estadunidense lançado em 2016 sob a direção de James DeMonaco, *Ensaio sobre a cegueira* (Brasil, Canadá e Japão) do diretor Fernando Meirelles, lançado em 2008, *Depois de Lúcia* (França e México), lançado em 2013 e dirigido por Michel Franco, e o performático e espetacularizado *Laranja Mecânica*³, lançado em 1971 foi baseado em um romance homônimo do escritor inglês Anthony Burgess, publicado nove anos antes. A adaptação para o cinema foi dirigida por Stanley Kubrick.

Todas as exposições foram acompanhadas por questionários, sendo um apresentado antes e outro após a visualização dos longas, tal como um guia de exploração. Com isto, pretendeu-se analisar se o aluno a partir dos filmes conseguiu compreender a pluralidade de questões que enredam o tema da política e do papel do Estado na sociedade, o totalitarismo, o protagonismo juvenil, marginalização das classes baixas, desemprego, sexo e violência, uma vez que são estes alguns dos assuntos abordados nos filmes, e também se estes manifestam uma atitude mais fundamentada, se questionam o objetivo da atuação do Estado e dos membros que o compõem. Se a partir destes filmes questionaram sobre o privilégio de classes perante as decisões dos líderes do Estado, e sobre o comportamento do homem quando estando alheio a qualquer penalidade moral e/ou jurídica, se este se corrompe ou apenas manifesta sua natureza originária, se conseguiram refletir e reconsiderar questões sobre exposição em redes sociais, privacidade, respeito à imagem do outro e consequências do seu uso indiscriminado. Também inferir sobre a condição do homem perante a vida, e a resignação diante de situações e pessoas que nos afetam.

Os dados dessa pesquisa foram coletados a partir de reuniões, entrevistas e questionários, em seguida comparamos as respostas dos estudantes acerca de

³ Exibido apenas em sala de aula como forma de introdução à pesquisa e por considerarmos a presença de crianças durante as exposições externas.

determinados temas filosóficos mediados pelos filmes exibidos, e também analisamos seus relatos de experiências nas comunidades visitadas. Neste processo fomos orientados pela metodologia de grupo de discussão, e os resultados da presente pesquisa serão apresentados no final deste trabalho.

2 O CINEMA COMO ELEMENTO LOGOPÁTICO: a racionalidade do afeto e a afetividade do intelecto

O cinema não é só uma mera representação ou fabulação da realidade, ele pode criar sua própria realidade. A ideia é aceitar a experiência que a obra propõe para os nossos sentidos, e para fazer isso, não é necessário ser especialista ou professor, mas apenas ter um olhar contemplativo que pode se manifestar por uma relação subjetiva com um filme ou por um entendimento conceitual de um tema filosófico, por exemplo. Neste sentido, trataremos aqui de aspectos que envolvem uma apresentação sensível de algumas dimensões da realidade, considerando que esse movimento propicia ao estudante uma efetivação significativa e mais completa ao aliar a razão e o afeto na problematização, formulação e entendimento de temas filosóficos.

2.1 Imagem e percepção

Ao concebermos o homem como ser essencialmente imagético, temos nas imagens uma maneira de comunicação e informação muito poderosa e abrangente, utilizadas frequente e freneticamente, sendo assim importante saber não somente decifrá-las mas também interpretá-las. Entre os vários tipos de imagem, temos a fotografia, as dos livros ilustrados, os desenhos, as pinturas e a imagem em movimento, trabalhada aqui sob a perspectiva do cinema, tais imagens devem ser apreciadas pelos estudantes pois todas elas dão ao aluno a oportunidade de utilizar o imaginário e a percepção contribuindo ao desenvolvimento destes.

As imagens são armazenadas com mais facilidade e por mais tempo no cérebro, sendo mais fácil para o aluno lembrar do que os textos escritos; por isso é uma das formas de aquisição de conhecimento:

Na elaboração de informações imagéticas, domina o lobo cerebral direito, que é a instância responsável pela elaboração das emoções [...] do mesmo modo, a capacidade de memória varia no contexto de informações imagéticas ou linguísticas. As imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro. (SANTAELLA, 2012, p. 109).

Assim, pelo fato de a imagem ser mais fácil de reconhecimento e de armazenamento na memória é que se pode utilizar o cinema no processo

ensino/aprendizagem de filosofia, como uma ferramenta de aquisição de conhecimento. Ao proporcionar ao estudante exposições fílmicas, instigamos também a apreciação pela leitura, e este conjunto por sua vez acarreta em desenvolvimento cognitivo destes estudantes. Conforme palavras do mestre Paulo Freire "a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (FREIRE, 2002, p. 9).

Não podemos instrumentalizar o ensino sem efetivar as potências que os recursos propostos oferecem. Dessa forma, ao pensarmos o cinema como objeto filosófico, de conhecimento e de pesquisa, para além de sua produção técnica e seu caráter despretensioso de entretenimento, geramos um novo campo de pesquisa, um outro olhar, que é atributo próprio da filosofia, sobre o que é cinema para além de um recurso audiovisual em sala de aula ou fora dela, e qual sua amplitude na formação e/ou representação social, crítica e subjetiva. Acerca desses aspectos, trazemos a seguinte consideração de Cabrera:

A minha ideia é que o cinema constitui um dos meios, não certamente o único, que gera conceitos de tipo logopático, conceitos cognitivo-afetivos, e que com essa abordagem de problemas o cinema contribui a problematizar os tratamentos tradicionais dados a problemas pela filosofia, na medida em que esta continua apática, ou seja, atrelada ao uso puramente intelectual de conceitos. Algo acerca da natureza e limites do pensamento filosófico, tal como hoje o entendemos, deverá ser colocado à luz destes estudos sobre cinema e filosofia. Mas, por outro lado, creio que também a filosofia escrita, em toda a sua história, tem sido logopática sem querer assumi-lo abertamente, ou seja, tem pensado com a mediação inconfessa do afeto. Paralelamente, se pretendeu, muitas vezes, ver o cinema como um fenômeno puramente afetivo (de "impacto"), sem nada de cognitivo. As minhas noções de logopatia e conceito-imagem tendem a evitar estas dicotomias, desvelando a afetividade do intelecto e a cognitividade do afeto. A filosofia, dominada, em toda a sua tradição, desde a filosofia grega até o século XIX, pelo intelectualismo, só recentemente começou a sentir a necessidade de enriquecer a sua noção de racionalidade, repensando as relações tradicionais entre o intelectual e o afetivo-sensível (CABRERA, 2018, p. 1).

Para ilustrarmos a abordagem que será realizada acerca do conceito de logopatia, faremos primeiramente considerações acerca do entendimento de alguns pensadores sobre a percepção.

O filósofo francês Gilles Deleuze, em determinado trecho de uma entrevista a uma revista, afirmou que para termos uma boa aula, esta não haveria

necessariamente ser compreendida pela totalidade dos estudantes, pois cada um deles ou cada grupo desperta sua atenção àquilo que lhe convém, que lhe interessa, e não há uma lei que diga o que diz respeito a alguém. Aula é emoção, tanto emoção quanto inteligência. O que Deleuze afirma, é que faz toda a diferença em uma aula quando aquilo que está sendo dito é do interesse do estudante, quando não há apenas uma atuação puramente cognitiva. Sem adentrarmos na abordagem acerca do desinteresse massivo dos estudantes pelo conteúdo escolar, a intenção aqui é mostrar que quando há um elemento ou uma linguagem para além do cognitivo tradicional, o processo de apreensão e compreensão de conceitos ocorre de maneira mais direta e interativa, não sendo por esse motivo, menos conceitual e efetiva.

A percepção não é o objeto *mais* algo, mas o objeto *menos* algo, menos tudo o que não nos interessa. Isto equivale a dizer que o próprio objeto se confunde com uma percepção pura virtual, ao mesmo tempo que nossa percepção real se confunde com o objeto, do qual ela subtrai apenas o que não nos interessa. Donde a célebre tese de Bergson, da qual analisaremos todas as consequências: percebemos as coisas aí onde estão, a percepção nos coloca de súbito na matéria, é impessoal (DELEUZE, 1999, p. 16-17).

Ainda sobre a questão da percepção sob a ótica que gere os fundamentos sensíveis desta pesquisa, dizemos que:

A percepção como encontro das coisas naturais está no primeiro plano de nossa pesquisa, não como função sensorial simples que explicaria as outras, mas como arquétipo do encontro originário, imitado e renovado no encontro do passado, do imaginário e da ideia (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 155).

Ao tratarmos sobre a percepção, tal fenômeno apresenta-se como condição da experiência real muito mais do que da experiência possível. Assim, a percepção está diretamente ligada ao que o filósofo, também francês, Henri Bergson nomeou de “mecanismo cinematográfico”, que restringe a fluidez do real. No capítulo IV da obra *A evolução criadora* (1907), Bergson expôs que “a forma não é mais que uma instantânea tomada sobre uma transição”, defendendo que a percepção solidifica em descontinuidades formais a continuidade fluida. Define a forma como uma imagem instantânea que funciona como uma “imagem média do movimento”. Na visão de Bergson (2010, p. 329).

Nossa percepção arranja uma maneira de solidificar em imagens descontínuas a continuidade fluida do real. Quando as imagens sucessivas não diferem muito umas das outras, consideramos todas elas como o aumento e a diminuição de uma única imagem média, ou a deformação dessa imagem em sentidos diferentes. E é nessa média que pensamos ao falar da essência de uma coisa, ou da própria coisa.

Bergson entrega a Deleuze uma nova perspectiva de pensamento fenomenológico, diferente daquela já instaurada por Merleau-Ponty, onde o sujeito é consciente de si e se difere dos objetos. Bergson foge do dualismo sujeito-objeto, partindo de uma percepção pura, sem subjetivismo. É um dispor-se na presença de imagens suspendendo, no início, as ideias sobre a natureza do sujeito e dos objetos, atingindo, então, a formulação de uma área neutra, denominada campo de imagens. “O sistema de imagens corresponde à ideia de um espetáculo sem espectador; mais exatamente, é o lugar em que, o espetáculo tornando-se possível, criam-se as condições de possibilidade de um espectador em geral” (PRADO JR, 1989, p. 146). O campo de imagens, ponto de partida de Bergson em sua análise acerca da percepção, é um campo imanente e anterior tanto à constituição do objeto, quanto do sujeito (consciência como intencionalidade⁴).

Em Bergson, porém, não há intencionalidade. O sujeito ou o indivíduo perceptivo é consequência (efeito) de uma produção universal que o ultrapassa infinitamente. Significa dizer que o sujeito, quando na extensão, existe, mas não é causa, e também não é produtor de sua realidade empírica. Diferentemente de Merleau-Ponty, para Bergson, a percepção pura é uma imagem voltada à ação, ou seja, uma imagem com a tendência de ação (processo de atualização).

Ainda problematizando sobre a percepção, temos a consideração de que ela não está “na relação de um sujeito e de um objeto, mas no movimento que serve de limite a essa relação” Deleuze e Guattari (1980, p. 345). Desta forma, podemos deduzir que é o movimento que dita a relação, e não o inverso.

A partir do que foi exposto, podemos entender que não é a percepção em seu estado puro que inaugura o acesso ao mundo, antes, ela o filtra, seleciona-o, e assim engendra seu movimento. E é todo esse processo, esse “refino”, o movimento que posteriormente continuamos a chamar de percepção. Por tal característica, podemos tomar a percepção como essencialmente subtrativa, cumprindo o papel de

⁴ Intencionalidade: caráter da consciência de tender para um objeto e de lhe dar um sentido

reduzir o real a uma representação. A esse respeito, consideramos seguinte passagem:

A coisa e a percepção da coisa são uma só e mesma coisa, uma só e mesma imagem, mas relacionada a um ou a outro dos dois sistemas de referência. A coisa é imagem tal como ela é em si, tal como ela se relaciona a todas as outras imagens que ela sofre integralmente a ação e sobre as quais ela reage imediatamente. Mas a percepção da coisa é a mesma imagem relacionada a uma outra imagem especial que a enquadra, e que retém dela apenas uma ação parcial e não reage a ela senão mediadamente. Na percepção assim definida não há jamais outra ou mais do que na coisa: ao contrário, há “menos” (DELEUZE, 1983, p. 93).

Não há aqui intenção de nos aprofundarmos nas particularidades de pensamento de cada autor que foi citado ao tratarmos sobre a percepção, mas apenas demonstrar alguns aspectos de suas diferentes formas de entendimento sobre o termo. Podemos considerar que no fim, todos os pensamentos convergem, de maneira geral, a uma mesma ideia, e nos remetem ao pensamento de que “o mundo é aquilo que nós percebemos” (MERLEAUPONTY, 1999, p. 14).

Assim, feita as considerações sobre o sistema de fenômenos que a fenomenologia faz do mundo e feita a pequena consideração sobre a influência da emoção em uma aula, adentremos às demais abordagens importantes ao entendimento da pesquisa percorrida nesta dissertação.

2.2 Logopatia e conceito-imagem: as experiências de olhares sensíveis

Aqui, por logopatia, vamos entender o conceito apresentado por Júlio Cabrera em seu livro *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Conceito este que define basicamente logopatia como aquilo que possibilita a compreensão simultaneamente racional e afetiva dos conceitos-imagem, e tal compreensão é gerada através do impacto emocional causado pelo cinema (mas não somente ele). E o que seria então o conceito-imagem? O próprio autor, recorrendo a Wittgenstein, se esquivava de dar uma definição fechada para o termo, pois uma definição precisa, absolutamente nítida, segundo ele, não conservaria o valor heurístico e crítico do conceito-imagem.

De forma que o que vou dizer aqui sobre conceitos-imagem é simplesmente uma espécie de "encaminhamento" - num sentido heideggeriano -, isto é, um pôr-se a caminho em uma determinada direção compreensiva, para onde aponta essa caracterização, mas sem querer fechá-la nem traçá-la completamente (CABRERA, 2006, p. 21).

Para realizar uma "definição" de conceito-imagem, Cabrera aponta oito características desse termo, considerando inicialmente o aspecto que tem o cinema de proporcionar uma experiência. Nenhum relato ou resumo de um filme, por mais detalhado que seja, substitui a necessidade de experimentá-lo para ser efetiva e adequadamente compreendido. A respeito de tal característica apresentamos um pensamento acerca do termo experiência, relevante à compreensão da característica já apresentada.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

É a experiência o fenômeno que faz germinar toda essa pesquisa, dela deriva todos os enlaces que irão construir e problematizar o ensinar de filosofia sem privilegiar a razão.

A força da imaginação explica-se, em parte, por aspectos temporais e modais, característicos da dinâmica dos afetos. Nesse sentido, a intensidade dos afetos ligados a coisas passadas ou futuras será menor que aquela relacionada ao que imaginamos como presente. O afeto gerado pela imaginação que torna presente uma coisa ausente pode, portanto, prevalecer (MERÇON, 2009, p. 63).

É característica própria do cinema, pela riqueza de seus signos, tornar presente o ausente, e por tal riqueza a imaginação citada acima é facilmente gerada ou representada pelo impacto afetivo presente no cinema. E é nesse contexto que a experiência se consolida como ponte para a ação também no campo dos afetos já que a imaginação tem origem na mesma estrutura complexa que origina as verdades da razão.

Como consequência da característica inicial constitui-se um outro aspecto, o de que a partir da experiência proporcionada pelo filme, o conceito-imagem gera no espectador um impacto emocional. E aqui o autor apresenta os conceitos-imagem como uma abordagem logopática. Observando ainda que este impacto emocional, não dever ser confundido com efeito dramático, pois o segundo envolve somente o *pathos*. Assim, a dimensão pática atua motivando e orientando a dimensão lógica.

Traz também como elementos os discursos da verdade e universalidade, não como inquestionável ou como vivenciada por todos, mas em potência, no sentido de que todos poderiam ter a sensação de poder passar por determinada experiência. Um outro fator é que o filme como um todo pode ser visto como um conceito-imagem, ou cenas separadas. Porém, necessita de um desenvolvimento temporal para sua compreensão. Importantes características também são que tal fenômeno ocorre em nível literal ou abstrato, dependendo da interpretação que lhe for conferida e que o termo em questão não é uma categoria estética, isto é, não determina se um filme é bom ou ruim. Considera-se também que os conceitos-imagem não são exclusivos do cinema. A literatura também causa impacto emocional em quem lê, no entanto o cinema por suas técnicas (produção e dispositivos) tem um poder de impacto infinitamente maior. Por fim, os conceitos-imagem são abertos a questionamentos e problematizações, não se fecham. Ou seja, através das contingências, das emoções e do inesperado que representam a realidade com sua multiplicidade, apresentam soluções abertas capazes de problematizar questões filosóficas.

A partir do que foi exposto, e como deseja Cabrera, considerando filosoficamente o cinema, podemos afirmar que os conceitos-imagem criados pelo cinema surgem como um contraponto (contraste e complemento) aos conceitos-ideia criados pela filosofia escrita.

É um fato que a filosofia se desenvolveu, ao longo de sua história, na forma literária e não, por exemplo, através de imagens. Poderíamos considerar a filosofia, entre outras coisas, um gênero literário, uma forma de escrita. Assim, as ideias filosóficas foram expressas de forma literária naturalmente, sem maior autorreflexão. Mas quem disse que deve ser assim? Existe alguma ligação interna e necessária entre a escrita e a problematização filosófica do mundo? Por que as imagens não introduziriam problematizações filosóficas, tão contundentes, ou mais ainda, do que as veiculadas pela escrita? Não parece haver nada na natureza do indagar filosófico que o condene inexoravelmente ao meio da escrita articulada. Poderíamos imaginar, em um mundo possível, uma cultura filosófica desenvolvida integralmente por fotografias ou dança, por exemplo. Nessa cultura possível, talvez as

formas escritas de expressão fossem consideradas meramente estéticas ou meios de diversão (CABRERA, 2006, p. 17).

Considerando a necessidade de trilhar um caminho oposto ao de degradação, adestramento e desprazer percorrido pela educação atual que apenas vende enfeites de uma educação inovadora, quando em muito preserva fortes traços da educação tradicional, buscamos no cinema o espaço para tornar o ensino efetivamente significativo. Segundo Cabrera (2006), o cinema consegue este impacto emocional, fundamental para a eficácia "cognitiva" do conceito-imagem, através de certas particularidades da técnica cinematográfica.

O cinema é tratado como a sétima arte pela sua capacidade de associar elementos da música, da literatura, das artes cênicas às suas características particulares. Ao tratarmos de percepção, leitura e interpretação de filmes, é importante lembrarmos que esses são textos, construídos com diversos elementos visuais, sonoros, verbais arranjados de acordo com técnicas específicas. Desta forma, os objetos fílmicos devem ser lidos e analisados a partir de suas especificidades, o que nos leva à obrigatoriedade de conhecermos alguns elementos que constituem o cinema.

Assim, para sustentar a eficácia do cinema no entendimento de temas complexos, Cabrera aponta certas particularidades de três técnicas cinematográficas: a pluriperspectiva, a manipulação de tempo e espaço e o corte cinematográfico.

A pluriperspectiva, refere à facilidade de passar de uma personagem para outra, a capacidade de se saltar da primeira para a terceira pessoa e atingir, ao mesmo tempo, a subjetividade. Tal técnica pode ser percebida quando aquele que assiste ao filme é levado para dentro de determinado personagem no exato momento em que este necessita tomar uma decisão ou quando é julgado ou punido por algo que tenha feito, assim simultaneamente temos a situação presente e passada (o que ocorreu para que se chegasse até dada situação), e isso interfere diretamente no juízo de quem assiste. Um bom exemplo dessa técnica seria a cena de um condenado a morte que tem seu passado revisitado no momento de sua execução. Somos atingidos pelo "filme" que se passa dentro da cabeça deste personagem.

A manipulação de tempo e espaço, diz respeito a capacidade de avançar e retroceder, de impor novos tipos de espaços e temporalidade, como só o sonho consegue fazer. Dada tal característica, um personagem pode fechar uma porta pela manhã e ressurgir na cena seguinte à noite em outro país, por exemplo. Em narrativas

fílmicas onde se misturam presente e passado é provocado com mais facilidade no espectador a ignorância, o espanto e o questionamento, elementos essenciais para o desenvolvimento logopático.

O corte cinematográfico, a pontuação, a maneira particular do cinema de conectar cada imagem com a anterior, o encadear de uma imagem a outra. Posto isso, Cabrera considera que estas técnicas cinematográficas possibilitam a instauração da experiência logopática, e o seu peculiar tipo de verdade e universalidade, assim como a articulação também peculiar - entre o literal e o metafórico.

Além da filosófica, o cinema proporciona muitas outras leituras, sob diferentes perspectivas, sobre um mesmo filme, como a histórica, psicológica, sociológica, etc. Daí então a importância de saber o filme como não filosófico por si só, mas a partir do olhar, da leitura que é atribuída a ele, já que um mesmo filme revela infindáveis experiências da vida humana e de segmentos científicos. Cabrera (2006, p. 47), afirma que o cinema

[...] impõe à filosofia um desafio que a própria filosofia apresentou recentemente a si mesma. Mas sugere que, para poder tornar inteligível este desafio, é preciso mudar a linguagem da exposição e não simplesmente continuar falando da necessidade de mudá-la.

Sobre um filme, enfim, é possível realizar várias leituras, entre elas a histórica e a filosófica. Não se deve, contudo, afirmar que os filmes sejam filosóficos "em si mesmos", mas, de fato, possibilitam uma leitura conceitual, a leitura filosófica (CABRERA, 2006).

Observamos como a afetividade pode contribuir no processo de ensino sem empobrecer intelectualmente a filosofia e partindo de tal entendimento podemos firmar na reprodução da imagem, estática ou em movimento, em sala de aula ou fora dela, como a instauradora de um processo de sensibilização entre os estudantes nutrindo sempre uma perspectiva crítica.

2.3 *Phatos*: cinema e filosofia

Por sua natureza de grande abrangência e caráter reflexivo, a filosofia busca desde o seu surgimento, em inúmeros questionamentos, compreender ou ao

menos problematizar questões relacionadas aos fenômenos da natureza e ao homem. Para que obtenha êxito em sua jornada é preciso considerar as manifestações socioculturais que afetam e transformam o seu objeto de estudo, incorporando-as à sua indagação. Assim, diante do relevante envolvimento trazido pelo cinema e presente na vida do homem moderno, Júlio Cabrera, autor da obra *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes* afirma que "[...] a filosofia não deverá assumir-se como algo perfeitamente definido antes do surgimento do cinema, mas como algo que poderá ser modificado através desse mesmo surgimento" (CABRERA, 2006, p. 6). Ao sentirmos, ainda que inconscientemente, a afetação cinematográfica, o pensar filosófico depara-se, segundo o autor, dividido em duas distintas maneiras de filosofar: a primeira forma, não por hierarquia, mas respeitando apenas a ordem cronológica, referencia o pensamento apático e a segunda o pensamento pático (ou "cinematográfico"). O elemento fundamental que permite definir tal distinção é a utilização ou não utilização do *pathos* (palavra grega que significa sentimento, paixão, sensação, ânimo) como instrumento essencial no acesso ao mundo. Assim, por pensadores *apáticos* temos filósofos que alicerçam seus pensamentos e interpretações da realidade de forma puramente racional, alheios à intervenção do elemento afetivo, já que para estes o afeto se apresenta como objeto de estudo e não um meio para o conhecimento filosófico.

Para ilustrar tal posição temos na figura de Spinoza um grande corroborador em defesa do afeto na apreensão do conhecimento, embora este lhe atribua alguns limites, essa razão afetiva, por assim dizer, spinozana é apresentada como fundamental ao eliminar certas hierarquias epistemológicas históricas, trazendo as paixões, desejos ou afetos como irrefreáveis pela razão, meramente por esta conter o "conhecimento verdadeiro". "É importante compreender que o tratamento que Spinoza dispensa à imaginação não se enquadra facilmente em visões dicotômicas e hierárquicas simplistas que venham a atribuir à razão uma incontestável supremacia" (MERÇON, 2009, p. 63). Assim, logos e afeto são apenas meios distintos de ascensão ao conhecimento e não formas excludentes ou hierarquizadas como fonte de alcance do mesmo.

Enquanto pensadores *páticos*, consideram-se aqueles que reconheceram o elemento afetivo importante não somente como objeto de estudo, mas, e acima de tudo, como ferramenta de acesso ao conhecimento. Kierkegaard, Schopenhauer, Nietzsche, podem ser citados como alguns exemplos de pensadores páticos ou

logopáticos, filósofos que trabalharam considerando a sensibilidade e não apenas a racionalidade para construir seus conceitos.

É no encontro com esta perspectiva “pática”, que revê no elemento afectivo um caminho de acesso aos problemas filosóficos, que alicerçamos as mais-valias do cinema nas aulas de filosofia. Isto é, considera-se que o cinema ao dramatizar a estrutura de uma acção real possível, levará mais facilmente os alunos à compreensão de determinados problemas filosóficos do que os tradicionais textos de filosofia. Provavelmente esta afirmação suscitará um tom de estranheza, uma vez que a tradição filosófica utilizava a escrita como meio de expressão (CARDOSO, 2011, p. 24).

Considerando o pensamento citado acima, dentre outros aspectos do ambiente escolar, e que não apenas entender, nossos alunos necessitam, sentir, vivenciar, dramatizar os problemas filosóficos, não é absurdo afirmar que aquilo que um filme não faz ou traz ao aluno em termos de problematização filosófica, uma aula ou um texto tradicional, dificilmente o fará. Esta afirmação não remete a um demérito da escrita ou contesta sua primazia ante as imagens móveis, mas apenas expressa uma constatação do tempo atual em um ambiente conduzido por determinados sujeitos, os estudantes. Tais problematizações podem ocorrer levando a filosofia para a vida dos estudantes, como em entrevistas pelas ruas perguntam sobre o que é felicidade, e dialogando com o local onde vivem, situações a que estão expostos, fazendo reconhecer a filosofia dentro do seu espaço ajudando-os, por exemplo, a compreender por que eles, em sua maioria, moram com os avós e não com os pais. A filosofia precisa caber na vida do estudante e não apenas figurar como algo abstrato e inútil. Assim, o cinema abarca de maneira exitosa a escrita filosófica, já o oposto nem sempre ocorre quando da ausência de uma provocação imagética. Oportunamente, observamos também que Cabrera não estabelece um vínculo necessário entre a escrita e a problematização filosófica, pois esta não é incompatível com apresentações intermediadas por imagens. E além, talvez o cinema elimine as barreiras da linguagem e nos permita descobrir e compreender outras dimensões da realidade. Contudo, não é este mesmo cinema uma fuga emocional dos raciocínios mais complexos da linguagem carecedores de sentido, mas sim uma forma de dar sentido cognitivo através de uma racionalidade logopática e não apenas lógica.

Conceitos – imagens procuram assim produzir um impacto emocional de onde retiraremos algo sobre o mundo, o ser humano, a natureza, etc. Este conhecimento extraído desta componente emocional terá de

conter também um valor cognitivo, persuasivo e argumentativo. Para tal, não nos interessa apenas uma informação objectiva e nem tampouco uma pura explosão afectiva, mas uma abordagem logopática, ou seja, uma racionalidade que é lógica e afectiva simultaneamente. Contudo, alerta-nos Cabrera, que é importante não confundirmos impacto emocional com efeito dramático. Isto porque não é necessário que um filme seja dramático para causar em nós um certo impacto emocional. Um outro aspecto importante, ou talvez o mais importante, é que *"o cinema não elimina a verdade ou a universalidade, mas redefine-a dentro da razão logopática"* (CARDOSO, 2011, p. 24).

Sobre a emoção, é importantíssimo lembrarmos aqui um alerta do próprio Cabrera acerca do perigo da emoção, pois qualquer ideia, até mesmo as falsas, podem ser aceitas pela retórica da emoção. Dessa forma, a mediação emocional que o filme provoca, está relacionado com a apresentação da ideia filosófica e não com sua aceitação impositiva. A emoção é para entender e não para aceitar (CABRERA, 2006, p. 40). Assim, a imagem não é a verdade, mas uma possibilidade, que nos apresenta algo do qual talvez não havíamos pensado, percebido. Assim como a leitura de um determinado texto filosófico em um primeiro momento pode nos emocionar e fazer-nos pensar seu conteúdo como uma verdade, o que pode ocorrer posteriormente é realizar a crítica sobre tal conteúdo, como deve ocorrer da mesma forma com o cinema.

Muito além de sua manifestação como instrumento educacional, de representações socioculturais em diferentes níveis e entretenimento o cinema se apresenta como uma arte suprema, que encanta, emociona, faz rir e chorar, dá vida, desperta a imaginação e nos dá a possibilidade de experienciar tudo isso de maneira coletiva, algo que pode agregar muito positivamente em uma sala de aula. O maior dos méritos do cinema seja talvez o de nos dá a oportunidade de inventar (imaginar), criar uma nova realidade. Conforme escreveu Marilena Chauí "como o livro, o cinema tem o poder extraordinário, próprio da obra de arte, de tornar presente o ausente, próximo ao distante, distante o próximo, entrecruzando realidade e irrealidade, verdade e fantasia, reflexão e devaneio" (CHAUÍ, 2002, p. 333). Como também exaltou, Benjamin (1975, p. 14):

Shakespeare, Rembrandt, Beethoven farão cinema... Todas as lendas, todos os mitos e mitologias, todos os fundadores de religião e as próprias religiões... esperam a sua ressurreição luminosa, e os heróis acotovelam-se às nossas portas para poderem entrar.

Ainda Walter Benjamin (1975, p. 20) nos diz:

Qual a arte que teve um sonho tão altivo, ao mesmo tempo tão poético e tão real? Assim considerado, o cinematógrafo tornar-se-ia num modo de expressão completamente excepcional, e na sua atmosfera não deveriam mover-se senão personagens dotados do pensamento mais superior, nos momentos mais perfeitos e mais misteriosos da sua corrida.

Ver remete à observação, julgamento e reflexão. Quando vemos, não só captamos qualquer coisa, mas, principalmente, elaboramos julgamentos e ponderamos sobre aquilo que é visualizado. "Para tanto, partimos de nosso observatório particular (nossa perspectiva, formação e visão de mundo) e de nosso observatório coletivo (nossas influências socioculturais)" (THIEL, 2009, p.14). Desta forma, nosso olhar não é imparcial, não é simples captação de informações, pois implica uma relação com o texto (situação, imagem, palavras), construída a partir de contextos sociais, culturais e ideológicos.

Ao examinarmos a forma como vemos e lemos as representações do mundo produzidas pelo cinema, que estão enlaçadas em imagens e sons, partimos também desses observatórios para construirmos nossas interpretações. Ao tratar dessa questão, Aumont aponta que:

A visão, a percepção visual, é uma atividade complexa que não se pode, na verdade, separar das grandes funções psíquicas, a inteligência, a cognição, a memória, o desejo. Assim, a investigação iniciada "do exterior", ao seguir a luz que penetra no olho, leva logicamente a considerar o sujeito que olha a imagem, aquele para quem ela é feita, o qual chamaremos de seu espectador. Sempre seguindo o mesmo fio imaginário é claro que esse espectador jamais tem, com as imagens que olha, uma relação abstrata, "pura", separada de toda realidade concreta. Ao contrário, a visão efetiva das imagens realiza-se em um contexto multiplamente determinado: contexto social, contexto institucional, contexto técnico, contexto ideológico (1993, p. 14-15).

Portanto, este espectador não tem uma percepção passiva perante as imagens que recebe de um texto fílmico, "o espectador lê e constrói os sentidos com base em vários contextos e a eles reage por meios de funções psíquicas de inteligência, cognição, memória e desejo, ou por meio de transformações de atitudes individuais e coletivas" (THIEL, 2009, p. 15). A interpretação daquilo que o espectador vê ocorre de maneira individual e coletiva. Nas palavras de Aumont (1993, p. 131), "a imagem é universal, mas sempre particularizada".

É preciso enfatizar na prática a relevância do cinema e suas tramas como meio que possibilita ao aluno reconhecer situações, acontecimentos, até mesmo aqueles que não se aproximam de sua vivência e que normalmente passariam despercebidos ou seriam erroneamente compreendidos. Entender de maneira autêntica o papel da reflexão filosófica. Saber o cinema como meio que leva seu espectador, em especial o estudante de escola pública do interior do estado, a um mergulho numa nova dimensão carregada de significados cuja realidade constantemente lhe furta.

Findando essa parte inicial do trabalho trazemos aqui, para corroborarmos a autonomia do cinema quanto à reflexão filosófica, uma tentativa de ilustrar esse pensamento com alguns questionamentos simples: considerando hipoteticamente que nunca ouvimos falar sobre a alegoria da caverna de Platão, onde o pensador grego constrói um modelo de sociedade e de pensamento fundados numa determinada visão de homem, verdade, virtude e filosofia, ou considerando até mesmo a inexistência dela. Não seria possível levantar os mesmos questionamentos e problemas que essa alegoria desperta, através do cinema? Através, por exemplo, do filme *Matrix* (1999) ou de *O Show de Truman* (1998), ou ainda, os próprios filmes, mesmo tendo bastante relação com tal alegoria, não podem ter sido pensados sem nenhuma referência à esta ilustração ou à filosofia? Consideramos válido que uma reflexão sobre tais questões pode nos levar a entender como o cinema e os conceitos-imagem se caracterizam não como uma alternativa, mas como uma fonte efetiva de problematização filosófica.

No universo da filosofia e da sua prática de ensino/aprendizagem, não é inédita a sua relação com o cinema. Assim, para fugirmos do ciclo de produção de mais do mesmo, apostamos adentrar em um campo já povoado, mas percorrendo um caminho completamente distinto, e é assim que a filosofia do ensino médio abandona o seu “habitat” natural e ganha as ruas de diversas comunidades, processo que veremos no capítulo a seguir.

3 O SALTO: novas práticas e novos lugares

Ao longo do tempo o recurso à imagem assume diversas finalidades. Por exemplo no Renascimento, surgido entre os séculos XIV a XVI, a imagem que provinha dos quadros e das esculturas tinha como intenção a representação do real. Marcada pelo antropocentrismo que reinava na época, os artistas procuravam através de novas técnicas pintar e talhar a pedra, de modo a transmitir mais fidedignamente a realidade. Era também através da arte que se procurava transmitir e difundir novos valores e estilos de vida. E são esses aspectos que serão considerados no desenvolvimento do pensamento a seguir, problematizando desde o germinar da imagem até sua fusão com as temáticas filosóficas.

3.1 Imagem, fotografia e cinema: um breve histórico

Reconhecemos que o ser humano depositava na imagem a vontade de reproduzir o real (o mundo a sua volta) tal como o desejo de perpetuar a sua existência. Assim, não se limitou às paredes das grutas nem tampouco às telas, e lançou-se na investigação de técnicas que permitissem aperfeiçoar a construção e a reprodução de imagens. É então no século XIX que surge a fotografia, que constituiu uma verdadeira revolução na comunicação visual. Vários foram os nomes que se associaram à sua invenção, isto devido às diversas observações e inventos que ocorreram em diferentes momentos. Contudo, é em Aristóteles no século IV a.C., que encontramos a primeira grande descoberta da fotografia: a câmara escura. “O filósofo descreve-nos a observação de um eclipse solar num compartimento escuro, no qual a parede contém um furo para que a imagem do eclipse se forme na parede oposta” (PIERRE, 2007, p. 12) Mais tarde, a câmara escura viria a ser novamente descrita, desta vez por Al Hazen no século XI, Roger Bacon no século XIII e também por Leonardo da Vinci, em 1515. No entanto, só em 1826 é que obtemos a primeira fotografia permanente. Esta foi produzida por Joseph Nicéphore Niépce (1765 - 1833), em uma placa de estanho que se encontrava envolvida em um derivado de petróleo designado por betume judaico. Tal processo ficou conhecido por Heliografia (escrita da luz), e tinha como maiores inconvenientes as longas oito horas de exposição ao

sol e a pouca qualidade da imagem. Após a morte de Niépce em 1833, foi Daguerre quem aperfeiçoou o seu método. Este conseguiu fixar de forma mais duradoura a imagem como também reduzir as oito horas de exposição ao sol para apenas alguns minutos. Este procedimento ficou designado por Daguerreótipo, sendo apresentado em 1839 à Academia das ciências. “A notícia desta invenção difunde-se na França e na Europa, desencadeando entusiasmo e ceticismo: um jornal alemão fala mesmo de “blasfêmia contra Deus”” (PIERRE, 2007, p. 20) Esta passagem revela as diferentes opiniões que surgiram após a invenção da fotografia, visto que algumas pessoas entendiam que esta contrariava alguns princípios divinos. Ainda assim, a evolução dos processos fotográficos não ficou por aí. Em 1840, William Talbot decide empenhar-se no aperfeiçoamento das técnicas apresentadas pelos seus antecessores. Ao que conseguiu fixar as imagens através de um processo chamado calótipo, do grego *Kalos* (beleza). Este processo permitiu a conservação de um negativo que veio, por sua vez, permitir a multiplicação de imagens, algo que não era possível anteriormente. O desejo de obter imagens com melhor qualidade e mais rapidez fizeram com que os estudos dos processos fotográficos continuassem. Assim, em 1888 surgiu, pela mão de George Eastman, os chamados rolos substituíveis. Porém, foi em 1901 que o mundo teve o privilégio de ter em sua posse as primeiras máquinas fotográficas, desenvolvidas pela Kodac. Hoje, alheios as dificuldades que os antigos tiveram em capturar e fixar uma simples imagem, usamos indiscriminadamente máquinas digitais que nos dão um registro do mundo de modo instantâneo. Como efeito dessa evolução, além do valioso ganho que tivemos, vale também observarmos que o descarte da imagem na atualidade tornou-se tão veloz quanto sua captura, podemos dizer que a abundância fragilizou a relação homem imagem à medida que provocou uma diminuição de sua magia.

Ainda no século XIX, o homem inaugura com o cinema uma nova página na história da imagem. Desta vez, não se limitando à captação fixa do mundo, mas incorporando o seu próprio movimento. Foi no ano de 1895, sob a ousadia dos irmãos Lumière, que pela primeira vez o mundo se viu em movimento numa tela em branco. Esta façanha despertou nos seus primeiros espectadores admiração ao verem “as folhas das árvores mexerem sob o efeito da brisa, ou um comboio avançar para eles” (MARTIN, 1978, p. 18). Estas imagens em movimento, constituíam a maior novidade e fascínio do cinema. É importante realçar que este movimento das imagens foi efetuado, pela primeira vez, através de um aparelho portátil chamado cinematógrafo,

que utilizava diversos negativos de fotografias que ao serem movimentados por uma manivela, causavam nos espectadores um sentimento de realidade. Fruto disto, na primeira projeção pública, feita pelos irmãos Lumière, houve quem quisesse fugir da sala por medo que o comboio que se movia na tela os atropelasse. Assim, podemos dizer que os espectadores estranharam, mas depois entranharam esta arte que florescia diante dos seus olhos. Desta forma, apesar da curta duração, das técnicas rudimentares e da simplicidade da história, o filme *L'arrivée d'un train à la ciotat* (1895) trouxe, para o salão do Grand Café, o embrião daquilo que viria a ser um dos maiores legados culturais do nosso tempo. No entanto, o mundo cinematográfico não se limitou aos Lumière e evoluiu sob a alçada de outros nomes que se tornariam gradiosos na sétima arte. É o caso do mágico ilusionista George Méliès que, em 1896, transportou para a simples narração cotidiana dos filmes lumièrianos a imaginação e a ficção.

Tendo este breve apanhado acerca da imagem e das suas técnicas de reprodução, importa agora saber como estes fenômenos se relacionam com o ambiente escolar, e especificamente com o ensino de filosofia, é o que abordaremos a seguir.

3.2 Filosofia para além do espaço escolar

Abordamos até aqui a ideia de que o cinema integra um grau de cognitividade filosófica aos estudantes, mas em qual espaço e de que maneira pode se pensar provocar tal efeito? O espaço escolar, em sua estrutura atual, que não é nova, é pouco favorável ao desenvolvimento efetivo do ensinar filosófico, limitando-se a oferecer cargas-horárias para pinceladas superficiais e conteudistas daquilo que se entende como filosofia no ensino médio. Compartilho da ideia já difundida entre alguns educadores de que o Brasil ainda tem uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI, até mesmo as instituições que se intitulam de inovação, tecnologia e formação integral, conservam fortes traços de uma educação arcaica, limitadora e que não interage com o frenético mundo dos estudantes dos dias atuais. Daí a proposta deste trabalho de pensarmos o ensino de filosofia também fora do ambiente escolar, seria este o grande salto, partindo do entendimento de que a educação não pode ser uma desrepresentação da vida e da realidade, ainda que essa prática não se apresente muito viável à maioria dos professores e das instituições do

ponto de vista técnico de execução de tal tarefa. Faz-se necessário engendrarmos novas metodologias e explorarmos o ensino de uma maneira que não se mostre tão sem significado aos estudantes e, também, que não se limite à alegação das demandas exigidas pelos processos seletivos e vestibulares.

Os antigos gregos já apontavam para a admiração, o espanto como estopim para o processo do filosofar, é a partir desse novo olhar que ocorre o que podemos denominar como a desbanalização do banal, é nesse processo que o estudante passa a fazer releituras daquilo que está à sua volta, redireciona um novo olhar a situações e acontecimentos já percebidos costumeiramente mas sem nunca ter lhe despertado qualquer crítica quanto ao porquê da existência e recorrência de determinados fenômenos sociais. O olhar crítico e estético tem natureza e função diferentes do olhar banal do cotidiano. É com a educação formal, e em especial com a sensibilidade promovida pela filosofia que a maioria dos estudantes poderão ter a oportunidade de desenvolver tal a criticidade e sensibilidade do olhar. É válido ressaltar que devemos admirar o cinema pelo cinema (arte pela arte) e não estamos falando em sistematizar, tirar a beleza da obra cinematográfica tornando excessivamente sóbrio e rigorosamente técnico o ato de prestigiar o cinema. O cinema como instrumento de ensino é forma, meio e fim, o objetivo é precisamente refinar o olhar, aprimorar a leitura e tornar a apreciação de filmes algo mais produtivo e de contribuição educacional e cultural. Para Thiel, “é importante que haja um trabalho para que o gosto se transforme em fruição, ou seja, para que o ato de assistir a um filme seja um prazer aprimorado ainda mais pelo reconhecimento dos valores estéticos que tornam a obra única” (2009, p.13).

Seja na juventude, na vida adulta ou na velhice o cinema apresenta-se como um fenômeno gregário, agrupando os jovens em suas tribos que lhe conduzem com aparente segurança ao ingresso no mundo e reunido também os mais velhos já na curva do caminho que conduz à quase sempre inevitável via (principalmente a biológica) da solidão. Compartilhar o riso e choro é algo que pode, por alguns instantes, definir o que é felicidade, ressignificar nossos valores e a própria relação com os membros da nossa sociedade. E curiosamente, o mesmo cinema que propicia tal experiência, deixa de ser protagonista deste fenômeno quando este se efetiva, tornando-se uma espécie de símbolo, um expressar imagético de pensamentos e emoções por vezes indizíveis.

Da ideia defendida de que o cinema, assim como a escrita, pode agregar formação cognitiva, trazemos aqui uma outra reflexão, um convite a um novo olhar sobre como, o que, e por que ensinar. Tal pensamento diz respeito à ideia de que a própria saída do ambiente escolar, por si só, já acarreta um impacto afetivo, não exatamente o mesmo impacto já citado, mas que contribui, e muito, para a efetivação dos processos mencionados anteriormente como a apreensão dos conceitos-imagem a partir de um impacto emocional. Queremos demonstrar aqui como o cinema, que é figura imprescindível para tal experiência, em um dado momento deixa de ser temporariamente protagonista da pesquisa revelando-se em segundo plano quando independentemente da sua forma de estar ali, traria múltiplos impactos ao grupo que o contempla. Ou seja, nem sempre é determinante ao impacto emocional, o tipo de filme, seu gênero e outros aspectos, pois o ambiente que o "fazer cinema" instaura já assegura uma série de impactos afetivos nos indivíduos que compartilham essa experiência direta e indiretamente. Vale ressaltar que como finalidade de todo esse processo consiste no ensino de filosofia, tais experiências germinadas pelo impacto afetivo contribuem de maneira significativa mediante a associação de experiências aos temas propostos para análise.

O filósofo francês, Maurice Merleau-Ponty, um dos maiores representantes da corrente fenomenológica já apontava o corpo como condição de nossa experiência no mundo. Para ele, não tenho um corpo, mas sou meu corpo. Assim desfazendo a divisão clássica entre sujeito e objeto, o corpo é aquilo pelo qual o mundo existe para mim e não um mero objeto no mundo. O corpo é o primeiro momento da experiência humana, porque antes de ser um "ser que conhece", o sujeito é um "ser que vive e sente", e é esta a forma de participar, com o corpo, do conjunto da realidade. "A verdade não habita apenas o homem interior, ou, antes não existe homem interior, o homem está no mundo e é no mundo que ele se conhece" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6). Ponty nos remete ao sensível a partir da experiência, e como é característica própria da fenomenologia, aponta que perceber é estar no mundo. Desta forma, é a experiência que insere na sensibilidade uma nova percepção de corpo e de mundo por meio do cinema, retirando a inércia (dos estudantes e da escola) comumente presente na relação ensino/aprendizagem. A esse respeito, e enfatizando a importância do cinema e da cultura na educação, o educador Armindo Quilici Neto declara:

A escola deve sair do seu estado de inércia, de degradação, de prisão e "quebrar as armadilhas" que impedem a possibilidade de se ter momentos de aprendizagem prazerosa, buscando-se na cultura, bem como no cinema, o espaço para se tornar o ensino algo inovador e significativo na vida do estudante (NETO, 2012, p. 4)

Não é exclusividade da filosofia, ou do professor de filosofia promover tal experiência e relação, o que vem sendo narrado aqui poderia ser desenvolvido por qualquer professor de qualquer outra disciplina. Sendo assim, como estabelecer tais práticas com o ensino de filosofia? A resposta é que a proposta assume um viés propriamente filosófico a partir dos temas abordados e pelo direcionamento dado a eles, quando efetuamos um determinado tipo de ensino e apresentamos as características particulares do pensar filosófico.

Sobre imagem e cinema, admitimos que o consumo da imagem em movimento transforma-se constantemente e modifica também aqueles que a consomem, cabe à filosofia, por meio da própria imagem, tomar o que lhe cabe no processo de socialização mediado por imagens, que é muito mais intenso e desorientado entre os jovens estudantes.

3.3 IMAGEM E REPRESENTAÇÃO: o fazer filosófico com cinema

O cinema é a arte, por excelência, da imagem em movimento. Então, a partir dessa assertiva, o que podemos entender como definição daquilo que denominamos imagem?

“Enquanto a propagação da palavra humana começou a adquirir dimensões galácticas já no século XV de Gutenberg, a galáxia imagética teria de esperar até ao século XX para se desenvolver” (SANTAELLA, 1998, p. 13). Por sua vez, instaurada, a era imagética se disseminou de tal forma que se tornou um fenômeno sem igual. O homem moderno consome, cria e transforma a imagem de forma desenfreada e sem limites. Mas afinal o que é uma imagem?

Para o poeta Manoel de Barros, "imagens são palavras que nos faltaram" (BARROS, 2017, p. 26). Refletindo sobre essa frase, para além da primorosa relação imagem-memória, feita pelo poeta, pensamos que ela também possa nos servir para indicar como as imagens do cinema podem preencher lacunas discursivas, criar representações do mundo e novas composições a partir do olhar de uma câmera. Um

exemplo onde podemos associar cinema com a definição de imagem dada pelo poeta Manoel de Barros é no filme *Perfume: a história de um assassino* (Alemanha, Espanha e França), lançado em 2006 e dirigido por Tom Tykwer. O filme é ambientado no estonteante e encantador mundo dos aromas, e não menos nauseante espaço dos odores, vapores pestilentos e pérfidos que compõem a identidade de Paris do século XVIII e conta a história do intrigante jovem Jean-Baptiste Grenouille, um gênio, um monstro ou somente um assassino? Pessoa extremamente sensível ao universo dos aromas, este tem uma apuração olfativa tão singular, que por vezes depara-se com a inexistência de palavras que possam nomear sua percepção. Assim fala o narrador do filme:

Aos cinco anos, Jean-Baptiste ainda não conseguia falar. Mas ele havia nascido com um talento que o tornava único. (...) Ele ficava cada vez mais ciente de que seu fenomenal olfato era um talento que havia sido dado a ele e somente a ele. Quando Jean-Baptiste finalmente aprendeu a falar, ele descobriu que a linguagem comum era inadequada para as experiências olfativas que se acumulavam dentro dele (TIKWER, 2006).

Em outra definição:

[...] a imagem se define como um objeto produzido pela mão do homem, em um determinado dispositivo, e sempre para transmitir ao seu espectador, sob forma simbolizada um discurso sobre o mundo real (AUMONT, 1993, p. 260).

A imagem e seu poder de representação exercem uma forte influência nos estudantes e é papel do filósofo guiar esse olhar menos atento diante da confusão constante entre original e representação, para que não seja corrompido cada vez mais e mais. É preciso refinar a relação estudante e representação imagética, pois é a imagem o elemento base da linguagem cinematográfica.

Trabalhar cinema como instrumento de ensino pode ir, e no caso deste trabalho, vai muito além da exibição de filmes. Desta forma, a produção de curtas-metragens ligados à filosofia, feita pelos próprios estudantes com temas como, O mito da caverna, O banquete e O iluminismo, e as experiências com a câmera escura (construção e demonstração) feita com lata, papelão, e papel vegetal, foram formas de trabalharmos e enriquecermos essas representações tanto no aspecto crítico daquele sujeito (o estudante) bombardeado o tempo todo por imagens, como também

enquanto sujeito ativo, gerador de representações. Este se relaciona de modo diferente com a escola (e com o mundo) quando compreende as imagens que mediam seu contato com o outro e com o conhecimento.

Tomando novamente como exemplo A alegoria da caverna, que é descrita no livro *A República*, do filósofo grego Platão, podemos observar que os estudantes que, após uma aula ministrada pelo professor de filosofia, pesquisaram, prepararam e gravaram um curta-metragem sobre tal alegoria, concentram um entendimento infinitamente maior e por muito mais tempo que aqueles estudantes que ficaram restritos à aula e à leitura da narrativa platônica. E além, os estudantes que assistem ao mito representados por seus colegas conservam uma maior atenção e interesse à mensagem que está sendo passada através da película.

O escritor francês Guy Debord, em seu livro *A sociedade do espetáculo*, onde aponta a decadência social enfatizada nas suas relações mediatizadas por imagens, declara que a sociedade atual “prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade e a aparência ao ser” (DEBORD, 2003, p. 13). Dando continuidade a esta mesma análise, o referido autor considera que “a ilusão é sagrada, e a verdade é profana. O sagrado aumenta à medida que a verdade decresce e a ilusão cresce, a tal ponto que o cúmulo da ilusão fica sendo o cúmulo do sagrado” (DEBORD, 2003, p. 13).

Debord não é combatente solitário ao debruçar-se sobre a problemática da imagem e sua intensidade visual. O educador brasileiro Armindo Quillici Neto, em sua obra *O cinema como suporte para o entendimento da filosofia*, também engendra observações acerca da relação cinema e sociedade e, mais especificamente, da relação cinema e escola. Assim ele nos diz:

A sociedade contemporânea vive uma civilização da imagem, constituindo uma comunidade intensamente visual. É difícil, nos tempos atuais, conceber o cotidiano sem imagens: de outdoors a placas de informações, do cinema ao vídeo e à televisão, das revistas aos jornais, dos códigos de trânsito às placas de orientação. [...] Assim como toda a sociedade, a escola não se isenta da cultura visual. O aprendizado incide também sobre a televisão, os filmes e os videoclipes; uma incidência lúdica e prazerosa conectada a vida contemporânea e suas tendências (NETO, 2012, p. 4).

Qual o impacto sociocultural causado à medida que o consumo virtual de imagens se acelera e se intensifica? Como é afetada a relação humana direta? Não

há que nos esforçarmos muito para percebermos essa relação e seus efeitos na sociedade atual, a preocupação em aparecer cada vez mais, mostrar o que se está fazendo inverteu a ordem do fazer e aparecer para o fazer para aparecer, e esse aparecer, esse mostrar-se, para ser realizado com sucesso ignora até mesmo os meios que o conduziram aos milhares de visualizações, ou seja, não importa como aparecer, mas somente aparecer. Com isso, dentre tantas outras coisas, perde-se a noção daquilo que é ridículo e daquilo que se pode absorver como construtivo numa perspectiva social e humana.

Original e cópia já não se diferem, como em uma pintura do surrealista René Magritte⁵, o conhecimento perfeito é aquele em que a representação é idêntica à realidade, como a imagem de um espelho. Ou como referia a lenda aos escudos de Marmúrio Ventúrio⁶.

Somos naturalmente seres imagéticos, e essa sedução pela imagem pode transpor facilmente a banalidade do mero "entretenimento" desde que orientada e aplicada com critérios e bases norteadoras de um entendimento mais fértil de como construímos e como nos relacionamos com estas imagens que se manifestam de múltiplas formas.

Um debate constante quando se pretende usar o cinema como instrumento de ensino/aprendizagem, até mesmo fora da sala de aula, é a respeito do tempo. Como conciliar os filmes com o tempo de duração das aulas? Caminhando em sentido contrário à maioria das recomendações que são passadas sobre trabalhar com cinema na sala de aula, defendemos que os filmes devem ser vistos em sua totalidade, levando em conta que, como o que se pretende é proporcionar uma experiência, o desenvolvimento da trama, os elementos que compõem cada cena, são indispensáveis para a compreensão e identificação dos conceitos-imagem, e utilizarmos apenas um recorte específico, fragmentado, descontextualiza e empobrece o entendimento do filme. "Pois os conceitos-imagem necessitam de tempo cinematográfico para que sejam desenvolvidos" (CABRERA, 2006, p. 24).

Assim, mesmo considerando as dificuldades que são encontradas no ambiente escolar, e especificamente no ensino de filosofia pela baixa carga-horária

⁵ Série *A condição Humana* (1933 e 1935)

⁶ Segundo o escritor Plutarco, o rei Numa, preocupado que lhe roubassem o escudo de bronze enviado pelos deuses, encomendou ao ferreiro Marmúrio Ventúrio que fizesse onze cópias idênticas. Elas ficaram tão perfeitas que, ao misturá-las, nem mesmo o rei podia identificar o original e as réplicas.

semanal, é possível buscar meios para que a proposta se efetive, um deles seria organizar o trabalho em conjunto com outros professores, para que o filme seja exibido integralmente e até mesmo utilizado na outra disciplina, lembrando que são os temas, sejam eles de filosofia ou biologia, que são levados para os filmes e não o contrário. Há também a possibilidade de trabalhar com curta-metragem, que também são capazes de produzir inúmeras problematizações filosóficas, outra opção seria selecionar filmes de menor duração, advertindo que o tempo de duração do filme não pode ser fator determinante à sua escolha, nem que o trabalho seja limitado a mera exibição, sem torná-lo significativo para os estudantes, pois assim o filme simplesmente passa, e se equivale ao livro que é manuseado mas não é lido, ou seja, dessa forma estudante vê mas não lê, seja o conceito-imagem (filme) ou o conceito-ideia (livro).

Percorrido todo o itinerário histórico da origem da imagem até chegarmos ao seu fenômeno da atualidade, passando pela sua importância enquanto mecanismo de ensino para jovens do século XXI, e agrupamento de pessoas, cabe agora nos dedicarmos em fazer demonstrações de como se entrelaçam todos os acontecimentos, criações e ideias percorridas até aqui.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA APLICAÇÃO PRÁTICA DA PESQUISA

Na intenção de testar empiricamente a hipótese de que o cinema, ao criar ou representar ações reais possíveis está capacitado, tal como um texto tradicional, para induzir nos estudantes um certo grau de consciência e criticidade filosófica, e na intenção também de testar empiricamente se a saída desses estudantes do ambiente escolar agrega algum valor efetivo e significativo no ensino/aprendizagem de filosofia elaboramos um questionário pré-filme e outro pós-filme. Ambos contendo as mesmas perguntas, sendo nosso objetivo verificar se existiam diferenças significativas nas repostas dos estudantes após a exibição do filme. Ou seja, pretendemos analisar se a partir da projeção fílmica os estudantes puderam desenvolver uma compreensão mais refinada e fundamentada, uma perspectiva mais crítica às cenas/problemas exibidas e, principalmente se conseguiram de maneira autônoma relacionar o filme a questões filosóficas partindo daí para outras problematizações. Tendo traçado tais objetivos, partimos para a exibição dos quatro filmes já mencionados na introdução deste trabalho.

Os filmes escolhidos foram direcionados a abordagens de temas específicos da filosofia, mas não foi impedida, sendo até incentivada, uma associação livre dos estudantes a outros temas da referida disciplina. Com o filme *12 horas para sobreviver: o ano da eleição* (indicação dos próprios estudantes que estabeleceram uma relação com o filme a partir de uma aula de filosofia política), trabalhamos filosofia política, função do Estado e divisão de classes ressaltando a perspectiva marxista. Em *Ensaio sobre a Cegueira*, abordamos sobre a legitimidade do poder, moral e natureza humana. Com o longa *Depois de Lúcia*, trouxemos para estudo o existencialismo, a liberdade, a responsabilidade e o uso da imagem em redes sociais. Por fim, com *Laranja Mecânica*, nos debruçamos sobre os afetos em Espinoza, a potência de agir, além de outros temas relacionados como violência, drogas, juventude, sexo e intolerância.

À exceção do primeiro filme citado no parágrafo acima, todos os outros foram escolhidos pelo professor/pesquisador, seguindo critérios de relevância entre a produção fílmica e os conteúdos da disciplina, considerando também uma linguagem e uma dinâmica nos filmes que não se distancie excessivamente do universo dos estudantes participantes da pesquisa.

Como já mencionado, nossa pesquisa foi realizada com estudantes do ensino médio, do Instituto Estadual de Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. O grupo observado nesta pesquisa compõe a turma 303, turma do terceiro ano do curso técnico de logística integrado ao ensino médio regular. Composta por estudantes com idade entre 16 e 18 anos.

Escolhemos a abordagem qualitativa como metodologia dessa pesquisa por considerar a relevância de suas especificidades no alcance dos objetivos aqui almejados.

A nomotética ou quantitativa defende a aproximação entre ciência social e ciência natural, de tal modo que a mensuração, a quantificação, a busca da causalidade, do controle estatístico e de variáveis tornam-se o meio para gerar conhecimento válido e universal. Por outro lado, a abordagem ideográfica, hermenêutica ou qualitativa destaca a diferenciação entre os dois tipos de objetos de estudo - o físico e o humano - ao admitir que, ao contrário do objeto físico, o homem é capaz de refletir sobre si mesmo e, através das interações sociais, construir-se como pessoa. No caso desta última abordagem, à ciência social não deveria importar o modelo da ciência natural, e sim criar um outro que se apoiaria na descrição, no entendimento, na busca de significado, na interpretação, na linguagem e no discurso, gerando um tipo de conhecimento válido a partir da compreensão, do significado do contexto particular (GONDIM, 2003, p. 150).

Lembramos sempre que a formação integral dos jovens, e isso inclui a dimensão humana, é um dos pilares da educação, e seguindo essa mesma vertente de interações sociais e construção humana, também nos assegurou Smith:

A perspectiva hermenêutica dá conta de que a experiência humana está atrelada ao contexto sociocultural e que é difícil conceber uma linguagem nas ciências sociais que exclua este contexto, que seja pelos valores do pesquisador, quer pelos do grupo estudado. [...] para aqueles que optam pela abordagem qualitativa os critérios são a compreensão de uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória. O conhecimento do mundo, para os adeptos desta última, não deve ser um fim em si mesmo, mas um instrumento para a diminuição da distância entre a produção e a aplicação do conhecimento, bem como um aumento da exigência do comprometimento do pesquisador com a transformação social (1994, p. 41).

Adotamos a metodologia de grupo de discussão como técnica de coleta de dados da nossa pesquisa, considerando que esta é mais condizente com a proposta

da pesquisa e que utilizando este método teríamos uma leitura mais transparente, espontânea e realista dos discursos dos estudantes observados.

A discussão é uma técnica pedagógica que tem como objetivo principal proporcionar o diálogo entre discentes, ou entre discentes e professores, a respeito de conteúdos técnicos, conhecimentos gerais e valores sociais. A partir do diálogo, a técnica propicia o desenvolvimento de vários outros objetivos pedagógicos importantes na formação do aluno tais como a possibilidade de um maior domínio, compreensão e favorecimento da reflexão acerca dos conhecimentos obtidos mediante as leituras ou exposições solicitadas pelo professor, uma vez que os discentes podem focar um mesmo assunto sob diferentes aspectos, comparar, confrontar, ressaltar semelhanças e diferenças entre eles, fazendo-o com certa independência do professor que observa e corrige quando necessário (CASTRO, 2010, p. 5).

Um grupo de discussão é um dispositivo de análise que depende do processo de "colocação em colisão" (IBÁÑEZ, 2010, p. 29) de diferentes discursos sociais, ou seja, algum conflito de natureza ideológica ou inerente aos tipos sociais que os membros representam. Trata-se, portanto de uma técnica onde os conflitos sociais têm lugar de destaque e, justamente por isso, é capaz de captar a dimensão inconsistente do discurso.

Um grupo de discussão consiste em pesquisa qualitativa, que é uma atividade sistemática orientada para a compreensão profunda dos fenômenos educacionais e sociais, a transformação de práticas e cenários socioeducativos, a tomada de decisões e também a descoberta e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento (ESTEBAN, 2003, p. 3).

A investigação qualitativa representa um conjunto de pesquisas com finalidades distintas, podendo estar orientada para a compreensão ou para a mudança. Assim, no que diz respeito à compreensão, visa descrever e interpretar a realidade educacional a partir do seu interior, com base na fenomenologia. Ou seja, apontar para sujeito como um produtor de conhecimento que é construído a partir do que subjetivamente percebe. E no tocante à mudança, pode ser direcionada para a transformação social e emancipação humana, o que consiste em fazer uma análise autocrítica da prática, localizada em um contexto social e cultural, e desenvolvido por seus próprios protagonistas.

No grupo de discussão há produção de um tipo de dados que dificilmente poderiam ser obtidos por outros meios, pois colocam os participantes em situações reais e naturais, em que a espontaneidade é possível e na qual, graças ao clima permissivo, surgem opiniões, sentimentos e desejos pessoais. Além disso, é uma técnica fácil de servir e possui resultados confiáveis para usuários de informação. O custo destas é relativamente baixo, são ágeis na produção dos resultados, e é enriquecido e reorientado à medida que o processo de pesquisa avança (CASTRO, 2010, p. 5).

Do ponto de vista da técnica e da ferramenta, ou seja, da aparência formal, grupo de discussão e grupo focal mantêm semelhanças entre si. Conforme a síntese elaborada por Gutiérrez:

Ambas servem para produzir e registrar discurso grupal. Cabe aqui observar nossa discordância de que o grupo focal possa produzir discurso, mas sim opiniões segmentadas. No entanto, a semelhança entre essas técnicas não ultrapassa o plano formal e, portanto, não atinge o plano prático (2011, p. 105).

Continuaremos a descrever ao longo deste capítulo os procedimentos metodológicos da pesquisa, considerando a necessidade de um procedimento racional que nos possibilite respostas aos problemas lançados, faremos também a apresentação dos resultados obtidos sobre a proposta aqui apresentada. Assim, trazemos inicialmente uma breve apresentação dos locais que servirão de campo para a aplicação da pesquisa.

4.1 Contextualização do local de pesquisa

A escola que abriga os sujeitos da pesquisa é o Instituto Estadual de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, Unidade Plena de Bacabeira. A referida instituição tem como objetivo formar jovens autônomos, solidários e competentes. É focada em uma educação integral, gerando oportunidades de uma formação plena, com desenvolvimentos de práticas e vivências a partir de um currículo diferenciado e integrado com a formação técnica. Dentre as unidades escolares apoiadas e construídas pela Petrobras com o intuito de qualificação de mão de obra técnica e profissional está a Unidade Plena de Bacabeira, a Unidade foi construída em parceria com a Petrobras por ocasião das instalações da Refinaria Premium I no município de

Bacabeira. O prédio foi cedido pela prefeitura do município ao Governo do Estado por um período de 20 anos, dando início a uma parceria, para sediar o Instituto, o local foi inaugurado em 10 de novembro de 2014, por ocasião do aniversário de 20 anos da cidade. A Unidade conta com boas instalações, e está composta por 12 salas de aula equipadas com aparelhos multimídia, 01 sala multifuncional, 04 Laboratório de Ciências da Natureza e Matemática, 01 Laboratório de Mineração, 01 Laboratório de Robótica, 01 Laboratório de Informática, 01 Biblioteca, 01 sala de professores, 01 sala de Vivência, 01 sala de reunião, 01 sala para enfermaria, 01 Auditório para 320 pessoas, 03 salas de Gestão: Geral, Pedagógica e Administrativa-Financeira, 01 cozinha equipada, 01 refeitório, 01 almoxarifado, 01 dispensa, banheiros masculino e feminino para alunos e professores, vestiário masculino e feminino, 01 quadra poliesportiva e amplas áreas verdes.

A inauguração do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão da Unidade Plena de Bacabeira foi realizada dia 7 de março de 2016, com os cursos técnicos de Administração, Logística e Mineração. Em 2018 o ano letivo iniciou com o acréscimo do curso de Serviços Jurídico, totalizando 04 (quatro) cursos técnicos na Unidade plena de Bacabeira. O corpo discente a partir 2018 foi formado por 430 estudantes, com 160 matriculados no 1º ano, 146 no 2º e 124 no 3º ano. A equipe de professores estava composta por 21 professores da Base Nacional Comum e 10 professores da Base Técnica. E um quadro de três gestores, uma equipe especializada composta por uma Enfermeira, AEE, Bibliotecária e Técnico em Tecnologia da Informação e Secretário Escolar; o quadro administrativo composto por 02 Coordenadores de Pátio, 01 Assistente Administrativa, 01 Porteiro e 04 Vigilantes diurnos e noturnos; Equipe de cozinha composta por 01 Técnica em Nutrição, 01 Cozinheira, 05 Auxiliares de Cozinha; equipe de 05 pessoas na Manutenção e Limpeza.

A Unidade Plena de Bacabeira atende jovens de 03 (três) municípios – Bacabeira, Rosário e Santa Rita. 85% dos alunos recebem bolsa família, 75% utilizam transporte escolar. A renda per capita predominante das famílias é de um salário-mínimo.

Segundo devolutiva do Instituto Qualidade no Ensino – IQE, a partir da avaliação diagnóstica inicial no ano letivo de 2016 realizada com os 160 alunos da Unidade Plena de Bacabeira, os índices de aprendizado e aquisição de habilidades básicas para o 1º ano do Ensino Médio em Leitura e Interpretação, Produção textual

e Matemática foram baixos, necessitando de uma intervenção nas ações de reforço da aprendizagem destes alunos com meta de avanços em 20% em cima das médias adquiridas nas avaliações diagnósticas.

A meta da equipe escolar até o fim do ano letivo de 2016 era alinhar ao máximo o conhecimento e habilidades dos alunos com menor rendimento escolar, a fim de garantir a estes o princípio do aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a fazer.

O modelo educacional do instituto conta também com a coordenação de área que visa garantir o alinhamento de ações entre professores da Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Base Técnica com o intuito de desenvolver nos alunos competências cognitivas e o protagonismo, contribuindo assim para o projeto de vida.

Também é estimulado o acompanhamento dos estudantes pela família, que ainda participa de forma tímida com a escola. É necessário que exista mais ações que tragam a família para assumir a responsabilidade socioeducativa de seus filhos. Esta participação familiar é um espelho das expectativas atuais em relação aos municípios a qual a escola presta serviços. A cultura da educação ainda não é predominante. Os sonhos, as metas, os projetos de vida são uma realidade nova que deixará de ser novidade e passará a ser cultura na sociedade a qual estamos inseridos.

Formar cidadão mais consciente, sujeitos de suas histórias, mobilizadores da nossa sociedade é o grande desafio que encontraremos em nossa realidade escolar, visto que como instituição de ensino somos ciência, tecnologia e inovação.

Quanto às comunidades que serviram como campo de pesquisa, estas foram os povoados Recurso, em Santa Rita, o povoado Prata em Rosário, e o povoado Periz de cima, localizado em Bacabeira.

Das três comunidades visitadas, Recurso é a que conserva mais singularidades por se tratar de uma comunidade quilombola que abriga uma antiga estação ferroviária onde hoje funciona um museu com imagens de antigas locomotivas e alguns ornamentos relacionados à cultura afro e à escravidão. Nesta comunidade utilizamos a associação de moradores (área interna e externa) para realização das atividades propostas.

Localizada a menos de dois quilômetros da BR-135, a comunidade Praça do engenho, como o próprio nome sugere, conserva em sua área um antigo engenho de cana que já se encontra em ruínas e uma bela e ampla praça com uma igreja na

parte alta do terreno remetendo a uma ideia longínqua do corcovado do Rio de Janeiro. Essa praça foi o cenário de nosso encontro com a localidade.

O bairro Prata é a primeira comunidade após a ponte que corta o rio Itapecuru na entrada/saída da cidade de Rosário e é mais uma representação de pobreza e ausência de infraestrutura pelo interior do estado. Um recorte deste cenário de baixa renda é o número de estudantes pesquisados oriundos de famílias que recebem auxílio do governo, 46,9%, valor que ainda é inferior à média da escola uma vez que quando analisados todos os estudantes matriculados em todas as séries este percentual fica em torno de 75%.

Ademais, todas as comunidades conservam características semelhantes no que diz respeito à carência no acesso à cultura audiovisual, no aspecto econômico (em geral, renda familiar inferior a um salário-mínimo) e na escolaridade de seus membros (ensino superior quase inexistente).

No subitem a seguir, trataremos de descrever os procedimentos metodológicos utilizados para a realização e desenvolvimento da nossa pesquisa envolvendo cinema e o ensino de filosofia em comunidades do interior.

4.2 Descrição dos procedimentos metodológicos

A aplicação do presente teste, seguindo a metodologia aqui exposta ocorreu da seguinte forma: seguindo a tríade, aula, questionário, filme. Em momento inicial, ainda na escola, e já antecedido por uma ou mais aulas específicas, os estudantes receberam um questionário pré-filme, com as questões relacionadas aos temas do filme a ser exibido, preencheram e devolveram ao professor/pesquisador. Em seguida, após o término das aulas (17:00h), partimos para a comunidade escolhida como local de exibição. Por questões de logística, considerando que a turma abriga estudantes dos três municípios onde ocorre a pesquisa, estabeleceu-se a participação obrigatória dos estudantes residentes naquele município onde se encontra a comunidade visitada. Ou seja, a participação dos estudantes residentes nos outros municípios foi discricionária devido a dificuldade de transporte nessas localidades. Então, utilizando a Kombi, o transporte escolar e veículos particulares de pais e professores envolvidos voluntariamente na pesquisa, nos deslocamos até a comunidade (já contatada previamente) onde é feita uma breve apresentação e algumas atividades de interação (demonstração do funcionamento da câmera escura

no cinema e na fotografia) entre os estudantes e os membros da localidade. Num segundo momento ocorre a exibição fílmica, antecedida imediatamente por uma explanação acerca do filme (ficha técnica, história, contexto, curiosidades...). Por fim, após a exibição, os estudantes recebem o questionário pós filme, contendo as mesmas questões do anterior, que posteriormente é recolhido para ser analisado e discutido em um encontro posterior já na sala de aula, onde espera-se que os estudantes tenham conseguido estabelecer um vínculo entre o filme e os conteúdos das aulas de filosofia, percebendo com maior clareza a presença de ideias e elementos outrora limitados aos textos escritos. É nesse encontro onde haverá também a exposição dos relatos que serão partilhados individual e coletivamente nas reuniões e em entrevistas abordando a relação filosofia e cinema, e as experiências de se estar "estudando fora da escola".

No subitem a seguir apresentamos a participação dos estudantes a partir de suas interações nos grupos de discussão e também o resultado desta participação. Coletamos os dados seguindo a metodologia já apresentada e transformamos posteriormente as respostas e comentários dos estudantes em um formulário eletrônico. Todos os resultados serão descritos a seguir, sendo que parte deles serão apresentados aqui através de questionários aplicados utilizando o Google Forms.

4.3 Apresentação e análise dos resultados

Dos 36 estudantes engajados inicialmente na pesquisa, 4 não participaram sequer de uma única visita aos campos de pesquisa e assim tiveram desconsideradas suas participações nos questionários e discussões para fins de construção do resultado da pesquisa. Tivemos então, para desenvolver e mensurar os resultados da pesquisa, a participação efetiva de 32 estudantes.

Como desenvolvimento deste trabalho, expomos a seguir algumas observações e discussões ocorridas durante os encontros nas comunidades e na sala de aula, elencando opiniões e percepções dos estudantes a partir dos filmes trabalhados e dos temas da disciplina de filosofia. Ressaltamos que os temas discutidos nos encontros pós exibições foram em grande parte os mesmos presentes nos questionários distribuídos antes e após a exibição dos filmes.

Após seu germinar, o desenvolvimento efetivo da pesquisa teve como tema inaugural a abordagem sobre a função do Estado a partir do filme *12 horas para sobreviver – o ano da eleição*. Para fomentar a discussão tomamos como referência as concepções de Estado e poder do emblemático, e imprescindível ao tema, Karl Marx e do filósofo italiano Norberto Bobbio. Marx apresenta o Estado como o instrumento de domínio de classe e essa relação de dominação, privilégios dos mais ricos e poderosos, e imparcialidade do Estado frente às classes de menor poder aquisitivo é elemento latente no filme. Aliás, vale ressaltar que a escolha desse filme se deu justamente pela relação feita por uma aluna entre uma aula de filosofia política e o filme antes mesmo de qualquer comentário ou direcionamento do professor/pesquisador sobre a proposta da pesquisa em questão.

12 horas para sobreviver – o ano da eleição é o terceiro filme da franquia norte-americana *The Purge* (2013), traduzida no Brasil como *Uma Noite de Crime*, de James DeMonaco. A franquia apresenta um futuro próximo nos Estados Unidos da América, onde o governo promove uma noite onde todos os tipos de crimes podem ser cometidos livres de qualquer penalização perante a lei. Este evento acontece uma vez por ano e visa melhorar a qualidade de vida ou, como costumam mencionar no filme, buscam purificação dos norte-americanos. Essa busca pela purificação fez um estudante observar a relação entre o filme e o regime nazista implantado por Hitler na Alemanha fazendo referência ao ideal nazista de raça ariana, e partir daí engendramos uma breve discussão sobre regimes políticos totalitários. Nos momentos que precedem a noite de expurgo, há uma corrida armamentista em busca de aparatos de segurança. Todavia, as pessoas com menor poder aquisitivo ficam desprotegidas e conseqüentemente representam a maior taxa de vítimas da noite. Assim, o Estado fazendo uso do seu poder de arbitrar leis se isenta momentaneamente da responsabilidade de cuidar e proteger seus cidadãos, movimento bem semelhante ao pensamento marxista quando fala da intervenção do Estado diante de interesses conflitantes quando afirma que o Estado quase sempre intervém a favor da classe dominante. Neste contexto, a violência social cumpre sua função dentro do filme e oferece respingos do que também acontece fora da ficção cinematográfica.

No filme, algumas vezes, a agressividade é utilizada exageradamente para impressionar, como é comum em filmes de ação. Segundo Benoski (2009), a violência é um elemento narrativo presente no cinema desde o início e pode ser ponto-chave

no roteiro. Contudo, ela também assume um papel no discurso de poder quando coloca uma disputa entre diferentes grupos, e essa disputa entre grupos de interesse distintos é facilmente percebida pelos estudantes ao se depararem com a definição marxista de classe dominante e classe dominada, burguesia e proletariado e o conceito de função do Estado, que tende a privilegiar os mais poderosos. No entanto, apesar do exagero e da forma espetacularizada de alguns momentos do filme, o que é mostrado não se distancia em muito da forma como a sociedade se apresenta hoje em dia.

Medo e violência geram uma tensão permanente no filme e através dela, *12 horas para sobreviver*, tal como Marx, aborda problemas sociais como a vulnerabilidade dos pobres, a intervenção estatal e a produção de um capitalismo que ignora a manutenção da própria vida. Esses temas são refletidos na necessidade de se sentir seguro que acompanha todo o filme: pessoas ricas recolhidas em condomínios fechados, com complexos sistemas de segurança, monitoramento e câmeras de vigilância. Por outro lado, pessoas pobres são leiloadas como oferendas e outras têm suas casas com portas e janelas cobertas apenas com madeiras e grades. Na visão de Dunker (2015), esta necessidade de se sentir seguro leva as pessoas a se isolarem em espaços homogêneos que simulam uma comunidade naturalmente diversa, como em condomínios por exemplo. Para o autor, este movimento potencializa o sentimento de apatia à alteridade. Movimento exatamente oposto ao que é proposto ao tratarmos da logopatia. Lembramos que o termo logopatia faz referência a um movimento conjunto entre razão e afeto possibilitando uma compreensão de determinados conceitos e uma humanização do processo cognitivo.

Outro ponto que merece menção nessa relação cinema e filosofia é que nessa noite de crime instaurada pelo Estado algumas pessoas (políticos do alto escalão) estão imunizadas e não podem sofrer nenhum tipo de violência durante as 12 horas de barbárie, e aqui é percebido mais uma vez pelos estudantes os privilégios atribuídos a determinados grupos, o que é “compreensível” considerando o fato de que a determinação do que é legítimo ou não é definida por estes próprios grupos.

Já na abordagem específica sobre a figura do poder, Bobbio apresenta este elemento dividido em três categorias fundamentais, a saber, o poder político, o poder econômico e o poder ideológico. Dentre estes três tipos de poder o autor elege o poder político como sendo o mais forte (mais importante), pois este, ao menos em teoria,

pode controlar os outros dois e é o único que pode fazer uso legítimo da força física. No entanto, após a exibição do longa, a partir de uma manifestação individual de opinião de um estudante, houve posteriormente um consenso entre a turma de que seria o poder econômico o mais forte e não o poder político, visto que estes notaram a subserviência do Estado (poder político) ante a favorecimentos econômicos. Assim, mesmo o poder econômico não tendo a mesma legitimidade que cabe ao Estado, este acaba por satisfazer seus interesses fazendo uso do poder que seus recursos lhe conferem.

Por fim, antes de passarmos aos comentários acerca do próximo filme, deixo registrado aqui um comentário do estudante Josenilton Cantanhede, de 17 anos, que a meu ver resume de forma singela a proposta logopática dessa pesquisa. Em uma conversa já em sala de aula após uma visita a um campo de pesquisa, o estudante fez com certa estranheza a seguinte observação “professor, lá o esgoto passa na porta da casa deles”. E ali compreendi que não importaria o quanto eu falasse, explicasse ou recomendasse leitura ou pesquisas sobre diferenças de classes, poder, infraestrutura de pobres e ricos, nada disso efetivaria o entendimento daquele estudante como a experiência vivida e vívida de presenciar nudez dos conceitos aprisionados nas salas de aula e nos livros.

O segundo filme analisado foi o *Ensaio sobre a cegueira*, o filme conta a história de uma inédita epidemia de cegueira, inexplicável, que se abate sobre uma cidade não identificada. Tal "cegueira branca" — assim chamada, pois as pessoas infectadas passam a ver apenas uma superfície leitosa — manifesta-se primeiramente em um homem no trânsito, que logo tem seu carro roubado, e lentamente, espalha-se pelo país. Aos poucos, todos acabam cegos e reduzidos a meros seres lutando por suas necessidades básicas, expondo seus instintos primários. À medida que os afetados pela epidemia são colocados em quarentena e os serviços do Estado começam a falhar, a trama segue a mulher de um médico, a única pessoa que não é afetada pela doença.

Na primeira relação construída entre o filme e a filosofia tomamos como referência para a discussão os conceitos de homem em seu estado de natureza dos filósofos contratualistas Jean-Jacques Rousseau e Thomas Hobbes. Da indagação original e recorrente acerca da condição do homem em seu estado natural, se somos verdadeiramente bons ou maus por natureza, como apresentado o Bom Selvagem de Rousseau, após distintas manifestações iniciais dos estudantes o que se viu nas

opiniões a partir do desenrolar do filme foi uma unanimidade em perceber a afirmação do homem hobbesiano. O aflorar genuíno do instinto de sobrevivência onde o que prevalece unicamente é a lei do mais forte.

Outro ponto observado pelos estudantes foi a eliminação de poderes institucionais e status sociais, em quarentena se encontravam, ladrões, médicos, policiais, prostitutas, donas de casa..., e não havia ali nenhuma condição de hierarquia instaurada pelas leis ou convenções aceitas antes da epidemia, sendo estas imediatamente afrontadas e despojadas.

Os estudantes também teceram comentários interessantes e alimentaram uma discussão sobre o papel da mulher levando a representação do filme para o cenário social. A associação imediata foi feita ao mito da caverna de Platão, onde a mulher do médico (a única que não perde a visão) é tida como o prisioneiro (filósofo) da alegoria que se liberta dos grilhões da ignorância e tenta conduzir os demais à luz da verdade. Observo aqui que essa associação em muito se deu, evidentemente, ao conhecimento prévio deles sobre o mito, mas principalmente pelo fato de os estudantes terem feito um pequeno vídeo reconstituindo a narrativa platônica, isso fez com que eles se sentissem autoridades no assunto e seguros para encontrar o mito da caverna representado em inúmeras metáforas.

Ainda sobre a representação social da mulher, surge uma outra discussão relevante originada a partir de uma pergunta: Por que justamente uma mulher é a única pessoa a continuar enxergando durante a epidemia? Essa indagação trouxe diferentes posicionamentos por parte dos sujeitos pesquisados, resumidamente, alguns atribuíram a isso aspectos positivos mencionando a importância da mulher na sociedade desde o seu poder de gerar vida, até suas conquistas de direitos sociais ao longo da história e os mais recentes movimentos de luta feminina. Em contrapartida outros apontaram aspectos negativos, vendo uma possível crítica no tocante à visão de fragilidade recebida pela mulher. O que serviu de base para tal observação foi o fato que a mulher do médico mesmo sendo única a deter a visão entre tantos cegos, por um longo período ela e seu grupo se sujeitaram às mais absurdas ordens e desejos de um outro grupo, não fazendo uso devido do “poder” que ela carregava.

Por fim, como não houve nenhuma manifestação por parte dos estudantes sobre um determinado ponto do filme que considere interessante, lancei uma provocação chamando atenção ao fato de a epidemia se tratar de uma cegueira branca, diferente do que nosso senso comum imagina, e recordei a eles que no mito

da caverna que eles haviam citado anteriormente o prisioneiro que se liberta da caverna fica momentaneamente cego quando tem seu primeiro contato a luz do sol. Então, não poderia ser essa cegueira branca uma metáfora deixada pelo autor em referência ao excesso de tantas coisas que recebemos (informação, erotismo, comunicação, objetos...)? Não há visão sem luz, mas essa mesma luz imprescindível para que possamos enxergar também pode nos cegar para a vida e para o outro quando recebida em demasia e sem filtro, fora do justo-meio aristotélico.

Como objeto de nossa última análise fílmico-filosófica, nos debruçamos sobre o fantástico filme *Depois de Lúcia*, longa que tem comumente seu teor empobrecido por ser usado por diferentes pessoas e profissionais quase que de forma unânime para tratar exclusivamente sobre a temática do bullying nas escolas, e adianto que mesmo reconhecendo facilmente essa temática no filme, é um atentado reduzir o mesmo apenas à tratativa do bullying, digo até que isso é o que menos importa na trama diante da transcendência que ela pode alcançar em termos de abordagens seja na filosofia, psicologia ou demais áreas afins.

Depois de Lúcia, conta a história de Alejandra, jovem de 15 anos que, após a morte de sua mãe, Lúcia (que não aparece, mas que dá nome ao filme) muda de cidade com o pai para recomeçar a vida após a tragédia que se abateu na família.

Alejandra começa a frequentar uma nova escola e logo faz amizades. Porém, durante uma festa, ela se envolve sexualmente com um colega de classe que grava o momento íntimo dos dois. Motivada por ciúmes, uma amiga em comum divulga o vídeo no dia seguinte à festa, gerando um grande alvoroço entre os colegas, e fazendo da adolescente alvo de piadas pela escola. Envergonhada, a menina não conta nada para o pai, que passa por uma profunda depressão, e, à medida que a violência toma conta da vida dos dois, a passividade anestésica de Alejandra ante as torturas físicas e psicológicas que sofre cada vez mais causa angústia em quem assiste as cenas.

Praticamente toda a discussão sobre o filme se deu a partir da intervenção do professor pesquisador. Aproveitando inicialmente a figura do luto que é compreendida no decorrer do filme, já que pai e filha não falam sobre a morte de Lúcia, por ainda não conseguirem lidar com a perda, e têm como único recurso a negação, iniciamos uma abordagem sobre morte, destino e liberdade tendo como orientação as concepções do estoicismo. Mesmo a partir do entendimento da máxima estoica de que não somos responsáveis por tudo que acontece conosco, mas somos

responsáveis pela forma como reagimos a esses acontecimentos, os estudantes não desenvolveram de forma aprofundada uma discussão, fazendo em um certo momento uma relação com algumas postagens comuns em redes sociais como Facebook e Instagram onde aparece uma imagem com os dizeres “o que você faz com aquilo que fizeram com você”. O que houve por parte dos estudantes como manifestação acentuada, foi uma inquietação de todos perante a não reação de Alejandra aos abusos sofridos, isso nutriu alguns comentários sobre dor, sofrimento, apatia... com alguns entendendo que diante de um sofrimento tão grande nada mais importa e a pessoa pode ficar anestesiada para tudo a ponto de não reagir a nada ou ninguém. Aproveitando essas falas, comentei entre eles que o filme lembra em muitos aspectos a história narrada no livro *O estrangeiro*, do filósofo argelino Albert Camus, onde Meursault, personagem principal do livro, em muito se equivale a Alejandra pela indiferença (apatia) a tudo que lhe afeta ou deixa de afetar.

Outro ponto comentado pelos estudantes foi sobre a gravação e vazamento do vídeo, eles de maneira geral se identificaram com a situação, ou por já terem feito algo semelhante ou por conhecerem alguém que viveu algo parecido. Curiosamente, no mesmo período da pesquisa, houve um caso desses na escola no início do ano de 2019, envolvendo uma aluna de 16 anos do 2º ano, que teve um vídeo íntimo compartilhado por vários colegas. Isso pôde trazer uma reflexão sobre o sentimento de necessidade constante de aparecer nas redes sociais, e uma discussão sobre a disparidade entre o que é mostrado no mundo virtual e o que se vive realmente. Maldade, o desrespeito com o outro, ética e a tal felicidade também apareceram como tema e mais uma vez recorremos aos estoicos para pontuar algumas observações. Alienação e ideologia também complementaram a discussão quando se falava sobre exposição em excesso e a questão da beleza, perpassando desde questionamentos sobre *status* até o preconceito racial.

Assim, além do incômodo manifestado durante o filme e a insatisfação ou incompreensão com seu desfecho pouco comum no cinema, os estudantes manifestaram ter percebido a necessidade de um maior cuidado com sua imagem e com quem se relacionam e cuidado com o outro também, “não sabemos o que o outro está passando”, disseram algumas vezes. E assim, puderam avaliar que aparecer a qualquer custo não é necessariamente algo bom. Também compreenderam algumas definições de ética e felicidade a partir da concepção da escola estoica e outros temas pertinentes ao conteúdo de filosofia.

Sobre o filme *Laranja Mecânica*, como já dissemos ele não foi exibido externamente, sendo utilizado apenas para fazer uma relação específica acerca das paixões (afetos) em Espinosa, no filme a paixão violência (raiva) é combatida com outra paixão, o nojo. Usamos isso para ilustrar o pensamento de Espinosa quando afirma que apetites e desejos jamais serão dominados por uma ideia ou uma vontade, mas apenas por afetos mais fortes: uma ideia nada pode contra uma paixão triste, na medida em que somente uma paixão mais forte (a alegria) poderá afastá-la. Também tecemos comentários acerca da validade desse método uma vez que ele não combate a causa do problema tendo efeito somente sobre suas manifestações.

É evidente que esse filme desperta inúmeras outras questões que são pertinentes ao universo da filosofia e dos jovens estudados, mas tais questões não serão desenvolvidas aqui.

Em um sentido geral percebemos uma aproximação maior e mais refinada dos estudantes com suas comunidades uma vez que antes das exibições, mesmo sendo eles moradores da região, apresentavam um certo distanciamento sensível da realidade local, comentários como o citado anteriormente sobre o esgoto nas portas, presença e pedido de participação na pesquisa feito por estudantes de outras turmas, maior envolvimento e mais expressões de opiniões nas aulas filosofia demonstraram um avanço considerável na sensibilidade e criticidade dos estudantes não somente pela discussão posterior dos filmes mas principalmente pela interação com as comunidades.

Pudemos observar a partir dos questionários (apêndices) que quase metade dos estudantes participantes da pesquisa nunca frequentaram uma sala de cinema, considerando que estamos falando de jovens do terceiro ano do ensino médio, pertencentes a uma geração que é referência em tecnologia de mídias sociais e grandes redes de comunicação, e considerando também que residem relativamente próximo a São Luís, capital do estado, este número denuncia o abismo social e cultural existente, regido pela classe econômica que cada indivíduo ocupa.

No tocante à principal finalidade da pesquisa, que se refere ao ensino de filosofia sob a ótica do cinema e fora do tradicional ambiente escolar, observamos que os estudantes, em relevante maioria, apresentaram uma avaliação positiva e agregadora de conteúdo, um maior senso de problematização, criticidade e relação de conhecimentos, evidenciando isso pelas mudanças de opinião ou compreensão

manifestadas sobre alguns temas abordados nos filmes ou mesmo percebendo uma reafirmação de suas ideias a partir deles.

Notamos através dos relatos dos estudantes que o entendimento e a construção de certas opiniões não se limitam sempre ao que é exposto na narrativa fílmica, sofrendo influência em alguns casos da percepção de mundo fundada em suas experiências particulares. Como exemplo disso, trazemos o posicionamento de uma estudante que a partir da discussão envolvendo o papel do Estado e a instituição casamento, manifestou acentuada repulsa a casamento alegando principalmente a experiência de vida da sua mãe. Desta forma, podemos observar que por mais que sejam adotadas técnicas e parâmetros para se desenvolver o ensino/aprendizagem, sempre teremos a presença de singularidades humanas alheias à técnica desse processo, e singularidades também na forma de aprender de cada um, e essas características são muito mais evidentes quando se trata de ensinar filosofia/filosofar.

Assim, no processo de ensino filosofia, necessitamos de elementos que estimulem muito mais que a própria racionalidade. A experiência, as sensações e a imaginação, possam talvez agregar sentido e compreensão à vida, bem mais que a própria razão, quando absoluta e ausente de qualquer elemento pático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da Filosofia nos currículos escolares, bem como o espaço concedido à mesma passou e ainda passa por diversos obstáculos na educação brasileira. Fundamos nossa pesquisa na busca de estratégias que possam favorecer o aprimoramento do seu ensino, que apoiado por elementos didáticos, pode orientar o seu estudo, efetuando momentos de sensibilização, problematização, investigação e conceituação filosófica.

Observamos que a experiência do cinema pode se apresentar como algo mágico, enriquecedor, mas também se tornar uma prática vazia caso o seu uso não seja planejado. Nesse caso, acreditamos que o uso organizado de filmes possa contribuir de forma positiva para o ensino de filosofia, quando a aula considerar em sua estrutura as partes informativa, interpretativa e formativa. A parte informativa consiste basicamente em conhecer o filme que será exibido, a parte interpretativa diz respeito a sensibilizar, problematizar, investigar e conceituar por meio de questões filosóficas, e a parte formativa, é onde se explora as potencialidades didáticas do filme apoiadas no desenvolvimento de habilidades do currículo e se estimula a criatividade dos alunos através de atividades diversificadas.

As ideias e práticas que foram expostas neste trabalho apresentam-se como uma concepção de filosofia e busca de alternativa metodológica para o seu ensino efetivo. Essa proposta não deve ser tomada como um receituário, tampouco ser vista como uma alternativa salvadora para as aulas de filosofia. Pois é certo que se ela for utilizada em demasia, perderá seu caráter contemplativo e de oposição à forma padrão das aulas no ensino médio, e em algum momento ela deixará de surtir efeito desejado, por isso se propõem que seja utilizada em equilíbrio.

A teorização do uso do cinema para o fazer filosófico, proposta por Cabrera, pode contribuir para a defesa e a justificativa perante os colegas de profissão e aos educandos, de que não se trata de um momento meramente de diversão, de lazer, mas de uma experiência emocional e reflexiva a partir da arte, de mais um elemento da cultura. Isso contribuirá em certa medida para que os envolvidos não vejam o cinema passivamente, mas que ali também se encontra a filosofia, que permeia de certa maneira tudo o que nos rodeia.

Assim, o que se espera nesse breve espaço de diálogo, é que a proposta seja experienciada e ajustada a cada realidade, criando-se alternativas

metodológicas para o ensino de filosofia, desde que a experiência do filosofar esteja presente.

Desta forma, o uso pedagógico do filme deve levar em conta o processo do filosofar a partir da imagem. O aluno deve ser capaz, a partir da obra fílmica, de pensar e repensar as questões vividas, tomando-as como suas, dotando-as de sentido dentro do seu próprio universo. O contato e a discussão com os demais colegas e com o próprio professor visam a potencialização do pensar. O aluno que se apropriou de uma determinada visão, passa a ser confrontado, onde seu pensamento precisa ser forçado a sustentar a sua visão ou reconstruí-la a partir dos diversos pontos de vista mediados em sala de aula.

Como já foi defendido no início deste trabalho, para que o processo de aprendizagem filosófica seja viabilizado a partir do filme é fundamental a exibição dos filmes em sua totalidade e não apenas de cenas fragmentadas, mesmo reconhecendo que isso se faz necessário às vezes devido configuração do tempo de aula, é importante ter em mente essa prioridade. O filme precisa ser capaz de despertar no aluno o mesmo sentimento de “espanto” tal qual relatado pelos antigos gregos como o início do filosofar, e, por assim dizer, da própria filosofia. Desta maneira, tanto a utilização de longas-metragens quanto de curtas-metragens, além da possibilidade da prática cineclubista e de o estudante criar seus próprios “filmes”, colocam-se como alternativas importantes para a construção do processo do filosofar a partir da imagem.

Ressaltamos que a sala de aula não precisa ser o único espaço onde o filme pode ser utilizado em sua concepção pedagógica para o ensino da filosofia. A saída para comunidades vizinhas à escola, a gravação de vídeos, construção de equipamentos audiovisuais ou a formação de cineclubes nas escolas e comunidades pode fortalecer a relação do jovem com o pensamento filosófico, além da fundamental característica de transformar o ambiente escolar em uma referência de conhecimento por intermédio do cinema. Muito mais que mero entretenimento ou apelo estético, os filmes possibilitam aos estudantes a formação de uma concepção de mundo crítica por meio de um processo de autoesclarecimento percebido a partir da imagem-movimento, que pode caracterizar-se como uma forma de pensar os processos emancipatórios, e a própria autonomia do pensar, por meio da educação filosófica.

Assim, o filme não precisa ser tomado apenas como um elemento ilustrativo e mobilizador para a aprendizagem. Se encarado como uma forma de pensamento, poderá ser um instrumento eficaz para a construção do processo do filosofar. Não se trata de afirmar que o filme deve substituir outras metodologias, como o uso do texto clássico de filosofia, mas que pode ser um elemento a unir forças para o amadurecimento do pensar entre os jovens estudantes. A defesa da utilização dos filmes como ilustração da filosofia, não tem como objetivo afastar os elementos basilares da disciplina. A filosofia descreve (ou ao menos tanta) o mundo, a realidade, portanto, estes processos também têm seu lugar na discussão filosófica. Portanto, é necessário ultrapassar e superar esta visão de que o filme é apenas um recurso auxiliar, um complemento subalterno no processo de ensino de filosofia para jovens estudantes.

Concluimos a partir da experiência desse estudo, que o recurso metodológico adotado nesta pesquisa contribuiu de maneira significativa para que os estudantes despertassem uma maior participação e interesse pelos temas e aulas de filosofia e também desenvolvessem a capacidade de relacionar diferentes conhecimentos até mesmo em outras disciplinas. E o mais importante, pode se perceber uma maior sensibilização tanto nas relações humanas como também na forma de perceber e analisar diferentes fatos na sociedade. Por fim, consideramos que a utilização do cinema e provocação afetiva contida na experiência da pesquisa, proporcionou um processo de aprendizagem mais inovador, enriquecedor e que se fez e se mantém presente na memória e no fazer dos estudantes envolvidos.

REFERÊNCIAS

“ABECEDÁRIO Deleuze”. Entrevista com Gilles Deleuze à Claire Parnet. [S. l.: s. n.], 1998. 1 vídeo (5 min). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=JQH5lne8ddU>. Acesso em: 20 jun. 2019.

AUMONT, J. **A imagem**. Tradução de: ABREU, Estela dos Santos; SANTORO, Cláudio César. Campinas: Papyrus, 1993.

AMAR, Pierre-Jean. **História da fotografia**. São Paulo: Edições 70, 2007.

BARROS, M. **O guardador de águas**. São Paulo: Cia. Da letras, 2017.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1975.

BERGSON, H. **A Evolução Criadora**. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Ed. Unesp, 2010.

CABRERA, J. De como o Cinema pensa e a Filosofia se estremece. **Filósofo Júlio Cabrera**, ago. 2011. Disponível em:

<http://filosofojuliocabrera.blogspot.com.br/2011/08/cinema-e-filosofia.htm>. Acesso em: 7 jul. 2018.

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

CARDOSO, J. **Cinema e filosofia**: da logopatia à *askhesis* filosófica. Covilhã: [s.n.], 2011.

CASTRO, Y. P. et al. Grupos de discusión. **Métodos de investigación en educación especial**, p. 1-9, 2010.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: eBooksBrasil.com, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **Cinéma 1: L'image-mouvement**. Paris: Les Éditions Minuit, 1983.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mille Plateaux**. Paris: Éditions Minuit, 1980.

DUNKER, C. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015.

ESTEBAN, M. P. S. Investigación cualitativa en educación. **Fundamentos y tradiciones**. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se contemplam. São Paulo: Cortez, 2002.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa**: desafios metodológicos. Paideia, 2003.

GUTIÉRREZ, J. (2011). **Grupo de discusión**: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta Moebio*, 41, 105-122.

IBÁÑEZ, J. (2010). **Como se realiza una investigación mediante grupo de discusión?** M. G. Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. (3rd ed.). Madrid: Alianza Editorial, 2010.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, 2002.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**, Lisboa: Prelo, 1971.

MERÇON, J. **Aprendizagem ético-afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas: Alínea, 2009.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NETO, A. Q. **O cinema como suporte para o entendimento da filosofia**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22817860-O-cinema-como-suporte-para-o-entendimento-da-filosofia-armindo-quillici-neto-1.html>. Acesso em: 2 dez. 2019.

PLATÃO. **A república**. 10. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

PRADO JR, B. **Presença e campo transcendental**. São Paulo: EDUSP, 1989.

SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L; NÖTH W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SMITH, J.K. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa**: Uma tentativa de esclarecer a questão. Porto Alegre: Psico, 1994.

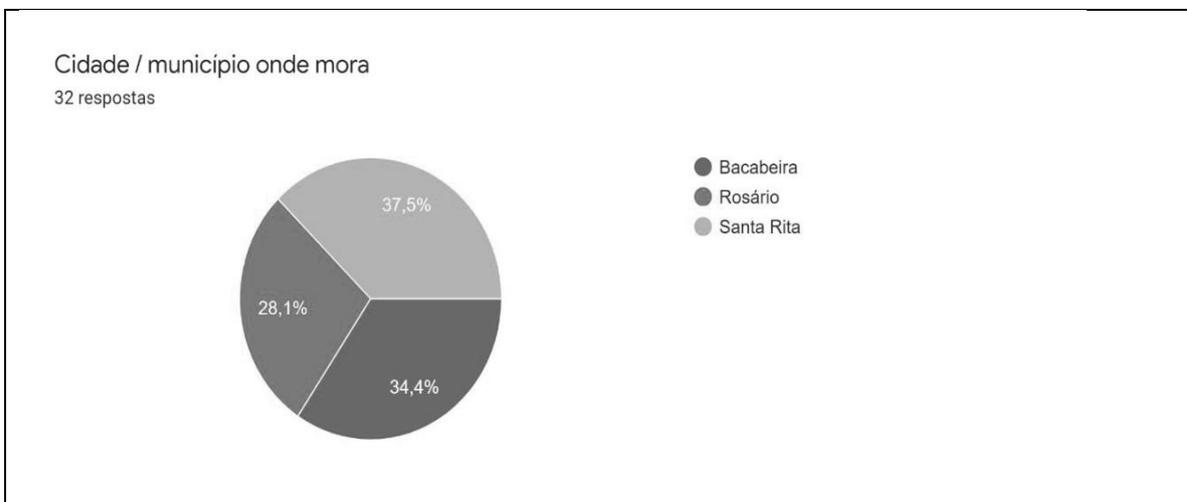
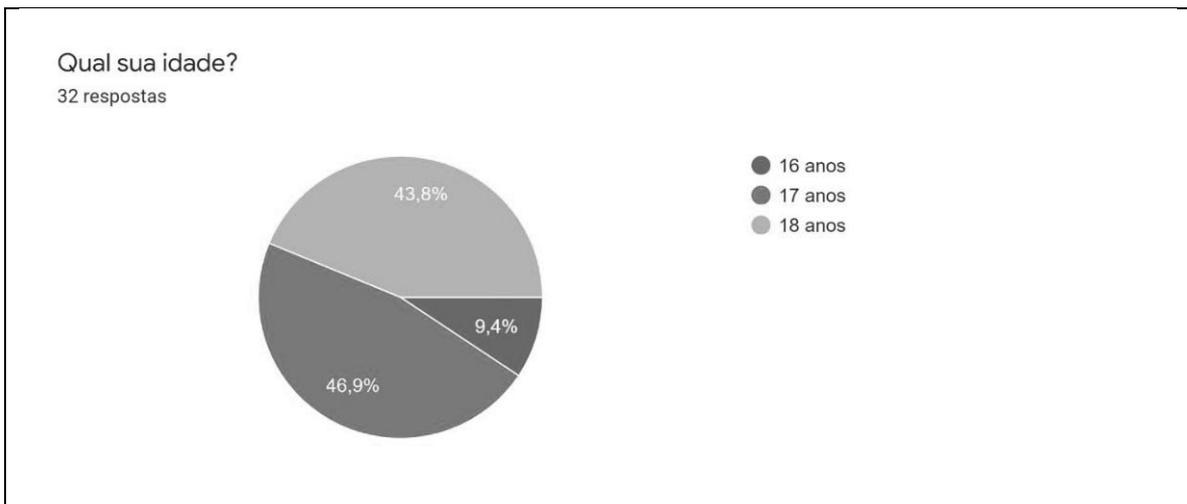
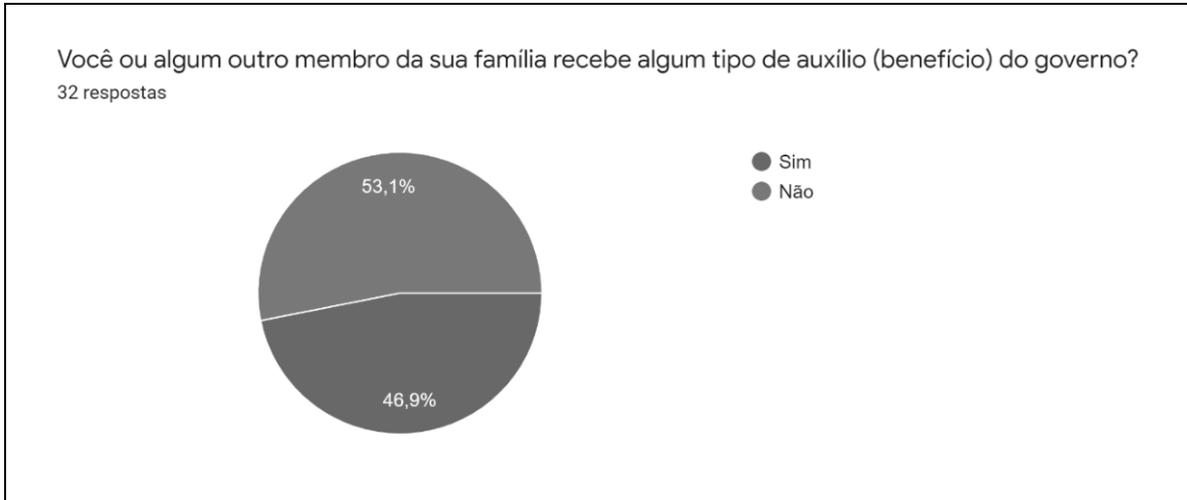
TIKWER, T. **Perfume**: a história de um assassino. França: Constantin, 2006.

THIEL, G. C; THIEL, J. C. **Movie takes**: a magia do cinema na sala de aula. Curitiba: Aymar, 2009.

APÊNDICES

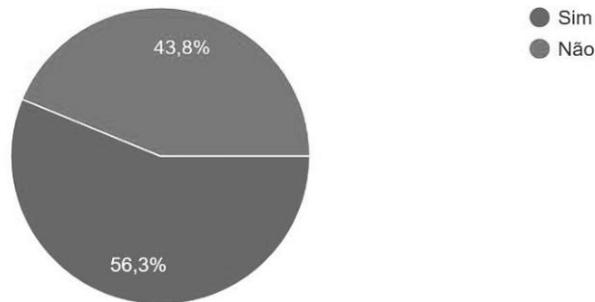
APÊNDICE A – RESPOSTAS DOS ESTUDANTES ENVOLVIDOS NA PESQUISA, QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E DE INTRODUÇÃO À PESQUISA

Questionário anterior à pesquisa em campo



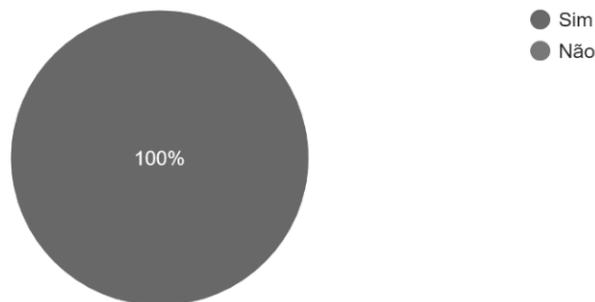
Você já foi a um cinema pelo menos uma vez?

32 respostas



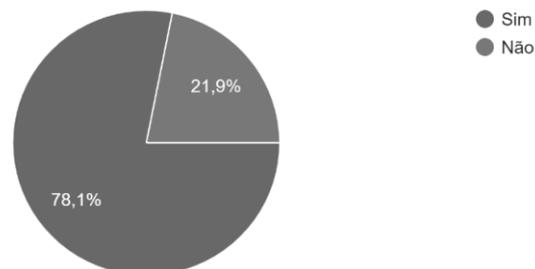
Você já se emocionou assistindo a algum filme?

32 respostas



Considerando os conceitos de Logopatia e impacto afetivo, você já foi sensibilizado ou gerou conhecimento a partir de algum filme?

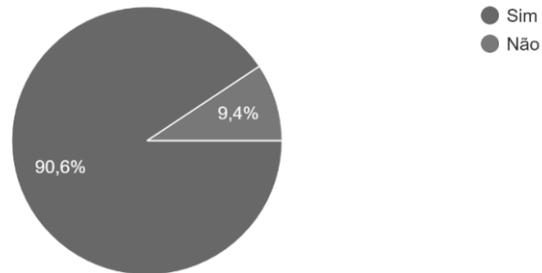
32 respostas



Pergunta respondida antes das visitas aos locais de exibição dos filmes, mas já com uma explicação acerca do conceito de logopatia.

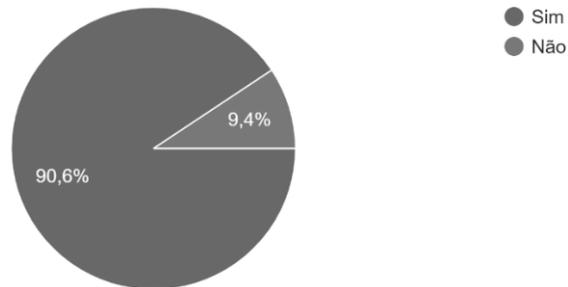
Você já gerou alguma opinião ou mudou de ideia a respeito de alguma assunto/tema após assistir a um filme?

32 respostas



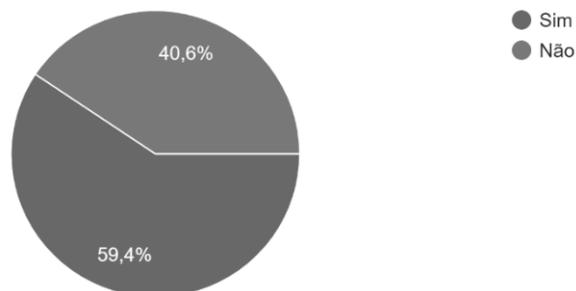
Você já associou determinados filmes ou partes deles a algum conteúdo estudado na escola? (fora da escola)

32 respostas



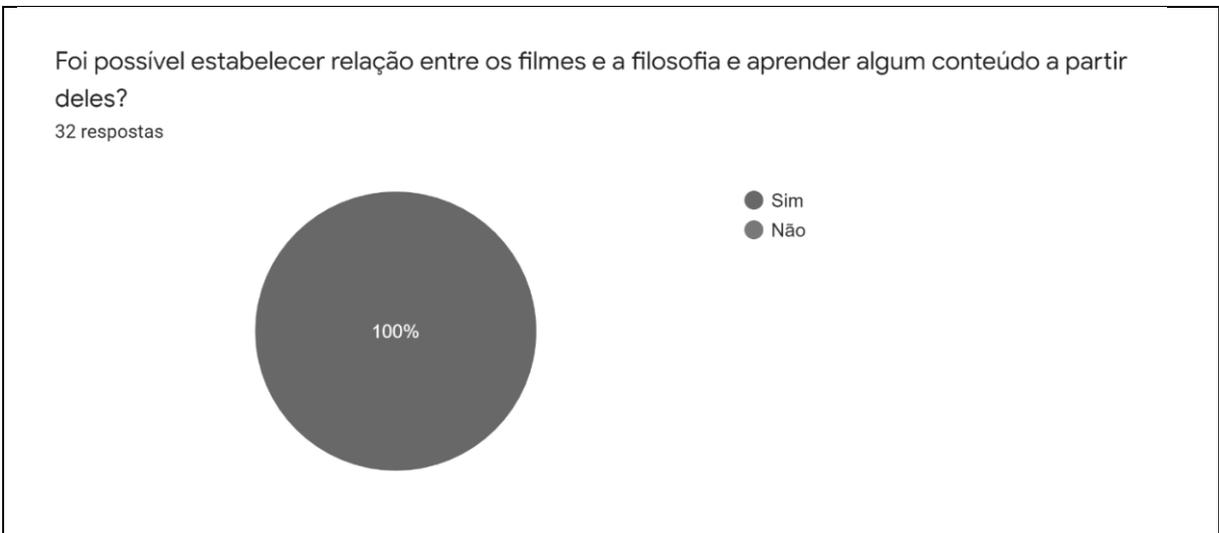
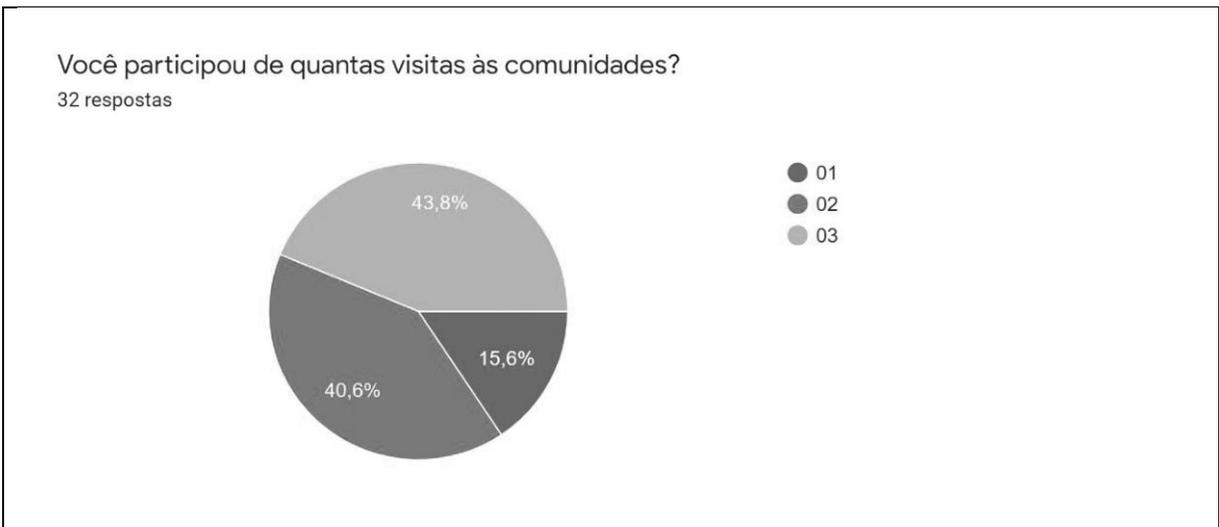
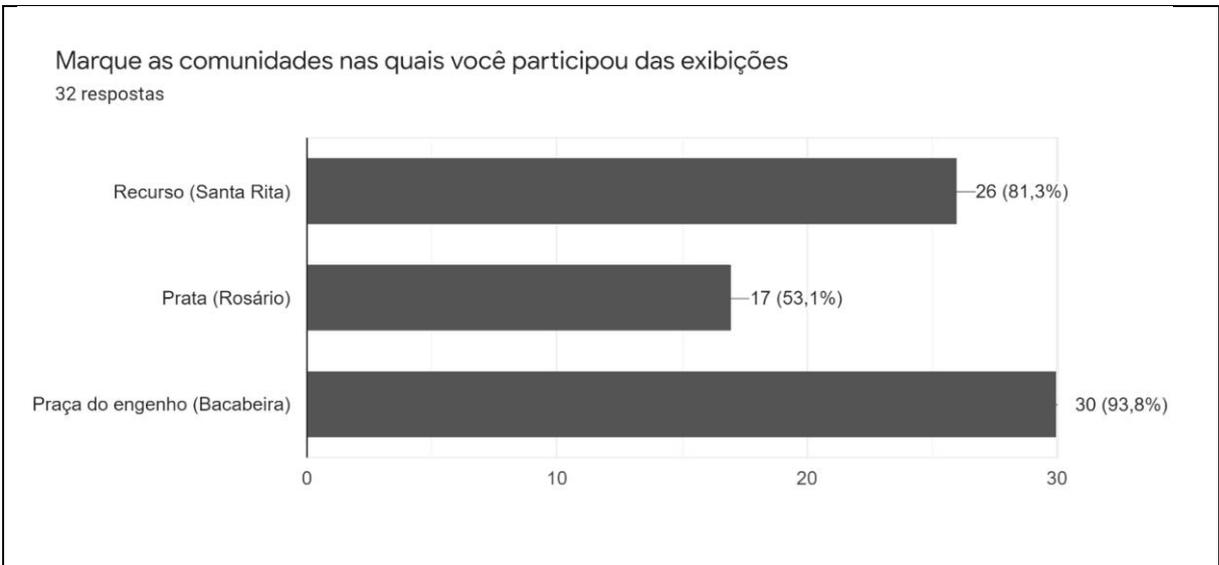
Você já associou determinados filmes ou partes deles a algum conteúdo de filosofia? (antes das nossas aulas)

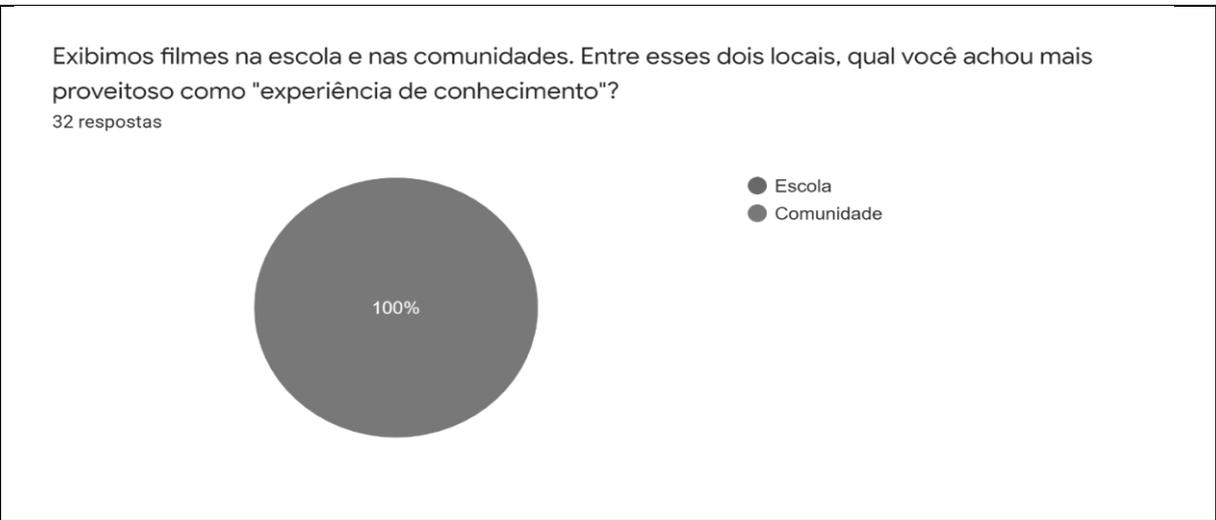
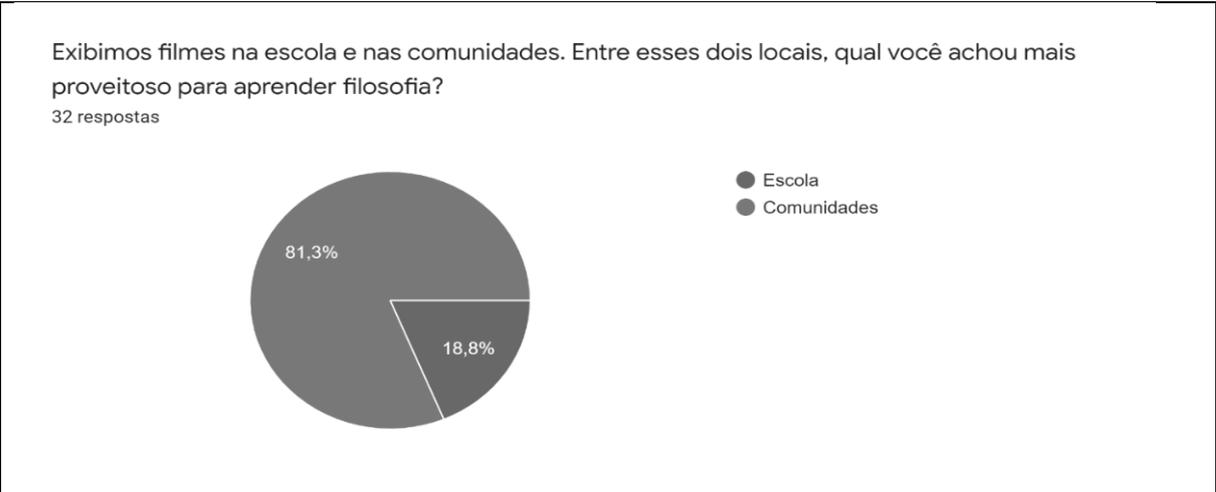
32 respostas



APÊNDICE B – RESPOSTAS DOS ESTUDANTES ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Questionário posterior às exibições da pesquisa





Alguns registros do desenvolvimento da pesquisa



CCH – UFMA



CCH-UFMA



IEMA – BACABEIRA (CINEMA NA CAIXA)



IEMA - BACABEIRA



RECURSO – SANTA RITA



PRAÇA DO ENGENHO - BACABEIRA



PRAÇA DO ENGENHO – BACABEIRA



PRAÇA DO ENGENHO - BACABEIRA

FILOSOFIA E CINEMA

DOMINGO, 09 DE JUNHO
POVOADO PRATA, ROSÁRIO-MA

- EXIBIÇÃO DE CURTAS
- JOGOS LÓGICOS
- EXPEIÊNCIAS CIENTÍFICAS
- CONVERSA COM A COMUNIDADE



CARTAZ DE DIVULGAÇÃO



CARTAZ DE DIVULGAÇÃO

ANEXOS



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 em participar, como voluntário(a), da pesquisa que tem como responsável o(a) estudante de pós-graduação Saulo Wemerson Lira Silva, aluno(a) regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do MARANHÃO (UFMA), que pode ser contatado(a) pelo e-mail saulolira@outlook.com e pelos telefones (98) 99101-1057. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do(a) 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 (Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado “Ensino de filosofia e cinema na relação com estudantes do ensino médio e comunidades do interior do maranhão”.

Minha participação consistirá em conceder entrevistas que serão transcritas e responder questionários. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos participantes e assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura do(a) Voluntário(a)

Bacabeira, 05 de março 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 _____ participe, como voluntário(a), do estudo que tem como responsável o(a) estudante de pós-graduação Saulo Wemerson Lira Silva, 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 saullolira@outlook.com e pelo telefone (98) 99101-1057. 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 Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado “Ensino de filosofia e cinema na relação com estudantes do ensino médio e comunidades do interior do maranhão”.

A participação de meu(minha) filho(a) consistirá em conceder entrevistas que serão transcritas e responder questionários. 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

Bacabeira, 05 de março de 2019