

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



Docentes

Volume 4 - Nº 010 | dezembro de 2019



ISSN Impresso: 2526-2815
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza - Ceará
2019



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

Camilo Sobreira de Santana
Governador

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho
Vice-Governadora

Secretária da Educação
Eliana Nunes Estrela

Secretária Executiva de Gestão Pedagógica
Jussara Luna Batista

Secretário Executivo de Ensino Médio e da Educação Profissional
Rogers Vasconcelos Mendes

Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios
Márcio Pereira de Brito

Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna
Rita de Cássia Tavares Colares

Julianna da Silva Sampaio
Assessora de Comunicação - ASCOM

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Hylo Leal Pereira
Articulador da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Wilson Rocha Rodrigues
Orientador da Célula de Desenvolvimento Curricular, Educação Científica,
Ambiental e Competência Socioemocionais - CECAS/COGEM

Paulo Venício Braga de Paula
Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE/COGEM

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim

Conselho Editorial Científico

Prof. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Prof. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (UNIFOR - Universidade de Fortaleza)
Prof. Dra. Maria José Costa dos Santos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dra. Caroline de Goes Sampaio (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (UNIFOR - CME)
Prof. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Coordenação com os municípios - ME/PMF)
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dra. Eloneid Felipe Nobre (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. José Rogério Santana (UFC - Universidade Federal do Ceará).
Prof. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (COGEM/Gestão Pedagógica do Ensino Médio).
Prof. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Assessora Técnica - SEDUC)
Prof. Dra. Betânia Maria Raquel Gomes (Assessora Técnica - SEDUC)
Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP)
Prof. Dra. Karine Pinheiro Souza (COGEM/Gestão Pedagógica do Ensino Médio).
Prof. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio)

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Rogers Vasconcelos Mendes
Secretário da Educação

Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha
NEDGOV/Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
Gestão Pedagógica/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE

Prof. Ma. Paula de Carvalho Ferreira
CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Prof. Ma. Cristina Márcia Maia de Oliveira
CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Suporte em Tecnologias

Alain Rodrigues Moreira

Produção Gráfica da Revista
ASCOM - Assessoria de Comunicação

Projeto Gráfico e Diagramação e Arte-Final
Gráfica Digital da SEDUC

Revisão Português
Profa. Ma. Cristina Márcia Maia de Oliveira
Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira

Revisão Inglês e Espanhol
Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

Normalização Bibliográfica
Elizabete de Oliveira da Silva

Tiragem
4.000 exemplares



Arte da Capa

WELLINGTON PEREIRA DE OLIVEIRA
EEEP LEOPOLDINA GONÇALVES QUEZADO
Aurora – Ceará.

Nome da Tela

Ler faz parte estudar é uma arte

“A formação da juventude, principalmente no contexto extraescolar, tem se restringido à interação com a internet e todos os recursos que ela oferece, o que representa um grande desafio para a escola, pois não é fácil oferecer opções que sejam tão atrativas quanto as que esse meio dispõe. Com esse pensamento, eu quis retratar a leitura como uma opção de lazer que merece ser apreciada, trazendo para os meus colegas e para toda a escola uma interpretação do mundo em que vivemos, que precisa conciliar as tecnologias com os prazeres da leitura, representando-a como uma possibilidade de redescobrir a realidade que nos cerca.”

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducacaoCeara

Sumário

Apresentação **08**

Editorial **10**

Artigos

O DIFERENTE OLHAR DA FILOSOFIA A RESPEITO DO CINEMA: RELATO DE EXPERIÊNCIA
SOBRE O PROJETO CAFÉ COM HUMANAS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ADAUTO
BEZERRA **12**

PHILOSOPHY'S DIFFERENT PERSPECTIVE ON CINEMA: EXPERIENCE
REPORT ON THE CAFÉ COM HUMANAS PROJECT AT ADAUTO BEZERRA HIGH SCHOOL

LA VISIÓN DIFERENTE DEL CINE DE LA FILOSOFÍA: INFORME DE EXPERIENCIA
SOBRE EL PROYECTO CAFÉ COM HUMANAS EN ADAUTO BEZERRA HIGH SCHOOL

José Aldo Camurça de Araújo Neto

EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA, CIDADANIA E EMANCIPAÇÃO: **25**
FILOSOFANDO NA COZINHA DA ESCOLA

EDUCATION FOR AUTONOMY, CITIZENSHIP AND EMANCIPATION:
PHILOSOPHY IN THE SCHOOL KITCHEN

EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA, CIUDADANÍA Y EMANCIPACIÓN:
FILOSOFÍA EN LA COCINA ESCOLAR

Santiago Pontes Freire Figueiredo

FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA NO ENSINO DE FILOSOFIA:
A EXPERIÊNCIA DO ENCONTRO CEARENSE DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA.

36

RAINING AND RESISTANCE IN PHILOSOPHY EDUCATION:
THE EXPERIENCE OF THE CEARENSE MEETING OF PHILOSOPHY TEACHERS.

ENTRENAMIENTO Y RESISTENCIA EN LA ENSEÑANZA EN FILOSOFÍA:
LA EXPERIENCIA DE LA REUNIÓN CEARENSE DE MAESTROS DE FILOSOFÍA.

Débora Klippel Fofano
Antônio Alex Pereira de Sousa

O DIÁLOGO COMO ELEMENTO DE APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

47

DIALOGUE AS A LEARNING ELEMENT OF PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL

EL DIÁLOGO COMO ELEMENTO DE APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA EN
LA ESCUELA SECUNDARIA

Moisés Rocha Farias
Francisca Evanice Mourão Lima de Sousa

PROJETO INDÚSTRIA CULTURAL

60

CULTURAL INDUSTRY PROJECT

PROYECTO DE INDUSTRIA CULTURAL

Francisca Evanice Mourão Lima de Sousa

O PROFESSOR DE FILOSOFIA E A AÇÃO POLÍTICA

67

THE PHILOSOPHY TEACHER AND THE POLITICAL ACTION

EL PROFESOR DE FILOSOFÍA Y LA ACCIÓN POLÍTICA

Francisca Juliana Barros Sousa Lima

O CINEMA NO ENSINO DE FILOSOFIA: ESPAÇO DE DEBATE E REFLEXÃO **76**
CINEMA IN TEACHING PHILOSOPHY: SPACE OF DEBATE AND REFLECTION
CINE EN FILOSOFIA EDUCACIÓN: UN ESPACIO PARA EL DEBATE Y LA REFLEXIÓN

Emanuelle Beserra de Oliveira

O PENSAMENTO MÍTICO NA OBRA O ÉDIPO REI DE SÓFOCLES MYTHICAL **85**
THINKING IN THE WORK OEDIPUS KING OF SOPHOCLES
PENSAMIENTO MÍTICO EN LA OBRA EDIPO REY DE SÓFOCLES

Andréa Coutinho Pessoa de Oliveira

DoCEntes ENTREVISTA

Professora Dra. Renata Lima Aspis 94

Professor Dr. Walter Omar Khoan 97

Apresentação

Uma das grandes questões postas para a educação brasileira atualmente é a seguinte: como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão que requer dedicação diferenciada para ser exercida de formação contínua para seu aperfeiçoamento, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Na rede estadual de ensino do Ceará, as escolas contam com coordenadores escolares, professores coordenadores de área e professores coordenadores de ambientes de apoio à sala de aula, que têm como principal objetivo proporcionar aos professores um suporte técnico, para que suas aulas tenham mais recursos didáticos disponíveis e, aos alunos, melhores oportunidades de aprendizagem. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Contudo, nada pode substituir para a constante qualificação do trabalho docente, quanto ao exercício reflexivo que cada professor deve fazer sobre sua própria prática. Realizar uma análise crítica, utilizando-se de elementos do método científico para sistematização de suas experiências, traz ao professor o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino mais adequados aos estudantes.

Nesta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular todos os professores das escolas públicas estaduais a escreverem e publicarem artigos sobre suas experiências de sala de aula ou relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Esta revista, portanto, é uma estratégia para apoiar os professores em seu processo de autoformação.

Adentrar um processo de autoformação é escrever sobre o que se faz, narrar as relações de ensino e aprendizagem com seus estudantes, analisar os conflitos inerentes à aplicação, em sala de aula, das teorias estudadas. Esses são elementos importantes para se construir um sentimento de constante aperfeiçoamento do trabalho docente.

A revista DoCEntes, nessa perspectiva, é um recurso disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos nossos professores em cursos de pós-graduação de que participam. Em nosso estado, novos programas de pós-graduação têm sido implementados em instituições públicas, em diferentes localidades; novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos investigativos. Nesse contexto, nossas escolas têm sido palco de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa, qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica, voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se cada vez mais expressivo o número de professores que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um desses muitos elementos elencados, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do professor-pesquisador. É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes apresenta-nos como um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas e sua respectiva difusão. O periódico tem como foco, ainda, a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica brasileira a significativa contribuição de nossos professores, fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas e na mente de nossos estudantes.

Editorial

Até agora os filósofos se preocuparam em interpretar o mundo de várias formas. O que importa é transformá-lo

11ª Tese ad Feurbach
Karl Marx

O senso comum imagina o filósofo como aquele sujeito que vive nas nuvens e a Filosofia, uma matéria abstrata que não serve para nada. Há até uma “definição” atribuída lendariamente a algum ditador, que expressa bem essa ideia: **Filosofia** é a ciência com a qual ou sem a qual, o mundo fica tal e qual. Essa concepção de inutilidade da Filosofia contrasta com a forma que os regimes autoritários e ditatoriais historicamente lidaram com a Filosofia e o seu ensino.

De triste memória, a ditadura militar no Brasil (1964/1985) retirou as disciplinas de Sociologia e **Filosofia** do currículo escolar. Esta medida revela o quanto a **Filosofia**, como um saber comprometido com a reflexão crítica acerca da realidade, amedrontou um regime autoritário, cuja estratégia foi legitimar-se no poder criando disciplinas de caráter doutrinário para os três níveis da Educação: Educação Moral e Cívica (Primeiro Grau/Ensino Fundamental); Organização Social e Política Brasileira (Segundo Grau/Ensino Médio) e Estudos de Problemas Brasileiros (Terceiro Grau/Ensino Superior).

Foi preciso muita luta e mobilização dos educadores brasileiros para que o Ensino de **Filosofia** retornasse ao Ensino Médio em junho de 2010, após 37 anos de exclusão. Vimos assistindo, nos últimos quatro anos, uma ascensão da direita conservadora ao poder do Estado e com ela um cerceamento da liberdade de expressão associada a uma tentativa de enquadrar ideologicamente a Educação institucionalizada em todos os níveis.

Os artigos apresentados nesta edição, dedicada à **Filosofia**, atestam que a organização coletiva e a resistência tornaram-se uma necessidade premente, num contexto em que o mandatário maior da República profere discursos desqualificando e desvalorizando a **Filosofia**, a Sociologia e as Ciências Humanas. O artigo que aborda a formação e resistência no **ensino de Filosofia**: a experiência do encontro cearense dos professores de **Filosofia** sinaliza o caminho a ser seguido, caso estejamos comprometidos

com a permanência da disciplina no currículo das escolas de Ensino Médio.

Nesta direção, faz-se necessário investir num ensino de **Filosofia** que contribua para o desenvolvimento da **autonomia**, o fortalecimento da **cidadania** e o comprometimento com a emancipação. Vale ressaltar que os professores de **Filosofia** precisam refletir sobre sua **ação política**. O desafio de superar o pensamento mítico e místico permanece tão presente quanto nos primórdios da gênese da reflexão filosófica. Numa sociedade do conhecimento socializado pelos meios de comunicação e pelo mundo digital, o desafio de um posicionamento crítico em relação à **indústria cultural** coloca-se como ordem do dia.

Entretanto, os desafios aos aprendizes da **reflexão** não se esgotam aí. A cultura imagética tornou-se hegemônica nas sociedades contemporâneas. O reflexo disso tem sido a desvalorização do logos, da palavra e da razão. Um império dos ícones em detrimento das palavras. A Filosofia na sua vocação rebelde afronta essa lógica ao empregar o **cinema**, especialmente os **filmes** como estratégia instauradora da discussão, transpondo as temáticas significativas do plano imagético para o mundo da palavra, do discurso.

Desde a sétima edição da **DoCEntes** integramos à publicação **Entrevistas** com estudiosos, pesquisadores e/ou militantes relacionados às temáticas abordadas.

Rosendo Freitas de Amorim
Editor Chefe



O DIFERENTE OLHAR DA FILOSOFIA A RESPEITO DO CINEMA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO CAFÉ COM HUMANAS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ADAUTO BEZERRA¹

José Aldo Camurça de Araújo Neto²

Resumo

O artigo pretende analisar as diferentes maneiras de caracterização da filosofia do cinema. Para tal empreitada pretende-se apresentar alguns exemplos de estudos que podem pertencer a esse corpo teórico. De um lado, conceber a possibilidade de uma filosofia do cinema ocorre quando o filósofo se ocupa com o cinema em seu pensamento. Por outro lado, os autores das teorias do cinema, ainda que não sejam filósofos stricto sensu, podem oferecer asserções sobre o cinema de caráter filosófico. Ainda assim, o caráter filosófico é público e notório na sétima arte. O lado lúdico atrelado ao aspecto imagético tenta traduzir o aspecto estético do filosofar através dos filmes, não por acaso a utilização do cinema na realidade escolar. Por fim, o texto oferece o exemplo de utilização do recurso do cinema como ferramenta pedagógica na escola de ensino médio Governador Adatao Bezerra, em Fortaleza.

Palavras-chave: Escola, cinema e filosofia.

Abstract: PHILOSOPHY'S DIFFERENT PERSPECTIVE ON CINEMA: EXPERIENCE REPORT ON THE CAFÉ COM HUMANAS PROJECT AT ADAUTO BEZERRA HIGH SCHOOL

The article aims to analyze the different ways of characterizing the philosophy of cinema. For such endeavor we intend to present some examples of studies that may belong to this theoretical body. On the one hand, conceiving the possibility of a philosophy of cinema occurs when the philosopher is concerned with cinema in his thinking. On the other hand, the authors of cinema theories, while not stricto sensu philosophers, may offer assertions about cinema of a philosophical character. Still, the philosophical character is public and notorious in the seventh art. The playful side linked to the imagery aspect try to translate the aesthetic aspect of philosophizing through the films. Not by chance the use of cinema in school reality. Finally, the text offers the example of using the cinema resource as a pedagogical tool in the Governador Adatao Bezerra high school in Fortaleza.

Keywords: School, Movie e philosophy

1. Artigo apresentado no I Encontro de Professores de Filosofia do Estado do Ceará, realizado no Campus do Itapery da UECE – Universidade Estadual do Ceará – agosto de 2019.

2. José Aldo Camurça de Araújo Neto - Professor de Filosofia da Rede Estadual. Escola de Ensino Médio Governador Adatao Bezerra, Fortaleza.

Resumen: LA VISIÓN DIFERENTE DEL CINE DE LA FILOSOFÍA: INFORME DE EXPERIENCIA SOBRE EL PROYECTO CAFÉ COM HUMANAS EN ADAUTO BEZERRA HIGH SCHOOL

El artículo tiene como objetivo analizar las diferentes formas de caracterizar la filosofía del cine. Para tal esfuerzo, tenemos la intención de presentar algunos ejemplos de estudios que pueden pertenecer a este cuerpo teórico. Por un lado, concebir la posibilidad de una filosofía del cine ocurre cuando el filósofo se preocupa por el cine en su pensamiento. Por otro lado, los autores de las teorías del cine, aunque no son estrictos filósofos sensuales, pueden ofrecer afirmaciones sobre el cine de carácter filosófico. Aún así, el carácter filosófico es de conocimiento común en el séptimo arte. El lado lúdico vinculado al aspecto de las imágenes trata de traducir el aspecto estético de filosofar a través de las películas. No por casualidad el uso del cine en la realidad escolar. Finalmente, el texto ofrece el ejemplo del uso del recurso cinematográfico como herramienta pedagógica en la escuela secundaria Governador Adatao Bezerra en Fortaleza.

Palabras-clave: escuela, cine y filosofía.

1. INTRODUÇÃO

A pergunta sobre como a filosofia discute o cinema acarreta diferentes respostas. Se essa diversidade é positiva, permitindo avançar o debate, ela também problematiza, em aspectos importantes, a maneira como estes dois âmbitos são percebidos na produção contemporânea do saber. Na contramão das teses recentralizadoras de Edgar Morin, as divisas demasiado rígidas que o conhecimento especializado estabeleceu, com o projeto moderno de ciência – entendido em um sentido lato, que inclui os muros dos departamentos acadêmicos e o enquadramento dos intelectuais em sistemas de produção previamente orientados – tende a não privilegiar o diálogo entre os saberes. Assim, com a diversidade de respostas, vem à tona a ausência de uma sistematização mais ampla, que seja capaz de expor, em conjunto, os escritos que já se ocuparam filosoficamente com o cinema. Afinal, quais seriam esses escritos? Como identificar um corpus teórico que tenha como eixo comum a assimilação do cinema como um objeto do pensamento?

Por um lado, um número considerável de filósofos já lançaram teses sobre o cinema, registradas em breves comentários, ensaios ou livros, que variam conforme o interesse e o método de abordagem. Em geral, esses autores situam o cinema em um lugar específico no interior de uma proposta filosófica mais abrangente. Por outro lado, a teoria do cinema, multifacetada por natureza, possui autores que assentam as suas concepções do específico fílmico em proposições de cunho filosófico, mesmo que não tenham se dedicado à filosofia propriamente dita, ou, em outras palavras, mesmo que tenham se dedicado a ela apenas parcialmente, não sendo reconhecidos como filósofos. A despeito disso, boa parte destes autores acaba se filiando diretamente ao primeiro grupo, no tocante a possuírem uma determinada compreensão do cinema orientada pela abstração, a universalidade e a conceituação, fundamentando suas propostas em um esforço de tratamento filosófico da imagem e do som cinematográficos. Este grupo de autores, pertencentes às chamadas teorias do cinema, seguem acompanhados por aqueles que se debruçam sobre os filmes sem um intuito explicitamente filosófico, mas que não deixam de

oferecer juízos necessários a um olhar filosófico sobre o cinema. Estes tipos de trabalhos, a que pertencem, entre outros, os estudos de análise fílmica e os teóricos da vanguarda, são especialmente voltados para a forma das obras. Não raramente, são trabalhos que também consideram o cinema em abstrato, investigando as suas possibilidades e potencialidades – cabe, aqui, a pergunta: o que é o cinema?

O ato de pensar filosoficamente o cinema não pode se esquivar dessa questão (a qual deve permanecer, acompanhar o próprio pensamento) sob o risco de absolutizar um único significado, limitando o poder de conceituação. Desatentos a esse aspecto, muitos livros de ensaios, que buscam relacionar o cinema e a filosofia, reduzem o primeiro ao seu significado mais comum, proveniente do cinema narrativo de estrutura clássica, que predomina nas salas de exibição em todo o mundo. Obras como *Lo que Sócrates diria a Woody Allen*, de Juan Antonio Rivera, ou *Scifi = Scifilo: a filosofia explicada pelos filmes de ficção científica*, de Mark Rowlands, certamente, podem ser considerados exemplos de um olhar filosófico sobre o cinema. Mas este olhar está restrito a uma interpretação dos filmes, que visa tão somente explicar uma obra ou um diretor à luz de um determinado arcabouço filosófico. Não por acaso, é muito difícil, em trabalhos desse viés, encontrar análises de filmes que fogem de certo esquema de narratividade, cujos princípios os tornam aptos a serem discutidos pelo seu conteúdo, a despeito da forma.

Um exemplo evidente e bastante conhecido desse tipo de postura são as infinitas interpretações do filme *Matrix* (Andy e Larry Wachowski, 1999), que explicam o seu enredo a partir de autores como Platão ou Baudrillard. Nessas leituras, o cinema, propriamente, não é problematizado. Tópicos essenciais como o tipo de experiência que caracteriza a espectralidade, a relação da imagem cinematográfica com o real e os usos possíveis da linguagem do cinema não são tratados com a devida importância, o que inviabiliza a realização do que poderia ser considerada, com suficiente rigor, uma filosofia do cinema.

A partir dessas observações iniciais sobre o caráter da relação entre filosofia e cinema, a qual é irreduzível a um único tipo de abordagem, oscilando entre esforços de autores com diferentes propósitos, este artigo chama a atenção para algumas propostas que, a meu ver, merecem atualmente ser melhor consideradas, retomadas ou desenvolvidas. Uma pequena seleção entre muitos autores que poderiam ser elencados no contexto atual: Theodor Adorno, Hugo Münsterberg/Immanuel Kant, André Bazin/Ismail Xavier, Julio Cabrera e Gilles Deleuze.

O desenvolvimento dessas teorias, que transitam entre a filosofia da arte e a investigação dos alicerces do realismo, entre a crítica cultural mais aguda e o balanço da tradição da filosofia ocidental, deve ser entendido em prol de um pensamento do cinema que tenha feição filosófica, pensando radicalmente o seu objeto, com o olhar voltado para a abrangência e a universalidade de suas concepções.

Um pensamento que, ao mesmo tempo que se confirma filosofante, deve considerar a complexidade do seu objeto, ou seja, deve levar em conta a necessidade de trazer à tona os problemas relacionados à linguagem cinematográfica, as suas possibilidades e especificidades. Sem essa atenção, acredita-se que não é possível avançar de maneira decisiva no assunto. Por um lado, uma filosofia do cinema é possível quando o filósofo se ocupa com o cinema em seu pensamento. Por outro lado, os autores das teorias do cinema, ainda que não sejam filósofos *stricto sensu*, podem oferecer asserções sobre o cinema de caráter filosófico. Por fim, o texto oferece o exemplo de utilização do recurso do cinema como ferramenta pedagógica na escola de ensino médio Governador Adauto Bezerra, em Fortaleza.

2. O CINEMA COMO OBJETO DO PENSAMENTO

A cinematografia é concomitante ao século XX. Conforme a tese de Walter Benjamin sobre a obra de arte na era da reprodutibilidade técnica, o aporte do cinema ocorreu no seio da técnica industrial, das multiplicações que destituíram a aura da obra de

arte. Nesse passo, o escambo da arte autêntica pela mercadoria cultural veio a atender as demandas de individuação de uma nascente sociedade de massas. Recém viabilizado pelas tecnologias da imagem em movimento³, o cinema não escapou desse processo. Ao contrário, tanto de um ponto de vista estético quanto cultural, o cinema tornou-se gradualmente um dos arautos das transformações que Adorno e Horkheimer identificaram, na *Dialética do Esclarecimento*, como o levante de uma degeneração da cultura popular, absorvida e remodelada, segundo determinados objetivos ideológicos, pela implantação de uma indústria cultural. Nessa desfiguração do estético, concebe-se a produção em série de bens consumíveis, aptos a ajustarem a percepção, os corpos, a sensibilidade e as projeções vitais dos indivíduos ao modelo de trabalho e de trocas do capitalismo tardio.

Nesta conjuntura, vem à tona uma sociedade que acelera seus passos, fragmentando a experiência humana a ponto de tornar dispensável o vislumbre do caminho percorrido. Não importam a origem, os pontos de chegada, mas tão somente o caminhar apressadamente por entre os espaços e discursos programados em um sistema de tendência totalizante. Novamente com Benjamin (1991), notaríamos que a experiência decai em vista de uma vivência desarticulada das grandes narrativas, afastada dos discursos que se enveredavam em torno da continuidade histórica, por sua vez vinculada à presença do todo, de um mundo que não se esquivava das tentativas de ser pensado em profundidade.

No século XX, período das guerras descomunais, da invenção de novos inimigos para uma humanidade dividida, o todo, de fato, se perdeu. O iluminismo e seu projeto universalizante alcançaram o limiar da incredulidade, e, em seu lugar, a razão instrumental, prevista por Weber como inerente a um tipo de ação social, passou a predominar como a égide mantenedora de uma nova ordem. Por algum tempo, – e ainda agora, em casos mais isolados – essa associação do cinema com um certo

³ Destaca-se em tempo que os planos e ângulos cinematográficos [na linguagem desta arte] procuram aferir representações aos espaços abordados. Esta linguagem torna-se despercebida a partir de técnicas de mensagens que oferecem visões narrativas e visões da personagem (transparente, ou seja, não percebida, assim, como se nada se interpusesse entre a estória e o espectador, sustenta-se aí a possibilidade do cinema representar a vida), este fato, resulta na "penetração" e "participação" na história pelos espectadores. Um exemplo deste tipo de linguagem se mostra no filme *Cidadão Kane*

empobrecimento cultural ocorrido no século XX acabou depreciando as intenções de pensá-lo de maneira rigorosa, com vistas a uma teorização que poderia se projetar em uma filosofia.

Não seria totalmente equivocada a opinião que acusa o vigor da teoria crítica nas décadas de 1960 a 1980 como um fator de afastamento dos estudiosos em relação aos filmes, em coerência com a recusa frankfurtiana de que o cinema poderia ser considerado arte. No entanto, essa opinião seria correta apenas em parte, refletindo muito mais um preconceito impensado do que uma convicção teórica. Faltaria a ela a coerência com as próprias balizas da crítica à transformação cultural que serviu de berço à cinematografia.

Se houve algum tipo de afastamento do pensar filosófico sério sobre o cinema, esta não poderia decorrer de uma aproximação aos frankfurtianos, os quais, obviamente, nunca se esquivaram do embate filosófico com os produtos culturais surgidos na sociedade de massas. Mais a fundo, é necessário notar que o próprio Adorno (2001) passou em revista a conjectura de que o cinema não pode ser considerado arte. Nos anos 1960, no trabalho *Transparências do filme*, o qual escreveu como autor único (algum tempo antes, havia publicado *Composições para o filme*, junto com o compositor Hanns Eisler, trabalho que também se refere ao cinema), Adorno chega a diferenciar os filmes que são produtos banais da indústria cultural daqueles que podem se afirmar como arte.

A emergência do cinema novo alemão de diretores, como Rainer Werner Fassbinder e Werner Herzog, parece ter motivado esse novo desenvolvimento do tema. Partindo de uma associação do belo natural com a imagem em movimento, e tentando aproximar esta aos movimentos de uma interioridade consciente de si mesma, Adorno lança as bases de um possível cinema, liberto das estruturas que dispõem os filmes industriais e a televisão na dianteira da dominação ideológica⁴. Essa passagem da obra adorniana é menos divulgada, o que talvez justifique as posturas mais radicais, que restringem o cinema a um objeto que deve ser questionado pela sua própria existência, de

modo que qualquer abordagem mais positiva estaria previamente desautorizada. Como se vê, trata-se de uma postura que não pode ser justificada nos termos dessa filosofia.

Também de Adorno, podemos extrair uma tese provocativa sobre os constructos estéticos contemporâneos, relacionada ao progresso tecnológico. Para o filósofo alemão, tendo em mente a hegemonia da indústria cultural, quanto maior a riqueza dos meios, maior é a pobreza dos conteúdos. O preceito pode ser analisado em face da digitalização da técnica cinematográfica, abrindo um leque de problemas. Nesse sentido, estão inclusos os recursos que modificaram o cinema, realizado em Hollywood, desde a década de 1970, capitaneados por diretores, como George Lucas e Steven Spielberg. Os conhecidos efeitos especiais, há muito bastante diferentes das trucagens que Méliès forjava em seus filmes de ilusionismo, fazem da imagem dominante de hoje um espetáculo que se basta a si mesma, auferindo o entretenimento de um espectador cada vez mais dispensado das virtuosas narrativas do cinema clássico.

Se, na narratividade dos anos 1940 e 1950, a teoria crítica já apontava a padronização hollywoodiana como um fator de instituição da pseudo-individualidade e da naturalização do cotidiano, hoje, com a estética conhecida por *high concept* (MASCARELLO, 2008), a própria narratividade se mostra excessiva. Ao que parece, trata-se de outro golpe contra a continuidade, sobre a qual reclamava Benjamin, e que Adorno também analisa, quando coteja as palavras e as imagens, a linguagem escrita e a linguagem visual, concluindo que a predominância do imagético, despotencializado, atua inconscientemente na imposição de modelos de comportamento. Agora, o golpe se dá no âmbito da própria diegese, e os filmes se sucedem no oferecimento de um espetáculo visual que menospreza os eventos narrados. Ao espectador, acompanhar o impacto de cada fragmento parece ser cada vez mais a única exigência para a apreciação das obras, em uma conexão da sensibilidade estética com a sensibilidade comum que provavelmente levaria Ortega y Gasset a desenvolver melhor o breve olhar

4 O autor Jean-Claude Bernardet (2006) afirma que o cinema puro é a não-ficção, é documentário, porém, parece que os sujeitos não querem o real, mas sim o entretenimento.

que confiou ao cinematógrafo, em seu livro *A Desumanização da Arte*, em que trata justamente dos requisitos de sensibilidade (e da ausência deles) para a experiência da arte no século XX.

As restrições a um pensamento do cinema, historicamente, também podem ser observadas como sendo de ordem prática. O psicólogo polonês Hugo Munsterberg, que viveu entre 1863 e 1916, foi um dos primeiros autores a escrever uma teoria do cinema de fôlego, com notável fundamentação filosófica. Contudo, Munsterberg não acompanhou muitas sessões de cinema, pois se sentia envergonhado de ser visto no local. Em parte, esse fato curioso pode ser justificado pelo estabelecimento do cinema, em suas primeiras décadas – acompanhadas em vida por Munsterberg –, como um tipo de diversão barata para um público de classes inferiores (COSTA, 1995).

Neste momento, eram comuns os chamados nickelodeons, salas de exibição que ganharam este nome pelo preço módico cobrado na entrada: um níquel. Essa caracterização do cinema como uma atividade inferior, para a qual eram relegados os atores sem oportunidade no teatro, começou a mudar somente com as alterações na forma de produção, com a inclusão da figura do diretor como o responsável pelas obras, numa incipiente noção de autoria, e com a valorização do processo de realização, implicando a divisão de tarefas que originou as especializações e aumentou o tamanho dos filmes. A carreira de David Walker Griffith, desde a sua categórica saída da Biograph até a consolidação como uma personalidade norte-americana, foi um dos acontecimentos que marcaram a ascensão de um novo status do cinema.

Para Munsterberg, entretanto, esse status ainda não era corrente. O seu livro, *The Film: A psychological study*, foi escrito, de fato, por alguém que assistiu cinema em um curto período, durante o ano de 1915, isto é, quando as mudanças simbolizadas pela imagem de D. W. Griffith ainda estavam em transição. Essa carência de cinefilia, no entanto, não foi um empecilho. Francamente elogiado, décadas

depois, por Jean Mitry, o trabalho de Munsterberg é um estudo fundamentado em uma psicologia da percepção – o que viria a ser repetido por Maurice Merleau-Ponty, na década de 1940, em uma chave fenomenológica ligada à Gestalt – e na estética de Immanuel Kant. A partir dessa base teórica, Munsterberg não teve receio em afirmar que o cinema era essencialmente diverso do teatro, e que o tipo de experiência que alguns filmes instauravam garantia a eles a condição de arte. Para entender essas afirmações de Munsterberg é necessário um reporte à Crítica da faculdade de julgar, de Kant.

Na obra publicada em 1790, o filósofo alemão expõe o juízo estético por meio da concepção de um prazer desinteressado. Trata-se de um juízo sem conceito, cuja finalidade é apenas formal, desprovida de uma relação com a vida prática, isto é, sem qualquer utilidade para além da própria experiência do estético, que pode tanto ser o belo natural quanto uma obra de arte. Nesse aspecto, Kant situa a estética no âmbito do numênico, acompanhada da lógica e da ética. Ao mesmo tempo, o fenomênico é o domínio específico das condições de possibilidade do conhecimento possível do mundo: nele se dão as relações de causalidade, o espaço e o tempo. Munsterberg constrói a sua análise do cinema posicionando-se entre as categorias kantianas e associando-as a conceitos psicológicos como: imaginação, memória, atenção e emoção. Para ele, o cinema pode oferecer o tipo de experiência estética relacionada na filosofia kantiana (a finalidade sem fim), desde que promova um ajuste das formas do mundo fenomênico, regido pela tríade espaço-tempo-causalidade, às formas intrínsecas ao mundo psicológico, ou seja, desde que a forma do filme ofereça um isolamento do espectador em relação ao mundo prático, voltando-se diretamente para as suas relações mentais.

Nesse ponto, Munsterberg (2004) parte do princípio de que o filme tem existência em um locus particular, e este não é a película, nem a tela, mas a mente. É na mente que ocorre o cinema, e diante de um objeto fílmico adequado podemos reconhecer uma experiência análoga à experiência kantiana do

belo. Assim, o filme de que fala Munsterberg é um objeto dado à imaginação. Se a sua forma é adequada, ou seja, se ela possui uma unidade capaz de apreender o espectador, desinteressadamente, em um tipo de experiência que o transporta para fora do mundo (o que, na verdade, é um dentro da mente), temos a consumação da potencialidade artística do cinema. Nesses termos, que culminam numa apologia ao cinema narrativo – ainda em vias de se consolidar, na década de 1910-, Munsterberg faz um elogio antecipado do que Hugo Mauerhofer (2003) chamaria, em 1949, de situação cinema. A diferença está na conclusão de cada autor. Para Mauerhofer, longe de sustentar uma experiência estética de prazer desinteressado, essa relação do espectador com o cinema possui um lugar estratégico na sociedade moderna, envolvendo a passividade do indivíduo e operando com uma função psicoterapêutica⁵.

3. A RELAÇÃO OBJETO-IMAGEM DO CINEMA: A INTERAÇÃO IMAGÉTICA PARA O PENSAR FILOSÓFICO.

A vertente teórica a que pertence a estética neokantiana de Hugo Munsterberg ficou conhecida, nas tentativas de conceber uma certa linearidade às teorias do cinema, como a da teoria formativa. São as teorias que predominaram em um primeiro momento de recepção da novidade cinematográfica. Muito antes das pesquisas estéticas da Escola de Frankfurt, supracitadas, a discussão sobre o possível caráter artístico do cinema foi uma constante nos trabalhos realizados entre as décadas de 1920 e 1940.

Os métodos, critérios e conclusões destes estudos foram variados, ainda que convergissem para a constatação comum de que o registro da imagem em movimento abria uma nova possibilidade de expressão que merecia uma análise mais demorada, em face do seu impacto proeminente no universo das artes. Período de mobilização intensa das vanguardas artísticas, essas primeiras décadas do

século XX viram nascer o cinema de vanguarda e as suas rupturas radicais com o cinema narrativo, o qual, em meados dos anos 1930, já indicava a hegemonia que viria a se confirmar junto com o sucesso de Hollywood. O padrão do cinema-indústria, realizado em estúdios, teve ecos, por exemplo, nas tentativas brasileiras de consolidar estúdios de produção segundo os mesmos moldes – estéticos e econômicos – do cinema hollywoodiano.⁶

Se as discussões da vanguarda seguiram, naturalmente, o caminho da desrealização, da crise da objetividade, da contestação do espetáculo do cinema clássico, uma outra corrente se desenvolveu em sintonia com o realismo, elegendo como questão-problema os diversos embates em torno das qualidades intrínsecas ao registro fotográfico da realidade. Este se tornava mais complexo com a invenção do cinematógrafo, que incorporava à imagem dois novos elementos: o movimento e a duração. Assim como as discussões encaminhadas pelos vanguardistas possuíam seu lastro filosófico (Jean Epstein atacava o cartesianismo, Eisenstein filiava-se ao marxismo etc.), as teorias do real buscavam estabelecer uma ontologia da imagem que interessa de perto às pretensões de uma filosofia do cinema. Iniciadas com as discussões que a fotografia motivou, na primeira metade do século XIX, não são todas as posturas conhecidas que ultrapassaram um certo impressionismo em relação ao impacto da nova tecnologia. No entanto, em alguns casos, como o do crítico e teórico francês André Bazin, a defesa do realismo cinematográfico ganhou contornos de uma pretensa sistematização, com a busca de evidências e fundamentos a partir de um método indutivo de análise dos filmes.

A imagem fotográfica foi integrada desde cedo ao desenvolvimento da arte realista. A partir de Peirce, numa categorização que fundamentou o desenvolvimento da semiótica, a fotografia possui, ao mesmo tempo, as qualidades de índice e de ícone. Sendo ícone, trata-se de um signo que conserva as propriedades do objeto representado, em um grau

⁵ Ambos os autores, Munsterberg e Mauerhofer, guardadas as suas diferenças, anteciparam debates em torno do caráter onírico do ato de ver o filme, linha de análise que tem interpretações ácidas ao modo de Félix Guattari (1984), para quem o cinema, no mundo capitalista avançado, é o divã do pobre, em uma correlação irônica com a psicanálise (também questionada pelo autor), a qual atenderia os que têm condições de pagá-la. Dessa maneira, o contraste pobre/rico sugere que cinema e psicanálise são dois artefatos do próprio capitalismo na manutenção da sua efetividade.

⁶ Cabrera usa os termos logos e pathos para identificar, respectivamente, de maneira racionalista e não racionalista de filosofar. Na primeira, em que domina o logos, os conceitos são acessados exclusivamente pela razão. Na segunda, em que o pathos é inserido, outro meio de acesso é incorporado, para além da razão, ou seja, ocorre uma inclusão da sensibilidade no filosofar.

de semelhança que proporciona o reconhecimento desse objeto por analogia. Sendo índice, a fotografia é produzida por um estímulo a partir do próprio objeto da representação (a ação da luz em um material sensível), fator que afasta as interferências humanas do mecanismo de produção da imagem. Desse modo, pela relação singular que mantém com o seu referente, a fotografia se predispõe a dispensar a mão do artista, aquele que, antes da nova técnica, desenhava ou pintava em busca de uma fidelidade superior na reprodução do visível, o que pode ser observado na pintura renascentista (e realista, como um todo).

A partir da dupla caracterização peirceana, sendo ícone e índice, “a foto é percebida como uma espécie de prova, ao mesmo tempo necessária e suficiente, que atesta indubitavelmente a existência daquilo que mostra” (DUBOIS, 2003, p. 25). Temos a instituição de um tipo de registro que dissipa incertezas sobre o seu conteúdo, forjando verdades que, pela sua contundência, podem ser consideradas empíricas – basta lembrar o quanto uma fotografia tem o poder de atestar ou contestar algo, servindo como prova; discussão que se estende, inclusive, para o campo jurídico. Segundo essa ótica, que predominou no século XIX, o ato fotográfico não interpreta, não seleciona ou recorta, e sim revela e expõe, pela via de um registro desumanizado, uma verdade que está dada antes do próprio ato de fotografar.

Avesso a essa perspectiva, Baudelaire (1988, p. 71) deixou o seguinte testemunho deste momento: “a sociedade precipitou-se, como um único Narciso, para contemplar sua imagem trivial no metal. Uma loucura, um fanatismo extraordinário apoderou-se de todos esses novos adoradores do sol”. Para o escritor, a fotografia era apropriada apenas aos que não vislumbram a fruição desvinculada de uma busca pelas formas naturais; apenas a natureza seria crível, e apenas ela seria digna de ser apreendida na arte, sempre com o máximo de exatidão possível.

Como o cinema desenvolveu a premissa da similitude da imagem com o seu referente,

culminando no formato narrativo que deu origem ao cinema clássico? O movimento e a duração não apareceram tão somente para confirmar o potencial imitativo do registro fotográfico, mas também para apresentar um desafio, um problema prático a ser resolvido a favor da manutenção do realismo. É preciso fazer com que a imagem do cinema, em sua sofisticação, não coloque em risco a experiência de ver como uma experiência ilusória – o que origina a aplicação do termo ilusionismo ao formato clássico. É preciso, portanto, delinear um conjunto de normas aptas a evitarem que os filmes denunciem a sua condição de discurso construído – justamente o que Münsterberg afirmara como item indispensável para uma experiência estética verdadeira do espectador, oriunda da relação mental com um filme unitário, autocontido. Logo, as implicações da duração e do movimento sobre o projeto ilusionista mobilizaram uma linguagem⁷ – a que abalizou o cinema narrativo clássico – a favor da preservação da impressão de realidade, proto-realizada pela imagem fotográfica.

André Bazin (1991) oferece uma apresentação arguta dessa linguagem, em relação ao realismo, quando afirma que o teatro possui uma força centrípeta, que direciona o espectador para o centro do palco, e que a força do cinema, por sua vez, é centrífuga. A câmera desdobra sem cerceamentos o universo visual, fator que fortalece não apenas um realismo espacial, mas também psicológico – importa não somente a qualidade da imagem realista (a sua semelhança com o modelo original), mas também a nossa crença na imagem, ou seja, a nossa consciência de que o visível é o resultado de uma captação sem interferências em sua origem.

Nesse sentido, o retângulo da tela estabelece um contorno que delimita um espaço real fixo (a própria tela), por meio do qual novos espaços imaginários movidos se tornam visíveis. Se a fotografia, tal como a pintura, já possuía a capacidade de remeter o observador para além dos limites do quadro (uma parte qualquer de um objeto extenso, por exemplo, sugere a existência do objeto inteiro em um

7 Em *As palavras e as coisas*, ao discutir as questões que nortearam a episteme clássica, Foucault (2000) defende o argumento de que esta se fundamentava na representação, entendendo-se como representação a ordenação de signos verbais com a intenção de construir uma imagem do mundo. Esta configuração se modifica a partir do final do século XVIII, quando o conhecimento deixa de favorecer a representação e passa a privilegiar uma empiricidade. As ideias de Foucault nos servem de inítrio para discutir a passagem de um período em que prevalece uma discursividade verbal, que se estendeu até meados do século XX, para o período contemporâneo onde há a negável preeminência de uma discursividade visual que, no entanto, parece ainda não estar pronta, acabada, mas em construção

espaço fora de campo), a imagem provida de movimento e duração torna os limites do quadro instáveis, sempre abertos a um novo ajuste, pela mudança no interior do próprio campo, ou pela alternância de posição da câmera.

Sendo a câmera um elo entre o mundo da diegese e o espectador, o olhar deste segue fisicamente estático, e percorre o espaço intrafilmmico, guiado pela escrita das imagens. O limite dessa inserção, contudo, é definido. As personagens se olham, ou olham os objetos que estão à sua volta, conectando os planos. Já o olhar do espectador não coincide com o olhar de nenhuma personagem. Por olhar a todos e não ser olhado por ninguém, o espectador se percebe em todos os lugares e em lugar nenhum.

Minha emoção está com os “fatos” que o olhar segue, mas a condição desse envolvimento é eu me colocar no lugar do aparato, sintonizado com suas operações. Com isso, incorporo (ilusoriamente) seus poderes e encontro nessa sintonia – solo do entendimento cinematográfico – o maior cenário de simulação de uma onipotência imaginária. No cinema, faço uma viagem que confirma minha condição de sujeito tal como a desejo. Máquina de efeitos, a realização maior do cinema seria então esse efeito-sujeito: a simulação de uma consciência transcendente que descortina o mundo e se vê no centro das coisas, ao mesmo tempo que radicalmente separada delas, a observar o mundo como puro olhar (XAVIER, 2003, p. 48-9).

Levar em consideração crítica – seja a favor ou contra – os pressupostos do realismo cinematográfico é algo faltante na maioria dos ensaios que aproximam a filosofia ao cinema, comentados na primeira parte deste artigo, quando realizam interpretações filosóficas dos filmes, sem adentrar numa problematização da forma fílmica. Essa falta é marcante justamente pela supremacia do realismo nos filmes comerciais – ou dos diversos realismos, para ser mais preciso –, educando o espectador médio a só reconhecer como cinema, de fato, um determinado tipo de produção hegemônica. O privilégio dessa cinematografia nas leituras

filosóficas que os trabalhos ensaísticos realizam explica-se pelo próprio esquecimento da forma e apego ao conteúdo. O cinema realista, principalmente na chave dramático-narrativa, que continua a servir de base estrutural para grande parte do cinema contemporâneo (destacando o vigor do melodrama, que se atualiza, e do naturalismo da mise-en-scène) é, por excelência, o cinema dos enunciados morais, das mensagens dirigidas ao espectador, da exposição da vida cotidiana, dos seus dilemas, das suas vicissitudes.

O filósofo argentino radicado no Brasil, Julio Cabrera, desenvolve um trabalho original, que procura ultrapassar o hábito do ensaísmo, ao sustentar uma caracterização da filosofia que concebe o cinema como uma espécie de complemento ao ato de filosofar. Este não deve ser entendido como um ato exclusivamente racionalizante, com vistas à elaboração de conceitos, mas intrinsecamente relacionado a estados emocionais que complementam o sentido dos próprios conceitos, e oferecem uma dimensão prática (do grego *pathos*) ao processo filosófico, tradicionalmente dominado pelo *logos*⁸.

Para Cabrera, com quem tive a oportunidade de debater positivamente a sua proposta, a urgência de abandonar a filosofia racionalista despontou no século XIX, em filosofias como as de Kierkegaard, Nietzsche e Schopenhauer, e chegou ao século XX com as atribuições fenomenológicas de Heidegger. Apresentando uma filosofia logopática (na qual a validade é concedida às duas dimensões do filosofar: o *logos* e o *pathos*), Cabrera toma como exemplo a maneira pela qual Heidegger descreve a angústia: como acesso ao ser; um estado específico do *dasein* heideggeriano em sua abertura ao mundo, que demonstra a insuficiência da racionalidade moderna, supervalorizada, em sua logicidade, desde os clássicos gregos.

A experiência filosófica do espectador se realiza por meio dos conceitos-imagem, uma categoria conceitual que substitui a exclusividade lógica do racionalismo, instaurando uma filosofia logopática.

⁸ Cabrera usa os termos *logos* e *pathos* para identificar, respectivamente, a maneira racionalista e não racionalista de filosofar. Na primeira, em que domina o *logos*, os conceitos são acessados exclusivamente pela razão. Na segunda, em que o *pathos* é inserido, outro meio de acesso é incorporado, para além da razão, ou seja, ocorre uma inclusão da sensibilidade no filosofar.

Apesar de não serem, a rigor, trabalhos ensaísticos, as análises empreendidas por Cabrera tendem a privilegiar o conteúdo dos filmes, à medida que configuram o potencial pático do cinema de acordo com um determinado conjunto de convenções. É importante entender o sentido dessa afirmação.

Por um lado, a singularidade do cinema, que justifica a sua preponderância sobre a literatura (segundo Cabrera, também ela é capaz de oferecer o complemento prático aos logos), é determinada em virtude da linguagem cinematográfica, do seu poder de arrebatamento, o que condiz com os efeitos da impressão de realidade. Por outro lado, apesar dessa referência à linguagem do cinema, Cabrera não diferencia, por exemplo, o tipo de sensibilidade verificado nos filmes de origem clássica, espetaculares e nervosos, da sensibilidade amena, quase tediosa, presente em muitos cinemas modernos – de Antonioni a Alexander Kluge. Ao dispensar a diferenciação dos filmes como um fator que determina a funcionalidade destes na logopatia, Cabrera somente lida com essas diferenças tendo em vista o conteúdo conceitual de cada obra (isto é, o conceito-imagem), e a linguagem cinematográfica se revela generalizada. Nesse passo, o estudo parte para uma interpretação em muitos pontos coincidente com a dos livros de ensaios, e deixa à margem os problemas relacionados ao próprio cinema.

Ao recorrer, em suas análises, a exemplos que possuem a narratividade como elemento central, Cabrera deixa a impressão de que esse cinema particular é mais apto a atender a logopatia, ainda que a teoria não admita essa particularização. Teríamos, aqui, outro caso de predomínio do realismo? Não, necessariamente, do realismo do cinema clássico (Cabrera recorre a filmes modernos e posteriores), mas, provavelmente, do realismo de um cinema que dá continuidade a traços essenciais do modelo clássico, passando ao largo, por exemplo, das vanguardas menos afeitas à narratividade. Admitindo que “o conceito-imagem precisa de um certo tempo para se desenvolver por completo”, isto

é, que ao assistir o filme “é preciso saber de que forma se foi para naquela situação” (CABRERA, 2006, p. 24), qual seria o lugar de um Stan Brakhage na logopatia⁹? O que fazer, por exemplo, com o cinema métrico de Peter Kubelka, que dispensa a imagem captada? E com os filmes de Andy Warhol, que radicalizam a percepção temporal, complexificando a idéia de que é necessário um certo tempo para o conceito se desenvolver por completo? Esses cineastas, avessos à idéia de que o cinema é a prática de contar histórias, não proporcionam narrativas com personagens imersas em situações, no sentido usado por Cabrera.

Sem dúvida, essas são questões que podem ser resolvidas pela logopatia, desde que a linguagem pouco convencional desses autores também seja problematizada, na teoria; algo que levaria o conceito-imagem para além de exigências como a citada há pouco. Outras perguntas, a meu ver, são pertinentes para o desenvolvimento da proposta do filósofo brasileiro. A mais importante diz respeito ao alcance da crítica à filosofia racionalista, em vista da intenção de usar como aparato da logopatia um novo tipo de conceito, o conceito-imagem.

A logopatia depende do conceito-imagem? Não haveria, aqui, um resquício do racionalismo do qual Cabrera quer se distanciar em definitivo? Em outro caminho, confirmando-se a necessidade dos conceitos-imagem, não seria o caso de estudar a vinculação de conceitos particulares a cinemas particulares, de maneira semelhante ao que fez Deleuze, ao estabelecer um marco divisório original entre a linguagem clássica e a moderna? Como se observa, a tese de Cabrera é provocadora e instigante, permitindo um horizonte de investigações em torno da linguagem cinematográfica e do estatuto dos conceitos na filosofia contemporânea.

⁹ Júlio Cabrera propõe a noção de “logopatia” (do grego: “logos” – “razão” e “pathos” – “sentimentos”), isto é, a de “conceitos cognitivo-afetivos”, tratando-os como capazes de problematizar a visão tradicional da filosofia sobre os conceitos, a que chama de apática e diz estar atrelada a conceitos puramente intelectuais. Cabrera sustenta que a filosofia logopática é da ordem do sentido, e não da verdade, e que ela agrega elementos afetivos de juízo a essa visão intelectualista tradicional dos conceitos.

4. CAFÉ COM HUMANAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO PEDAGÓGICO DO CINEMA NA ESCOLA ADAUTO BEZERRA

Diante das argumentações feitas nas páginas anteriores, percebe-se o quão relevante o papel didático-pedagógico do cinema para os estudantes. O recurso audiovisual desperta nos discentes o senso crítico, a curiosidade, como também a capacidade lúdica de expressar os mais diversos sentimentos. Com efeito, em um momento em que os projetos escolares ajudam na formação do pensamento autônomo do estudante, o cinema é uma poderosíssima ferramenta de transformação individual e coletiva.

Desde o início de minha trajetória docente em sala de aula, o recurso audiovisual é bastante utilizado. Seja nas aulas de natureza teórica ou mesmo nas aulas ditas de ensino médio, a utilização de trechos de filmes a partir de um recorte filosófico determinado é utilizado nas aulas. Considero essa estratégia importante não apenas no sentido de sair da rotina, ao contrário, é algo para além do lúdico, artístico e estético.

Porém, com o passar do tempo, sentia a necessidade de dialogar esse meu interesse com outras áreas. Ou seja, pensar uma espécie de transversalidade/interdisciplinaridade entre as áreas de forma a interligar conteúdos afins de história/filosofia, por exemplo, Filosofia/sociologia entre outras possibilidades.

Diante dessas ideias, articulamos juntamente com o professor de Geografia do 3 ano, Fernando Marques, da escola Adauto Bezerra, a iniciativa do Café com humanas no ano de 2019. A iniciativa do projeto é simples e direta: exibição de filmes/documentários brasileiros que possuam temas afins entre filosofia e Geografia. Entre a exibição e outra, os estudantes (os “espectadores”) tomam uma xícara (ou copo plástico) de café para simbolizar a fidelidade da atividade. Após a exibição da película, os estudantes interagem entre si problematizando as principais questões discutidas no filme.

A tese parece ser básica: a exibição do filme e,

posteriormente, debate. Porém, tal atividade expressa um objetivo ainda maior, ou seja, pensar de modo interdisciplinar a interação entre duas disciplinas de forma a propiciar uma maior aprendizagem. Não por acaso que no mês de junho, mês que iniciamos o projeto, os dois filmes exibidos trataram do tema da relação meio-ambiente e direitos humanos.

Respectivamente, “Ser Tão Velho” (2017) e A “Pata do Boi” (2016) ambos de produção nacional e que podem ser encontrados no aplicativo Videocamp. Site este que oferece diversas opções de filmes a partir de determinado eixo temático (direitos humanos, democracia etc).

5. CONCLUSÃO

Literatura, música, fotografia e outras importantes formas de arte são partes da constituição do cinema. E como vimos aqui, a filosofia também. A obra de arte sempre se submeteu a objeto de reflexão filosófica, conseguindo uma posição ativa de agente transformador em questões filosóficas. O cinema, como arte industrial, tem obedecido sua função. “2001 A Odisseia do Espaço”, “Matrix” são apenas alguns exemplos de filmes que possuem aspectos filosóficos em sua essência.

Nesse sentido, aproximar cinema e filosofia fortalece a responsabilidade de trazer à tona uma educação filosófica popular. A literatura já não é mais admirada por todos, menos ainda aquela que se dirige à reflexão, e é certo que neste novo século, mais difícil se torna uma aceitação filosófica pela massa social, mesmo quando se trata de cinema; mas grande foi a contribuição que esta arte trouxe para as duas ou três últimas gerações. Minha intenção, foi lembrar essa capacidade educativa do cinema, que mesmo ignorada ainda encontra seus adeptos (estamos aqui, não?). Lembrar que o mais breve entretenimento pode ser aproveitado, se visto com bons olhos. Lembrar que cinema é arte. Que cinema é filosofia. Cinema é vida.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. Transparencies on film. In: _____. **The Culture Industry**: selected essays on mass culture. London: Routledge, 2001, cap. 7, p. 178-86.

_____.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BAUDELAIRE, Charles. **A Modernidade de Baudelaire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BAZIN, André. Teatro e cinema. In: _____. **O Cinema**: ensaios. São Paulo: Brasiliense, 1991, cap. 10, p. 123-65.

BELLOUR, Raymond. Pensar, contar: o cinema de Gilles Deleuze. In: RAMOS, Fernão (Org.). **Teoria Contemporânea do Cinema**. São Paulo: Senac, 2005, 1 v, p.233-52.

BENJAMIN, Walter. El narrador. In: _____. **Para una crítica de la violencia y otros ensayos**: iluminaciones IV. Madrid: Taurus, 1991, p. 111-134.

BORDWELL, David. **O cinema clássico holywoodiano**: normas e princípios narrativos. In: RAMOS, Fernão (Org.). **Teoria Contemporânea do Cinema**. São Paulo: Senac, 2005, 2 v, p. 277-302.

CABRERA, Julio. **O Cinema Pensa**: uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

COSTA, Flávia Cesarino. **O Primeiro Cinema**: espetáculo, narração, domesticação. São Paulo: Scritta, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1**: a imagem-movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Cinema 2**: a imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DUBOIS, Philippe. **O Ato Fotográfico**. São Paulo: Papirus, 2003.

GUATTARI, Félix. O divã do pobre. In: BARTHES, Roland et al. **Psicanálise e cinema**. Lisboa: Relógio d'Água, 1984.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade de julgar**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

MASCARELLO, Fernando. Cinema hollywoodiano contemporâneo. In: _____ (Org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papyrus, 2008, cap. 13, p. 333-60.

MAUERHOFER, Hugo. A psicologia da experiência cinematográfica. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A Experiência do Cinema**. São Paulo, Edições Graal: 2003, p. 375-80.

MUNSTERBERG, Hugo. **The Film**: a psychological study. New York: Dover Publications, 2004.

ORTEGA Y GASSET, José. **A Desumanização da Arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

RAMOS, Fernão (Org.). **História do Cinema Brasileiro**. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas: Papyrus, 2006.

XAVIER, Ismail. **O Olhar e a Cena**: melodrama, Hollywood, cinema novo, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.



EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA, CIDADANIA E EMANCIPAÇÃO: FILOSOFANDO NA COZINHA DA ESCOLA

Santiago Pontes Freire Figueiredo¹

Resumo

O presente artigo apresenta o relato de experiência vivenciada em uma aula de filosofia em uma escola de ensino médio profissionalizante. À luz do pensamento de Theodor Adorno, partimos do pressuposto de que as adaptações feitas pela exigência do capitalismo no sistema de ensino, possibilitam aos alunos uma preparação também para o mercado de trabalho, recebendo o diploma de técnicos para atuarem em ambientes que, muitas vezes, suprimem a capacidade crítica de enxergar o mundo. Esta dificuldade ocorre pela supervalorização da técnica, em detrimento dos valores humanos, que são necessários, inclusive, para o aprimoramento da mesma. Para compreender estas contradições, os estudantes, mediados pelo professor de filosofia, problematizaram os conceitos de alienação, materialismo histórico e dialético, trabalho, luta de classes e mais-valia, desenvolvidos pelo filósofo Karl Marx. Além disso, realizarem uma entrevista com os funcionários terceirizados que atuam na cozinha da escola, com o intuito de desvelar a relação dos empregados com as suas respectivas funções. Tal interação proporcionou um exercício de empatia entre ambos, alunos e trabalhadores, gerando uma aprendizagem que ultrapassa os limites da sala de aula, sendo uma ferramenta a mais para a construção da autonomia, cidadania e emancipação dos jovens. Apresentamos aqui, portanto, o resultado desta experiência.

Palavras-chave: Filosofia; Técnica; Autonomia; Cidadania; Emancipação.

Abstract: EDUCATION FOR AUTONOMY, CITIZENSHIP AND EMANCIPATION: PHILOSOPHY IN THE SCHOOL KITCHEN

This article presents the report of an experience lived in a philosophy class in a professional high school. In the light of Theodor Adorno's thinking, we assume the adaptations made by the demand of capitalism in the education system enable students to prepare for the labor market as well, earning the diploma of technicians to work in environments that they often suppress the critical ability to see the world. This difficult occurs due to the overvaluation of the technique, to the detriment of the human values that are needed including the improvement of them. To understand these contradictions, the students, through their

¹ Professor de filosofia na Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia, em Granja/Ce, desde 2013. Graduado em filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, com especialização em ensino de filosofia pela Faculdade Futura e mestrando no Programa Mestrado Profissional em ensino de filosofia pela Universidade Federal do Ceará.

philosophy teacher, Problematized the concepts of alienation, historical and dialectical materialism, work, class struggle and surplus value, developed by the philosopher Karl Marx. In addition, conduct an interview with the out sourced employees who work in the kitchen, in order to unveil the relationship of employees with their respective functions. Such interaction provided an exercise of empathy between both students and workers, generating a learning, being an additional tool for building the autonomy, citizenship and emancipation of young people. We present here the result of this experiment.

Keywords: Philosophy; Technique; Autonomy; Citizenship; Emancipation.

RESUMEN: EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA, CIUDADANÍA Y EMANCIPACIÓN: FILOSOFÍA EN LA COCINA ESCOLAR

Este artículo presenta el informe de una experiencia vivida en una clase de filosofía en una escuela secundaria profesional. A la luz del pensamiento de Theodor Adorno, asumimos que las adaptaciones hechas por la demanda de capitalismo en el sistema educativo también permiten a los estudiantes prepararse para el mercado de trabajo, obteniendo el diploma de técnicos para trabajar en entornos que a menudo suprimen la crítica capacidad de ver el mundo. Esta dificultad ocurre debido a la sobrevaloración de la técnica, en detrimento de los valores humanos que incluso se necesitan para mejorarla. Para comprender estas contradicciones, los estudiantes, a través de su profesor de filosofía, problematizaron los conceptos de alienación, materialismo histórico y dialéctico, trabajo, lucha de clases y plusvalía, desarrollados por el filósofo Karl Marx. Además, realice una entrevista con los empleados subcontratados que trabajan en la cocina de la escuela, para desvelar la relación de los empleados con sus respectivas funciones. Dicha interacción proporcionó un ejercicio de empatía entre estudiantes y trabajadores, generando un aprendizaje que va más allá de los límites del aula, siendo una herramienta adicional para construir la autonomía, la ciudadanía y la emancipación de los jóvenes. Presentamos aquí, por lo tanto, el resultado de este experimento.

Palabras clave: Filosofía; Técnica; Autonomía; Ciudadanía; Emancipación.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia em nível médio tem sido nos últimos anos tema central das discussões que permeiam a nossa realidade. Provavelmente por conta da instabilidade político-ideológica que vivemos há tempos. A educação, por sua vez, tem sofrido mudanças que passam pela valorização do ensino técnico profissionalizante, como uma alternativa para os indivíduos. Porém, nota-se, de maneira geral, que a disciplina de filosofia, apesar da carga horária reduzida, supre uma carência de conteúdo que contribuiria para uma formação crítica, autônoma e cidadã dos alunos.

No primeiro capítulo abordaremos a relação conflituosa entre o que chamamos de mercado de trabalho e a educação. Conflituosa porque as duas possuem lógicas diferentes. No entanto, ao optar-se, ideologicamente, por uma oferta de cursos profissionalizantes, pretende-se reproduzir a lógica capitalista industrial. Para compreender o fenômeno bem como possíveis saídas, partiremos dos conceitos do filósofo alemão Theodor Adorno em sua *Educação e Emancipação*, na qual alerta para a preocupação de uma educação que prepare verdadeiramente os indivíduos, fugindo da semicultura e da padronização que permeia toda a nossa sociedade.

Ainda no primeiro capítulo destacaremos o papel do professor de filosofia no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, mas não só isso: na necessidade de se criar dentro e fora da sala de aula um ambiente em que o choque dialético de ideias possa existir, propiciando um espaço para o debate, para a percepção da realidade. Nesse sentido, a filosofia tem um papel fundamental, o de oferecer uma formação política, cidadã e crítica, sem prender-se ao que é estático. Sendo assim, busca-se a transformação da realidade proposta por Marx e não somente a compreensão passiva dela. Tal ideia é fundamental para a emancipação dos indivíduos que atuam no corpo escolar, principalmente quando se trata do contexto de uma oferta de ensino público.

No segundo capítulo relataremos uma experiência prática vivenciada na cozinha da escola, bem como

todo o processo que levou a este acontecimento. A aula se deu sob o aspecto da compreensão da luta de classes, materialismo histórico e dialético, mais-valia, trabalho e alienação, componentes presentes na grade curricular do Novo Ensino Médio, como conceitos afirmados pelo pensador alemão Karl Marx. A experiência da cozinha se justifica pelo fato de lá existirem trabalhadores que vivenciam todos os dias a rotina de uma função empregatícia. Através de uma entrevista puderam expor suas angústias, sonhos, objetivos, frustrações, ampliando para os estudantes os espaços e os atores do processo educativo.

Esperamos poder contribuir para evidenciar a efetividade do ensino de filosofia nas escolas de ensino médio, demonstrando a sua importância, especificamente, através de uma experiência exitosa em uma instituição de ensino técnico profissionalizante. Em tempos em que se discute a permanência ou não da filosofia nessa modalidade de ensino, entendemos a eficácia de uma área do saber que se propõe a levantar questões de suma importância para a humanidade, instigando os jovens a serem ativos, participativos, críticos, autônomos e verdadeiros cidadãos, conhecedores e reivindicadores dos seus direitos e praticantes assíduos dos seus deveres, quando estes implicarem em algo justo.

2. MERCADO DE TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO CONTRADITÓRIA

A consolidação do capitalismo no mundo intensificou-se com uma maior veemência no século XX e se fortaleceu ainda mais com a versatilidade presente no século XXI. As demandas científicas e culturais subordinaram-se ao viés industrial e econômico. Este fenômeno, de maneira espantosa, porém, planejada, tomou conta dos hábitos humanos de maneira holística, atingindo inclusive a educação.

O modelo que privilegia a técnica se encontra presente em diversas formas e nomenclaturas. Todavia, enfrentamos, como nunca, dilemas individuais e sociais que problematizam ainda mais o papel da escola no mundo globalizado. Seria

possível pensar e fazer uma educação que pudesse fomentar criticamente valores para os estudantes, bem como promover a emancipação e a autonomia, além do desenvolvimento da cidadania?

A cada dia surgem mais e mais demandas para as instituições de ensino. Preparar para o mercado de trabalho tem sido uma das principais bandeiras levantadas nos últimos anos, estando presente, inclusive, em nossos documentos oficiais que regem as diretrizes da educação básica brasileira, como mostra o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (9394/96) que estabelece as finalidades do ensino médio. Nos incisos II e III estabelece que: II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Para que isso aconteça é necessário não só mostrar aos jovens como se comportar em um ambiente formal de trabalho, incluindo aí desde a maneira de se vestir em uma entrevista de emprego, por exemplo, até como ensinar-lhes, de fato, um saber-fazer.

Com o aumento latente do desemprego, os cursos técnicos têm se tornado uma saída importante para aqueles que procuram obter uma renda em menor tempo. Geralmente, o curso possui a metade da duração de uma graduação, ou até menos, e está sendo oferecido cada vez mais integrado ao ensino médio, com um alto investimento dos governos federais e estaduais na construção de laboratórios, aquisição de tecnologias e contratação de pessoal especializado para as escolas.

Tal cenário se construiria de maneira ideal, atendendo a uma demanda social, se ao formar um especialista em nível médio-técnico, manipulador das novas tecnologias, não esquece-se de que existem valores humanos que devem ser evidenciados, injustiças que precisam ser enfrentadas e ainda aquelas lutas onde a resistência é a condição para evitá-las. Para Silva Filho (2015, p. 147) "A submissão do homem ao aparato tecnológico

faz a tecnologia justificar a escravidão do homem pelo homem, racionalizando-a". Marcuse, em sua obra *Eros e Civilização*, critica a dinâmica das especialidades oriundas de um culto ao trabalho oco, que atrofia o humano:

A alienação do trabalho está quase concluída. A mecânica da linha de montagem, a rotina do escritório, o ritual da compra e venda estão livres de qualquer relação com as potencialidades humanas. As relações de trabalho converteram-se, em grande parte, em relações entre pessoas como objetos permutáveis da administração científica e dos especialistas em eficiência. (1975, p. 100).

Neste cenário, não há como não haver um apelo a uma educação que conduza alunos e professores a tomarem decisões de encararem a própria educação como um motor de transformação da realidade. Um caminho para o aperfeiçoamento da democracia para que haja a superação da reificação da humanidade, cada vez é mais observável em nossas relações cotidianas.

Ao constatar as complexidades de uma sociedade subserviente da técnica e da economia, o filósofo alemão, Theodor Adorno, em sua obra *Educação e Emancipação*, aponta a complexidade do problema

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar a situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquelas subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. (ADORNO, p. 42, 2011).

Como podemos ver no trecho acima, Adorno denuncia a falta de uma autonomia, consciência e tomada de atitude frente a uma situação que se apresenta como trágica no mundo capitalista. A ideia de uma padronização, uma robotização dos hábitos, costumes e pensamentos gera uma condição de conformismo, uma semiformação, péssima para a atividade democrática, pois, na realidade, se anulam. No cerne da questão, observamos a

semiformação como a formação não-total ou falha, que não reúne elementos humanos suficientes para preparar os indivíduos nos seus aspectos integrais.

Uma das soluções para “curar-nos” desta mazela seria como já citamos, investir (não só dinheiro, mas esforços) em uma educação que promovesse a liberdade a partir da ótica do real. Os estudantes estão cansados de estudar aquilo que não possui relação direta com o seu cotidiano, estão enfadados de não saber os “para quê” de determinados assuntos. Um ensino que se baseie na vivência e na realidade tem a chance de ser muito mais eficiente. Dentre as disciplinas do currículo escolar do ensino médio a filosofia ocupa lugar de destaque nessa árdua tarefa de ser a promotora do espírito crítico e cidadão nos educandos.

De acordo com o pensamento de Nobre Lopes e Silva Filho (2017, p. 118) observamos que: “Nesse aspecto, o ensino de filosofia se reveste do caráter radicalmente crítico-reflexivo. É essa a sua “espinha dorsal” que poderá contribuir significativamente para a superação da semiformação da qual fala Adorno”. Observamos, portanto, a importância do ensino de filosofia em nível médio e especificamente na modalidade concomitante ao curso técnico profissionalizante, gerando a oportunidade de se ter uma formação integral para os educandos.

2.1. Filosofia e ensino médio: problematizar para compreender

Nos últimos anos muito se tem discutido acerca do ensino de filosofia no ensino médio, talvez porque a própria presença desta disciplina, como componente curricular, tenha sido ameaçada por novas propostas para a educação. Seria a filosofia um entrave para que a aprendizagem de fato ocorra nos indivíduos? A resposta para esta pergunta encontra-se nas diversas manifestações filosóficas que surgiram ao longo da história e, diante delas, devemos deveras afirmar: a filosofia ocupa um importante papel dentro e fora dos sistemas de ensino.

O sucesso da filosofia no ensino médio, seja tecnológico ou não, perpassa muito pela atitude do professor. Este carrega a responsabilidade de

transformar potência em ato, em termos aristotélicos, extrair dos seus alunos capacidades que talvez nem mesmo eles soubessem ter, possibilitando um melhor exercício da autonomia, através de uma descoberta de si. Para que isto aconteça, porém, o professor de filosofia deve demonstrar também uma atitude crítica ante a sociedade, tal como descreve Guido (2000, p. 93)

O professor crítico é capaz de formar novas gerações, mais críticas do que as anteriores. Este é o caminho para a formação de uma nação cidadã. A contribuição da filosofia só terá lugar quando ela efetivamente ocupar o seu lugar na grade curricular. Tal atitude – quando tomada – virá romper com o conservadorismo da sociedade brasileira, que reluta em acreditar na importância do ensino passivo e nada crítico. A nossa sociedade, ao negligenciar os anseios de democratização do ensino, comporta-se como Medéia, que após matar os seus filhos chorou por não haver mais ninguém que a viesse assistir na velhice.

Passados alguns anos, hoje a filosofia já conquistou o seu lugar no currículo e isto já é uma realidade, não sabemos até quando, mas até o momento sim. A questão que nos evoca neste momento é como tornar o saber filosófico relevante para aqueles que estão inseridos no contexto do mundo contemporâneo. Especialmente aqueles cuja condição social não os permite luxos e abundâncias do capitalismo e, que por esses e outros motivos, acabam por submeterem-se ao ensino técnico, como alternativa quase imediata de obter uma formação e rapidamente, inserir-se no mercado de trabalho, supondo que este mercado possua vagas suficientes para absorvê-los. Sendo assim, a filosofia estaria encarregada também de desmistificar paradigmas construídos a partir do ponto de vista mercadológico. Martins (2000, p. 97) analisa que

O objetivo desse processo, que se almeja superador do senso comum, é de forjar uma nova consciência, crítica e consciente, para e pelos integrantes das classes subalternas. Para tanto, deve-se penetrar na vida desses que sobrevivem do seu trabalho e estimular o desenvolvimento das condições objetivas e subjetivas que favoreçam o fortalecimento do bom senso. Tal tarefa é realizada por intelectuais, que não são simples homens do saber, mas, além de homens particulares, organismos sociais (sindicatos, partidos, etc.), sujeitos capazes de “sentir-saberem”, pois são

“intelectuais orgânicos” às classes subalternas. É por isso que todo esse processo em busca de uma nova visão de mundo, crítica e consciente, constitui-se numa significativa tarefa teórico-prática.

Observamos, então, que a afirmação de Karl Marx (1988, p.163), nas Teses Contra Feuerbach, ganha sentido: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo, diferentemente cabe transformá-lo”. É necessário criar no ambiente das aulas de filosofia, especialmente, um espaço para o debate, mas também para a reformulação da realidade, começando por cada indivíduo em particular e crescendo passo a passo. Apesar de esta tarefa ser muito complexa e parecer até otimista demais, não podemos nos furtar da incrível tarefa de educar para o filosofar, tomando como exemplo as vivências de diferentes seres sociais que nos cercam diariamente.

As condições para o filosofar, em sala de aula, são muito limitadas, a começar pelo tempo de aula de cinquenta minutos, excetuando algumas raras escolas em que são destinadas duas aulas semanais para a filosofia. Muitos estudantes chegam no ensino médio com dificuldades de leitura, escrita e interpretação, dificultando ainda mais a leitura de textos filosóficos ou produções textuais. Não devemos esquecer também dos problemas sociais que maximizam ainda mais o desafio de aprender: a violência, o tráfico e o uso de drogas, instabilidade familiar, aumento do índice de depressão e suicídio, instabilidade política, ineficiência das políticas públicas vigentes, etc. Há ainda aqueles educandos, mais confortáveis em termos economicamente substanciais, que, apesar disso, não percebem na filosofia uma utilidade prática para suas vidas. Como agir diante desta situação?

Gallo e Kohan (2000, p. 193), ao se debruçarem sobre o papel da filosofia nas escolas, entendem que

Nascida da necessidade existencial de colocar perguntas, por incomodar-se com o status quo, a filosofia incomoda pela crítica que exerce. A pergunta é a chave da crítica, e o incômodo frente ao dado é o seu motor. Sendo pensamento desviante, que não se contenta com o dado, que não se satisfaz com a mera opinião, a experiência filosófica deve ser radical. O pensamento filosófico é aquele que busca

compreender o vivido em suas raízes, percebendo as inter-relações que se estabelecem e podendo agir sobre elas. É também o pensamento que, não satisfeito com o estado de coisas, age sobre elas produzindo conceitos críticos que são essencialmente transformadores. Assim, a filosofia parte de um incômodo existencial para tornar-se, ela mesma, um incômodo para a sociedade estabelecida.

Sendo assim, devemos buscar na juventude o sentimento de insatisfação pelo estado de coisas presente. Perceberemos que não será necessário ir muito longe para identificá-lo. O jovem pobre não se conforma em não ter o que comer, o que vestir e não poder usufruir dos bens proporcionados pelo capital. O rico, por outro lado, possui todos os bens citados anteriormente, mas apesar disso, não recebe o carinho e atenção necessária dos pais, quase desconhecidos, tornando-se um eterno carente. É importante destacar que toda regra possui as suas exceções. Os adolescentes carregam em si a marca do desconforto, demonstrada na forma que se vestem, nas músicas que ouvem e até no desprezo pela política. O que os diferencia da maioria dos adultos é a esperança, sendo possível encontrá-la no olhar de cada um dos estudantes ao se entrar numa sala de aula. Cabe à filosofia organizar e sistematizar a rebeldia, permitindo que a esperança continue viva dentro de cada um, paradoxalmente, construindo e desconstruindo caminhos, apontando também para tantos outros.

Para que a “conquista” filosófica aconteça em sala de aula é necessário que o professor tenha um leque vasto de experiências e vivências que possam colocar os alunos dentro deste universo. Os próprios livros didáticos já trazem muitas sugestões para aulas diferenciadas: letras de música, filmes, poemas e diversas atividades individuais e em grupo. Mesmo assim é importante extrapolar, criar e inventar, sendo este um exercício de empatia. Não pensemos, pois, ser fácil a vida de um educando do ensino médio em tempo integral, no caso dos técnicos profissionalizantes, que devem dar conta de uma quantidade exorbitante de disciplinas, trancafiados o dia todo em uma sala, além de permanecerem sentados em uma mesma posição, com a exigência de não se comportarem mal, não conversar, não ir ao banheiro sem permissão. Sem perder o rigor devido, a interação com os conceitos, a

produção textual e oral, a aula de filosofia, sempre que possível, pode fugir a estes padrões organizacionais, fazendo valer os seus objetivos.

Nobre Lopes e Silva Filho (2017, p.108), ao refletirem sobre o papel da educação na vida dos indivíduos sob o viés da teoria de Adorno, destacam que

Adorno defende a necessidade de se resgatar a humanização do homem, capacitando-o para o esclarecimento e para a reflexão crítica, a fim de compreender a sua existência e de libertá-lo das condições de opressão. Daí a sua crença numa educação como emancipação. Essa educação deve ter uma dimensão crítica, esclarecedora, proporcionando ao homem a sua condução para transformar a sociedade e para recuperar a subjetividade perdida no processo de dominação, resgatando, assim, o ser-digno do homem, o seu ser genérico.

É preciso que a filosofia tenha sentido no mundo real, trabalhando problemas reais que interferem diretamente na vida dos atores que compõe o corpo escolar. Adorno (2011, p.52), contudo, destaca um ponto importante desta significação, evitando a reprodução da lógica da educação mercadológica

Seria infantil esperar que qualquer um queira ou possa se tornar um filósofo profissional; é justamente esta a concepção em relação à qual tenho profundas desconfianças. Não queremos impor aos nossos estudantes a deformação profissional daqueles que automaticamente consideram sua própria área de atuação como sendo o centro do mundo. A filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina específica.

A sala de aula é em todo lugar. Podemos e devemos explorar mais os ambientes que nos cercam, para tornar a aprendizagem mais significativa, sem cair no senso comum. Partindo desse pressuposto, apresentaremos a seguir todo o caminho percorrido para preparação, execução e resultados de uma aula de filosofia em uma escola de nível médio técnico, onde foi possível apresentar aos alunos a realidade do mercado de trabalho de maneira viva, relacionando com os conteúdos presentes na grade curricular.

3. FILOSOFANDO NA COZINHA DE UMA ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

A nova Base Comum Curricular do ensino médio, homologada em 2018, traz na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a exigência de que os alunos desenvolvam a competência de: “analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades (Brasil, 2018)”. Sendo assim, ao contemplar a temática em uma escola de oferta do ensino médio com curso técnico integrado, nas três turmas de terceiro ano, dividimos o planejamento da exposição do conteúdo em quatro aulas, aprofundando os conhecimentos nos conceitos produzidos por Karl Marx para compreender a dinâmica do mundo industrial pós-revolução.

Na primeira aula, fizemos uma apresentação do contexto histórico Europeu, focalizando nas consequências, positivas e negativas, da mudança trazida pela urbanização da vida social. Para isso, selecionamos e exibimos trechos do filme Tempos Modernos (1936), cujo diretor e ator principal é Charles Chaplin, onde fica claro, de maneira cômica e trágica, a realidade do trabalhador fabril já no século XX. Em seguida, de maneira oral, foram colocadas três questões para estimular o debate: O que é o trabalho? Por que temos que trabalhar? O que perdem os adultos com as horas dedicadas ao trabalho?

Ao longo dos debates, percebemos uma clara preocupação dos estudantes em relação a um futuro próximo. Apesar dos mesmos estarem inseridos em um curso profissionalizante, muitos deles não tem o desejo de seguir carreira naquela área, sendo a universidade o anseio quase que unânime. Porém, apesar de muito querer, observamos também o sentimento de angústia ocasionado pela dúvida de não saber qual carreira escolher e trilhar pelo resto da vida. Muitos dizem não serem bons em nada do que fazem, dificultando o processo de decisão. A maioria afirma não querer seguir a profissão dos pais, seja pelos baixos salários ou mesmo porque eles não conseguem dar a atenção necessária aos

filhos, gerando uma sensação de ausência e carência afetiva. Ao final da aula afirmamos que, na aula seguinte, conheceríamos um pensador que refletia sobre a dinâmica do trabalho na vida dos indivíduos.

Na segunda aula, fizemos uma exposição compactada da vida e obra de Karl Marx, observando pontos destacados no livro didático adotado pela escola: Fundamentos de Filosofia (2016), de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes. Após a leitura, cada turma foi dividida em dois grupos, de um lado a burguesia e do outro o proletariado. Cada grupo elegeu dois representantes que teriam três minutos para defenderem os seus interesses no mundo do trabalho. De maneira inesperada, para os alunos, pedimos que trocassem os papéis e, num exercício de retórica e por que não dizer empatia, tiveram que defender o que anteriormente condenavam.

Ao apontar o conceito de Materialismo Histórico e Dialético, Luta de Classes e Mais-Valia, notamos certa indignação e identificação de muitos educandos, mas também algumas discordâncias. Neste sentido, o mais importante não seria concordar ou discordar, mas despertar para o problema em questão, fortalecendo a aprendizagem e ganho da consciência crítica tão propagada nos documentos oficiais que regem a educação dos mesmos, além de que as referidas definições estão presentes na maioria das provas de acesso ao nível superior.

Antes de a terceira aula acontecer, procuramos os funcionários da cozinha da escola, que trabalham para uma empresa terceirizada prestadora de serviço. Perguntamos acerca da viabilidade de trazer os alunos para uma pequena entrevista. Eles afirmaram que poderia dar certo, mas que não deveria ser muito demorada, visto que o serviço para deixar as refeições prontas na hora obedecia a uma rigorosa rotina. Entregamos previamente as perguntas selecionadas para que os funcionários da cozinha refletissem, ao longo dos dias, e respondessem da melhor maneira. As perguntas consistiam em: “1 - Vocês estão no emprego que sempre quiseram?”; “2 - Quais são os maiores desafios enfrentados por vocês aqui?”; “3 - Se

pudessem melhorar algo aqui, o que seria?”; “4 - Consideram que o salário de vocês é suficiente para ter uma vida confortável?”; “5 - Quais conquistas tiveram através do trabalho?”; “6 - Ainda possuem objetivos a alcançar?”.

Na realização da terceira aula, preparamos previamente no refeitório, próximo a escola, um aparelho de projeção onde foi exibido um slide para reforçar os conteúdos trabalhados na aula anterior, de maneira bem objetiva. Em seguida, distribuimos tocas descartáveis para o cabelo, por uma questão de higiene. Espalhamos as perguntas entre os alunos e informamos que, caso desse tempo, poderiam fazer outras perguntas. Toda esta dinâmica causou um ar de espanto e admiração dos estudantes, sendo que muitos deles nunca haviam pensado ser possível haver naquele espaço uma aula de filosofia. Adentrando a cozinha, saudamos os funcionários e iniciamos a entrevista.

Um dos cozinheiros relatou que não tem o emprego que sempre sonhou, porém, se orgulha do que faz e ainda sonha em abrir um restaurante. Afirmou também que necessita se deslocar cerca de quarenta quilômetros diariamente para chegar ao seu emprego, e que não ganha auxílio transporte para realizar o trajeto. Outro rapaz, que cuida da limpeza e organização dos talheres, pratos e copos, nos disse que o maior desafio é deixar tudo pronto no horário correto, tendo que muitas vezes reduzir o próprio horário do almoço para dar conta do árduo trabalho. Quando chega em casa, sente muita dor nas costas, pois fica em pé o dia todo. Afirmou ainda que a cozinha poderia ser um pouquinho maior, considerando-a, atualmente, apertada para a realização do amplo serviço. Uma terceira funcionária afirmou que recebe um salário mínimo, o que, segundo ela, não é ruim, mas que poderia ser mais. Com bastante emoção falou que, com muito esforço e sacrifício conseguiu, junto com o marido, encaminhar o futuro de três filhos: uma filha professora de matemática, um agente penitenciário e outro que está cursando medicina. Perguntada se ela não pensa em parar de trabalhar já que os filhos são bem sucedidos, afirmou que metade do salário serve para sustentar o estudo do filho que cursa medicina, que os outros também ajudam, mas que

só vai parar de trabalhar, formalmente, quando se aposentar. Todos os funcionários foram muito aplaudidos pelos alunos ao fim das aulas, sendo que alguns até tiraram fotos para compartilhar nas redes sociais a experiência diferenciada vivida no cotidiano escolar.

Na quarta aula, última antes da prova, pedimos aos estudantes que fizessem verbalmente uma avaliação do encontro passado. Ressaltaram, em sua maioria, que não conheciam a história dos funcionários, pois com a rotina, acabam passando despercebido o que, segundo eles, não vai mais acontecer. Ficaram indignados com os baixos salários recebidos pelos funcionários e pela reponsabilidade que precisam ter e quantidade de trabalho executada diariamente. Alguns informaram ir ao núcleo gestor da escola para solicitar melhorias no ambiente da cozinha. Todavia, a história da funcionária com a belíssima educação que conseguiu dar aos filhos foi o que mais chamou a atenção, todo o exemplo de garra e superação.

Poderíamos aqui afirmar que os resultados das provas objetivas na semana seguinte foram excelentes, maravilhosos ou perfeitos, acertadamente foram ótimos em sua grande maioria, mais de noventa por cento, mas não é o que queremos destacar. Muitos alunos ainda possuem problemas de leitura, interpretação e escrita, e outros desafios, que atrapalham o seu bom desempenho. O que gostaríamos de frisar aqui é que a todos que participaram dessa “aula prática de filosofia marxista” certamente nunca mais se esquecerão dos conceitos e, principalmente, da experiência vivida. Uma disciplina que tem a capacidade de mexer com aquilo que vivemos, ganha uma importância que não pode ser comensurada.

Tais impressões confirmam a tese adorniana de uma educação para a emancipação, que proporciona não só os saberes técnicos de determinadas áreas, mas o conhecimento no sentido holístico, permitindo uma visão mais ampliada do mundo, otimizando ainda mais o exercício da cidadania e despertando para uma autonomia aguerrida, incomodada e inconformada com as injustiças sociais. Fazer uma aula nestes parâmetros exige do educador um

esforço muito grande, que nem sempre poderá ser empregado por razões diversas, incluindo a exorbitante quantidade de aulas que tem de dar conta. Contudo, assumir esse papel traz recompensas que ultrapassam os limites do tempo. A filosofia, assim descrita por Marx, assume o seu papel de transformadora da sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou uma ampliação dos horizontes teóricos e práticos, no que se refere ao ensino da filosofia em nível médio-técnico. Observamos a grande capacidade de mudança social que esta disciplina possui apesar da sua pouca carga horária semanal, quando realizada com planejamento e uma didática pensada para os estudantes. Colocá-la em evidência se torna, assim, uma necessidade vital para que o combustível da esperança de um presente e futuro melhor possa continuar a existir.

Um processo educacional que não leva em conta as complexidades sociais está longe de unir teoria e prática. Não basta saber fazer, é necessário compreender todo o contexto, que vai além de entender o processo pelo qual as coisas são feitas. Por isso, cabe mais atenção aos efeitos e consequências do ensino técnico-profissionalizante, que possui mais investimento das políticas governamentais da educação, mas que ainda privilegia a instrumentalidade do saber. É necessário formar profissionais mais humanizados, que saibam executar tarefas específicas com excelência, mas que também sejam sujeitos protagonistas de uma consciência crítica capaz de esquivar-se das soluções prontas para a resolução de problemas sociais complexos.

Adorno nos auxilia no entendimento de que, não basta preocupar-nos com a construção de uma especialidade técnica, longe de ser um inimigo desta, porém, salienta a importância da educação como forma de emancipação humana. Assim sendo, seria necessária, inclusive, uma educação não somente dos estudantes, mas da família e dos professores. Sob uma perspectiva governamental, seria necessário educar, antes de tudo, aqueles que

elaboram as políticas públicas educacionais, pois algumas decisões tomadas parecem não serem germinadas, de fato, por quem tenha conhecimento de causa, se tratando do âmbito das escolas.

Atuar em parceria com os funcionários da cozinha de uma escola foi perceber que a filosofia está em todo lugar, a qualquer hora. Vivenciar os conceitos de Marx e perceber, na prática, todas as contradições do mundo do trabalho. Para filosofar é extremamente importante ter acesso aos outros meios, além dos textos e livros que são fundamentais para este aprendizado, tornando o processo de apreensão do conhecimento muito mais prazeroso.

Esperamos assim, ter alcançado nossos objetivos de demonstrar e apontar um caminho possível, dentre inúmeros, para o ensino da filosofia. Não pretendemos estabelecer um único modelo ou método que possa ser utilizado. Certamente, se tivéssemos mais recursos, poderíamos ter feito algo mais grandioso, como visitar uma fábrica, por exemplo. Porém, a simplicidade, neste caso, foi o que tivemos de mais valioso, afinal de contas, quando falamos em educação brasileira, a criatividade tem sido um elemento valioso para que os professores possam driblar as inúmeras dificuldades ao longo do caminho. Apesar de tudo, ainda acreditamos que a educação nos possa render bons frutos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB)**. Artigo 35 da Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

SILVA FILHO, Adauto Lopes. **A transmutação da razão na sociedade tecnológica segundo Marcuse**. Carvalho, M. Teoria Crítica. Coleção XVI Encontro ANPOF: ANPOF, p. 139-152, 2015.

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 6ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

NOBRE LOPES, F. M.; SILVA FILHO, A. L. Formação e Semiformação: Notas sobre a docência de Filosofia no nível médio. **Sofia**, Vitória (ES), v.6, n.3, p. 106-122, jul./dez. 2017.

GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. A Filosofia no ensino médio: uma disciplina necessária. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Org). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000, p. 81-93.

MARTINS, Marcos Francisco. Uma nova Filosofia para um novo ensino médio. . In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Org). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000, p. 94-111.

MARX, Karl. **Teses contra Feuerbach**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v.I. (Coleção Os Pensadores).

GALLO, S.; KOHAN, W. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Org). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000, p. 174-196.

FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA NO ENSINO DE FILOSOFIA: A EXPERIÊNCIA DO ENCONTRO CEARENSE DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA.

Débora Klippel Fofano¹
Antônio Alex Pereira de Sousa²

Resumo

O ensino de Filosofia como disciplina regular presencial da Educação Básica se consolidou ao longo dos anos no Brasil como prática de resistência. Tal afirmação parte de um contexto de luta por implementação e permanência do conteúdo filosófico na oferta da disciplina, ao longo de muitos anos, especialmente no período de redemocratização do Brasil e, anos depois, na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). Hoje, após anos de luta por reconhecimento da importância da Filosofia para a formação humana, vemos políticas que se institucionalizam e mobilizam parte do senso comum a persegui-la. Não é a primeira vez na história que isso ocorre e, de modo rápido, pretendemos mostrar que essa perseguição é parte de um projeto de governo que visa ao obscurantismo e ao empresariamento das relações, para atender ao interesse do status quo dominante. A filosofia não contribui em nada com o processo de esvaziamento do ser humano, portanto, para atingir determinado projeto de poder, seria melhor eliminá-la, junto com parte de outras ciências humanas. Nesse contexto, o presente texto relata a ação de um grupo de professores de Filosofia que se reuniram a fim de fortalecerem e construir práticas de resistências que promovam, tanto a continuidade da filosofia como disciplina, quanto a resistência da filosofia como prática política necessária à transformação da sociedade.

Palavras-chave: Filosofia, Ensino, Resistência.

Abstract: RAINING AND RESISTANCE IN PHILOSOPHY EDUCATION: The experience of the Cearense Meeting of Philosophy Teachers.

The teaching of philosophy as regular classroom discipline of basic education has been consolidated over the years in Brazil as a practice of resistance. This affirmation is part of a context of struggle for the implementation and permanence of the philosophical content in the offer over many years, especially in the period of redemocratization of Brazil and, years later, in the law of guidelines and basis of education (LDB). Today, after years of struggle for recognition of the importance of philosophy for human formation, we see policies that are institutionalized and mobilize part of common sense to pursue philosophy. It is not the first

¹ Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará, licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará, Professora de Filosofia do Ensino Médio na rede estadual de educação do Ceará (SEDUC/CE). Professora do ensino fundamental na Escola Espaço Vida.

² Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará, graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará, Professor de Filosofia do Ensino Médio na rede estadual de educação do Ceará (SEDUC/CE) e Professor de Filosofia na Faculdade Ratio.

time in history that this occurs, and quickly we intend to show that this persecution is part of a government project that seeks the obscurantism and business of relations, to meet the interest of the ruling class. Philosophy in nothing contributes to the process of emptying the human being, so to achieve a certain project of power is better to eliminate it, along with part of other human sciences. In this context, the present text reports the action of a group of philosophy teachers who met in order to strengthen and construct resistance practices that promote, both the continuity of philosophy and discipline, and the strength of philosophy as a necessary political practice to transform the society.

Keywords: Philosophy, teaching, resistance.

RESUMEN: ENTRENAMIENTO Y RESISTENCIA EN LA ENSEÑANZA EN FILOSOFÍA: La experiencia de la reunión Cearense de Maestros de Filosofía.

La enseñanza de la filosofía como una asignatura regular de educación básica en el aula se ha consolidado a lo largo de los años en Brasil como una práctica de resistencia. Esta declaración parte de un contexto de lucha por la implementación y permanencia del contenido filosófico en la oferta durante muchos años, especialmente en el período de redemocratización de Brasil y, años más tarde, en la Ley de Directrices y Bases de Educación (LDB). Hoy, después de años de lucha por el reconocimiento de la importancia de la filosofía para la formación humana, vemos políticas que institucionalizan y movilizan parte del sentido común para perseguir la filosofía. Esta no es la primera vez en la historia que esto ocurre, y nos apresuramos a señalar que esta persecución es parte de un proyecto gubernamental dirigido al oscurantismo y las relaciones empresariales, para abordar el interés dominante. La filosofía no contribuye en nada al proceso de vaciar al ser humano, por lo que para lograr un determinado proyecto de poder es mejor eliminarlo, junto con parte de otras ciencias humanas. En este contexto, el presente texto expone la acción de un grupo de maestros de filosofía, que se unieron para fortalecer y construir prácticas de resistencia, que promueven tanto la continuidad de la filosofía como disciplina, como la resistencia de la filosofía como práctica política necesaria para la transformación de la sociedad.

Palabras clave: Filosofía, enseñanza, resistencia.

1. INTRODUÇÃO

O presente relato versa sobre uma atividade pedagógica, o Encontro Cearense de Professores de Filosofia, desenvolvida por docentes, para estudantes, professores da educação em geral e pesquisadores de ensino de Filosofia. Os docentes organizadores, membros do Fórum de Supervisores de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará, pensaram a criação a partir da necessidade de formação, de diálogo e de resistência dos filósofos que estão no papel de professores.

O ensino de Filosofia no Brasil, durante muitos anos, existiu como um saber acessível, quase exclusivamente, a uma determinada elite intelectual que alcançava o Ensino Superior³. A falta de acesso ao conhecimento filosófico fez com que a maioria dos brasileiros passasse a ver a filosofia como algo ornamental e sem importância prática. Uma das razões que expressa esse olhar equivocado sobre a Filosofia deve-se ao fato de que, no passado, além da escola não ser universalizada, o ensino de Filosofia na Educação Básica não se consolidou como um saber essencial para a formação dos docentes. Essas ausências e presenças da Filosofia, com passagens rápidas no histórico da Educação Básica, no Brasil, antes da LDB, reforça a ideia de que a filosofia não é um conhecimento importante para a formação integral dos estudantes.

Apesar das dificuldades, a Filosofia recuperou seu espaço obrigatório na escola e passou a fazer parte do currículo regular do Ensino Médio em 2006, passando a figurar em todos os três anos dessa etapa, em 2008 (BRASIL). Contudo, menos de 10 anos como disciplina obrigatória em todo o Ensino Médio, a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), ao colocar a filosofia como “saberes e práticas” necessárias ao exercício da cidadania, põe em xeque sua presença em toda a última etapa da Educação Básica. O ensino de Filosofia continua, desse modo, a sofrer com mudanças curriculares e políticas públicas questionáveis para a educação.

Uma das reflexões que, no fórum de supervisores,

motivaram a criação de um evento que debatesse amplamente a temática do ensino de Filosofia, assim como as referidas reformas na educação, gira em torno da atual ideologia da escola sem partido, que pretende ameaçar a autonomia de pensamento na escola, inclusive o filosófico, bem como as políticas públicas institucionalizadas que visam ao esvaziamento, na escola, de conteúdos pertinentes à formação humana. Precisamos, assim, nos questionar se a Filosofia, como prática necessária ao exercício da cidadania, é suficiente para assegurar que o ensino de Filosofia cumpra seu objetivo mais elementar que é o próprio filosofar.

Essas e outras inquietações foram motivações que levaram o departamento de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará, em abril de 2017, a convocar, para discussão sobre a Filosofia e seu ensino, professores de Filosofia da Educação Básica que colaboravam com o curso, por meio da supervisão do estágio de docência. Alinhada à política de estágio dos alunos, foi firmado um pacto entre esses professores e a Universidade, política que ainda prossegue para que os docentes recebessem, em suas escolas, os estudantes da Universidade que cursam as disciplinas de estágio em docência. Assim, tais professores da Educação Básica, comprometidos com um ensino de qualidade, passaram a receber os estagiários de Filosofia da UECE e a dividir, com eles, suas boas práticas, trilhando caminhos para a formação de uma rede de resistência por meio da Filosofia.

Frente a esse contexto de ameaça e desafio em que se encontra toda a ideia de educação gratuita, universal e de qualidade, especialmente no tocante ao ensino de Filosofia, professores se reúnem mensalmente, há cerca de dois anos, numa permanente articulação, pensando estratégias de formação para que o ensino de Filosofia chegue ao nível de excelência. Desse modo, o referido fórum desenvolve práticas de resistência, tendo o ensino de Filosofia como fio condutor de reflexão e ação. Nesse tempo, muitos objetivos foram traçados e conquistados, dentre eles a realização do Encontro Cearense de Professores de Filosofia, experiência inédita e ousada no Ceará, quiçá no Brasil, que

3 Tal temática é apresentada e debatida por Saviani. Cf. SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2a ed., 2008.

reuniu profissionais de todo o estado e de todos os níveis de formação filosófica, proporcionando um importante e singular debate para a categoria, pensando-a como instância que se fortalece e resiste. Sendo espaço de importantes reflexões, que resultaram na produção de um manifesto que segue como parte desse relato, o evento se apresentou como uma experiência fundamental para a Filosofia resistir e persistir na luta e defesa de uma educação para uma formação humana integral, ampla e irrestrita.

2. METODOLOGIA

A partir da necessidade de prover um estágio de qualidade para os licenciandos em Filosofia, somado a demanda de articulação dos professores, foi fundado o Fórum de professores supervisores de Filosofia. Os professores se reúnem e se articulam, presencialmente, de forma mensal, além do permanente contato virtual. Outra forma de encontro do fórum são as formações acadêmicas em torno de temas acerca da didática do professor de Filosofia, como o planejamento, os problemas e as teorias filosóficas, apoio a ações políticas, como audiências públicas e manifestações sociais, e eventos, como este, que é objeto de atenção desse relato.

Nesse contexto, uma das consequências da existência do fórum, que se tornou um dos seus objetivos centrais, foi o fortalecimento e a resistência do ensino de Filosofia. Diante dessas questões, articulando um modo de enfrentá-las, organizamos, em 2018, o Encontro Metropolitano de Professores de Filosofia, e, em 2019, o Encontro Cearense de Professores de Filosofia. Ao fim das discussões do segundo evento, construímos a CARTA MANIFESTO DE RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DO CEARÁ, que se encontra ao final deste relato de experiência.

3. DISCUSSÕES

A discussão sobre o ensino de Filosofia, ao longo das últimas três décadas, especialmente a partir da instituição da LDB (BRASIL, 1996), expandiu seus problemas para além de uma discussão sobre

técnicas e mecanismos adequados para sua aprendizagem. Pensar o “como ensinar”, práticas que estimulem o aprendizado dos discentes, a relação da Filosofia com as novas tecnologias, bem como modos de utilizá-la para pensar a atualidade, são discussões necessárias. No entanto, nada disso pode acontecer, se a filosofia não existir na Educação Básica e, paradoxalmente, a Filosofia só pode existir enquanto persistirem boas práticas e estratégias de ensino que a consolidem. Essa compreensão nos faz afirmar que a luta, a resistência, pela sua permanência é um ponto central a ser pensado por nós, docentes de Filosofia. Logo, as dimensões de Ensino, Filosofia e resistência estão intrinsecamente concatenadas.

A filosofia, como sabemos, existe antes mesmo da criação da instituição universitária, e, ao longo dos séculos, historicamente consolidou sua presença no ensino superior, seja como um curso de bacharelado, seja como licenciatura, e, a partir daí, começando a refletir sobre a filosofia do ensino de filosofia. Quer dizer, a preocupação filosófica com ensino de Filosofia já existe desde a própria constituição da filosofia como um problema socrático. Essa preocupação se intensificou e se desenvolveu com a obrigatoriedade da disciplina em todo o Ensino Médio, que pode ser visto no aumento da pesquisa na área e na produção de obras sobre o Ensino de Filosofia, como a de Walter Kohan (2008; 2009), Lídia Rodrigues (2014), Evandro Ghedin (2009), Sílvio Gallo (2012), Alejandro Cerletti (2009), dentre outros.

Contudo, em nível nacional, o processo de pesquisa em torno desse ensino, parece estar lento na maioria das universidades, espaço no qual os docentes, mesmo realizando concurso para professor de curso de licenciatura em Filosofia, têm pouca ou nenhuma experiência em ensino na Educação Básica, observado, também, nas suas pesquisas, que giram em torno de problemas filosóficos que não abordam esse ensino. Assim, existe o discurso sobre a valorização do profissional da Educação Básica, dentro da Academia, mas não está, algumas vezes, presente na sua prática docente, já que as pesquisas são, quase sempre, consagradas à Filosofia clássica. Soma-se a isso a

ideia perversa de que a docência no Ensino Superior deve ser vista como a carreira que os melhores estudantes universitários devem perseguir, contendo, assim, a ideia implícita de que ensinar na Educação Básica é ambiente inadequado às mentes mais brilhantes. É preciso repensar essa atitude, visto que a demanda do Ensino Superior é muito inferior à da Educação Básica, gerando uma perspectiva falseada sobre o lugar do futuro do professor, o que tem efeitos na pesquisa, estudo e desejo de ser docente da Educação Básica. Neste contexto, entendemos que os docentes universitários precisam repensar, de forma mais intensa, o ensino de Filosofia como problema filosófico, não somente como didática ou problema exclusivamente pedagógico.

A realidade do professor de Filosofia que acaba de sair da universidade é de um licenciado recém-formado, que tem grande conhecimento intelectual que, na maioria dos casos, impede questioná-lo sobre a qualidade de sua formação. Porém, a dificuldade sobre a elaboração e a transmissão do conhecimento filosófico, relatada e observada na supervisão dos estágios, das práticas de ensino e das regências em geral, ainda persiste. Esses recém-licenciados acabam, na maioria das vezes, reproduzindo o modo operante dos seus professores universitários, ministrando aulas expositivas, sem recursos pedagógicos e sem habilidades para trabalhar com os discentes, temas bastante abstratos, dificultando a compreensão desses estudantes e fomentando o desinteresse pela Filosofia, tornando-a distante da vida e despropositada ao aprendizado na visão do alunado (GALLO, 2008, 130-135).

A preocupação acima levantada, acerca dos saberes necessários à docência em Filosofia na Educação Básica, não minimiza o conhecimento dado em sala de aula, pelo fato de o docente buscar formas mais adequadas de trabalhar os conteúdos, no entanto, a questão do como fazer o jovem estudante entender temas e conceitos mais profundos, como os da

metafísica, persiste. O observado é que muitos dos licenciados não adquirem competências para o ensino nas cadeiras da universidade, mas dentro das salas de aula da Educação Básica.

Essa perspectiva tem fundamento, por exemplo, no caso do PIBID⁴ que, isoladamente, não resolve a questão da experiência no ensino, mas proporciona, aos futuros professores, criarem seu próprio modelo e adaptação dos seus conhecimentos à realidade escolar, o que é positivo, mas extremamente desgastante, já que o professor e os estudantes perdem tempo até que as práticas se consolidem, e, com o PIBID, essa experimentação pode acontecer sem prejuízos para ambos, pois estão mediados pelo supervisor. Como o processo de construção do ser professor demanda investimento na descoberta de suas próprias características, o que, sem dúvida, é uma parte determinante no processo de como esse professor irá promover seu modo de ensinar, se ele não for bem vivido, o desgaste será ainda maior para professor, gerando até frustrações. Além disso o que pode ocorrer, ainda, é a falta de autocrítica do professor, com relação ao processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que ele se acomode na posição de um professor fechado em suas práticas conservadoras, que não consegue chegar efetivamente aos estudantes.

Diante dessas dificuldades, a discussão sobre o lugar da Filosofia no Ensino Básico e o debate do como ensinar Filosofia vem ganhando cada vez mais espaço na universidade, como a gradual consolidação proporcionada pelo PIBID e, mais recentemente, pela Residência Pedagógica, assim como a criação do Mestrado Profissional em rede (PROFFILO). Associações como a ANPOF (Associação Nacional de pós-graduação em filosofia) criam grupos de trabalho, como o GT Filosofar e o Ensinar a Filosofar, que foi criado exatamente para pensar a filosofia do ensino da disciplina, bem como grupos de estudos, eventos e pesquisas que vêm se empenhando em consolidar o debate sobre a questão.

⁴ O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa.

Precisamos consolidar a Filosofia na Educação Básica amparados em estudos, pesquisas, análises e problemas bem fundamentados, que impactem ao proporcionar experiência do pensamento que incite o discente a sair da comodidade, efetivando a Filosofia como uma prática radical do pensamento. O que é observado, quando nas aulas de Filosofia, os estudantes dizem estar com “dor no juízo”, para nós, essas falas mostram como a Filosofia proporciona a criação de um discurso revigorante para o educando, proporcionando a ele sentir e vivenciar sua capacidade de pensar, de estar vivo. É comum dizerem “o assunto tá muito doido, mas é muito legal”, modo esse de expressarem que estão acompanhando e gostando do que está sendo problematizado pelo professor. Desse modo, junto ao rigor e à radicalidade, devemos nos preocupar em fazer o pensamento filosófico no Ensino Médio ser cativante, desconstruindo a ideia de ser elitista e que só alguns têm acesso. A Filosofia não pode afastar os discentes e se tornar algo distante da sua realidade.

Essa reflexão carrega, implicitamente, a questão da dificuldade que muitos professores de filosofia têm em trabalhar problemas, temas ou conteúdos mais complexos da Filosofia, levando-os a se questionar, muitas vezes, acerca da capacidade dos estudantes de compreenderem o que está sendo ensinado. Nesse ponto, essa compreensão se afasta da nossa, no que concerne aos discentes, pois entendemos que todos eles têm capacidade de aprender. A bem da verdade, todos são capazes, e temos de partir desse pressuposto, ao organizar nossas aulas de Filosofia. Se outras razões interferem no seu aprendizado, como preguiça, questões emocionais, falta de leitura, novas tecnologias ou outras questões, isso não anula o fato de poderem aprender e refletir sobre si mesmos.

Devemos, então, simplificar a compreensão dos problemas filosóficos e o entendimento dos conceitos filosóficos por parte dos alunos? A nossa questão, dos professores de Filosofia da Educação Básica, não devia ser essa, mas a de “como podemos possibilitar que os alunos tenham acesso a todos eles, o que leva a uma reflexão sobre a didática, o tempo de aula, o material didático, a formação docente, a questão salarial, entre outras.

Não deveríamos, portanto, buscar os limites de aprendizagem dos educandos, no sentido de afirmar que não conseguem aprender a filosofar, mas buscar meios de efetivar essa tarefa, considerando as limitações e as dificuldades de cada um dos discentes, como as psicológicas, as sociais, as econômicas, as culturais, as emocionais e outras, como a dificuldade na leitura e escrita.

Sabemos que uma das grandes dificuldades do processo ensino-aprendizagem, em termos filosóficos, é se tornar inteligível. Dizer algo que é considerado difícil, de modo claro, é um grande desafio. Só é possível dizer algo, de modo claro, quando dominamos o assunto, porque o entendemos de modo tão profundo que podemos falar dele com propriedade, com fluência, e somente é possível fazer isso quando estudamos, do contrário, é impossível. Logo, essa é função do professor estudar para poder articular da melhor maneira para seus estudantes aquilo que é o mais difícil e fazer ele compreender de modo eficiente. Tarefa fácil? Sempre possível? De forma alguma. Por isso, criar estratégias de ensino e investir na formação é sempre fundamental.

Junto a essas questões sobre o ensino e as dificuldades inerentes ao processo ensino-aprendizagem, precisamos lidar com novos problemas, como a atual desobrigação, com a Nova Lei do Ensino Médio, da presença da Filosofia, como disciplina, em todos os anos do Ensino Médio. Essa novidade, como outras ações que visam a minar saberes que fomentam a liberdade e a autonomia dos sujeitos, surgem em um solo em que estão sendo plantados discursos marcados por estereótipos de uma nação moldada no obscurantismo do saber, soma-se a isso uma política internacional neoliberal, que vê a Filosofia como inimiga de um mercado consumidor, mercado que trabalha para anestesiar e tornar os indivíduos dóceis (FOUCAULT, 2011) e incapazes de reagir a um sistema de exploração. Isso se intensifica no atual contexto, em que se visa ao empresariamento das relações humanas e da educação em geral (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 321-376): a educação está sendo ofertada como um produto como qualquer outro do mercado, usada para obter lucros e resultados

objetivos, seja na produção de mão de obra barata, ou nos resultados de ENEM e vestibular.

A cultura do empresariamento de si, do fazer investimento humano, revela que o sujeito é visto como empresa e deve usar dispositivos de subjetivação, como aquele que gera lucro para si mesmo. (AGAMBEN, 2009). Nesse cenário, a Filosofia pouco contribui com o sistema vigente de embrutecimento do homem em prol do capital, já que fomenta a constituição de subjetividades autônomas e livres, não subserviente aos seus interesses. A Filosofia é, portanto, perseguida por não estar a serviço da classe dominante, que deseja se perpetuar no poder.

Nós, professores de Filosofia, precisamos, desse modo, urgentemente, criar movimentos de resistência que façam frente aos ataques que vem sofrendo nesse contexto. Para que não tenha seu espaço, conquistando com muita luta, cerceado, já que ela se apresenta como uma das únicas que, de forma objetiva, fomenta a participação ativa do sujeito na política – cidadania. O ensino de Filosofia, então, tem um papel político, legalmente reconhecido na LDB, que proporciona um bem inigualável a sociedade. A filosofia, o seu ensino e a prática política são necessárias a todos os cidadãos de uma sociedade.

Diante dessas considerações, inquietações e necessidades acerca do contexto social e político que se encontra a Filosofia e sua presença no Ensino Médio, em abril de 2017, a coordenação do curso de filosofia da UECE convocou os professores de Filosofia da região metropolitana de Fortaleza, e demais interessados, a ingressarem como supervisores de estágio em Filosofia do seu curso de licenciatura. Desde seus primeiros momentos, muitas demandas dos professores e discussões sobre a escola e a universidade foram levantadas.

A primeira demanda, discutida entre a coordenação de estágio e o colegiado de professores do curso de Filosofia, antes mesmo da criação do Fórum, foi a necessidade do curso de Filosofia encaminhar os estudantes para realizarem estágio nas escolas,

entendendo que ele não poderia ser realizado de modo aleatório, com os alunos procurando as escolas e se oferecendo para estágio. Decidiram, então, que o curso deveria cadastrar os professores da Educação Básica, de escolas públicas ou particulares, do Ensino Fundamental ou Médio, que desenvolvessem boas e novas práticas pedagógicas. Professores sérios, competentes e comprometidos, que pudessem receber os estudantes universitários e que tivessem um alinhamento com a política de estágio da universidade, como o rigor filosófico, o respeito e reconhecimento das diferentes formas de ser e a compreensão do papel político e resistente da Filosofia.

Constituído o fórum, a coordenação do estágio repassa aos professores quais atividades os estagiários precisam desenvolver, quais a competências devem considerar na formação dos futuros professores, dentre outras orientações técnicas para a realização do estágio. Porém, durante as reuniões, que passaram a ser mensais, outras demandas foram sendo levantadas, como a qualificação do professor de Filosofia, o que levou, principalmente, nos anos de 2017 e 2018, à oferta de cursos de formação, com carga horária que poderia ser contada na progressão da carreira profissional dos professores da rede pública de ensino do Estado do Ceará.

Os debates em torno da formação foram se aprofundando ao ponto de o fórum criar um projeto de Especialização em Ensino de Filosofia gratuito, ofertado pela UECE e em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)⁵. Durante o ano de 2018, o projeto foi construído e consolidado e sua implementação depende de trâmites jurídicos do acordo de cooperação entre a universidade e a secretaria de educação. Acreditamos que, em breve, ele deverá abrir seleção e começar a ser ofertado.

Outra demanda foi a exigência dos conteúdos de Filosofia e Sociologia no vestibular da UECE. Se essas disciplinas são saberes com presença consolidada no Exame Nacional do Ensino Médio, por que não estar também em vestibulares diversos? Foram diversas reuniões, tanto com a

⁵ A formação continuada, em nível de pós-graduação, aos professores da rede estadual, seria realizada, no âmbito do Ensino de Filosofia, com a realização da Especialização em Filosofia criada pelo fórum de supervisores em Filosofia da UECE, está presente como objetivo do Plano Estadual de Educação do Ceará.

reitoria, quanto com o departamento que realiza o vestibular, que garantiram a demanda levantada pelo fórum, e, a partir de 2019, os conteúdos das duas disciplinas foram exigidos na primeira fase do vestibular. Em 2020, elas passarão a ser exigidas para a aprovação, na segunda fase do vestibular, dos discentes dos cursos de Filosofia, Sociologia, Serviço social e Psicologia. Essa demanda, e consequentemente sua conquista, é importante, pois valoriza a Filosofia no Ensino Médio e garante sua permanência como exigência para o acesso à UECE, uma das Instituições de Ensino Superior mais reconhecidas do Nordeste⁶.

O espaço de discussão criado pelo fórum de professores de filosofia, cada vez mais, pensava e se tornava o local para discussão das necessidades cotidianas dos professores, bem como um movimento que tem importância nos espaços e discussões políticas sobre a Filosofia no Ceará e a educação em geral. Participamos de audiências públicas na Assembleia Legislativa do Ceará, em defesa da presença obrigatória do ensino de Filosofia e das ciências humanas no estado. Participamos de diversas manifestações nas ruas, em defesa da educação e contra os ataques políticos à Filosofia.

Todas essas ações, a cada momento, passavam a exigir do fórum de professores mais articulação, que levou, em 2018, a pensarmos na organização de um Encontro de Professores de Filosofia. Em parceria com a SEDUC/CE, atendendo a demandas locais, organizamos o Encontro Metropolitano de Professores de Filosofia. Final de novembro, do referido ano, realizamos o evento com cerca de cem professores, momento que se mostrou profícuo para discussões que afligiam a todos os professores presentes. Oferecemos palestras, minicursos, relatos de experiências, diálogos com Secretaria de Educação e uma convivência agradável no Centro de Humanidades da UECE. O evento se apresentou como momento revigorante para a luta, que se constituía no estado, em defesa da Filosofia, além de se tornar espaço de reencontro dos nossos pares

para um debate qualificado acerca do tema do ensino e demarcação da Filosofia⁷. Ao fim do encontro, a assembleia deliberativa dos professores deixou encaminhada a necessidade de um grande evento, em 2019, que congregasse docentes de todo o estado do Ceará.

Em 2019, amparados nas demandas apresentadas até o momento, começamos a organização do evento estadual, buscando parceria com todas as Universidades e Faculdades do estado do Ceará, da SEDUC/CE, do município de Fortaleza, escolas particulares, IFCE, sindicatos, editoras e parcerias diversas que apoiassem o evento para que pudéssemos atingir docentes presentes em todos os recantos do estado, além de proporcionar a formação, o compartilhamento de experiências e a articulação política dos docentes. Após meses de organização, na última semana de agosto realizamos o 1º Encontro Cearense de Professores de Filosofia.

O evento contou com mais de 500 participantes e cerca de 50 professores apresentaram seus relatos de experiências sobre as práticas pedagógicas que realizam no ensino de Filosofia. Houve palestras, conferências e minicursos com professores renomados da filosofia no Brasil⁸. O campus do Itaperi da UECE se transformou, nos três dias de evento, em um espaço de discussão bastante diversificado sobre Filosofia, ensino e práticas de resistência para a Filosofia. Os grupos de trabalhos (GT) - espaços para a participação ativa de todos os presentes no evento, no qual seriam deliberadas ações em torno da Filosofia no Ceará - foram criados para a discussão de temas importantes, como a relação entre Filosofia e formação (1), o ensino de Filosofia como prática de resistência (2), gênero, raça e classe (3) e licenciatura e formação inicial em Filosofia (4). Nesses grupos, foram debatidos e consolidados temas de suma importância para Filosofia e de onde foram tirados encaminhamentos a ser levados para a plenária no último momento do evento, que ocorreu com massiva participação dos professores de todos os seguimentos da educação.

⁶ Com 44 anos de existência, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) estreia em mais um ranking da Times Higher Education (THE).

Trata-se do Young University Rankings, que lista as melhores universidades do mundo com até 50 anos de fundação.

⁷ Uma expressão dessa demarcação foi definição do slogan do primeiro evento ter permanecido no segundo: A hora da Filosofia é agora. Como bandeira de luta, todos os participantes do evento entendem que essa frase representa a urgência do ensino de Filosofia no presente.

⁸ Entre as diversas atividades, o evento contou com os especialistas em ensino de Filosofia Walter Kohan e Renata Aspis.

Na plenária foram apresentados os encaminhamentos dos GTs, assim como mais alguns encaminhamentos deliberados durante a plenária. Esse momento foi a base para a construção, que consideramos de suma importância, do Manifesto dos Professores de Filosofia em defesa do ensino de Filosofia, que segue abaixo, no qual estão presentes as demandas levantadas em todo o evento.

CARTA MANIFESTO DE RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DO CEARÁ

Os professores de Filosofia, reunidos no 1º Encontro Cearense de Professores de Filosofia, ocorrido entre 29 e 31 de agosto de 2019, na cidade de Fortaleza - CE, vêm por meio dessa carta manifestar os pontos debatidos e encaminhados para a plenária deliberativa do evento. Mais de 500 professores e estudantes de diversos níveis da educação (pós-graduação, graduação, ensino médio e fundamental) estiveram presentes, além da participação da comunidade em geral, todos advindos das diversas regiões do estado do Ceará.

A primeira deliberação é contra o desmonte da educação promovido pelo atual governo federal. Entendemos que esse desmonte atende, de forma prioritária, os anseios neoliberais em detrimento daqueles que fundam e representam os anseios da sociedade civil. Contra essa afronta à educação, deliberamos que seja criada uma rede de resistência da Filosofia, no que diz respeito à defesa da aplicação de recursos e investimentos na pesquisa e no ensino de filosofia. Defendemos também a luta pela garantia da permanência e ampliação da filosofia no ensino superior e na educação básica. Para atender a essa e outras demandas, encaminhamos a criação da Associação dos Professores de Filosofia.

Defendemos, desse modo, irrestritamente a Filosofia como disciplina obrigatória, regular e presencial em todos os três anos do Ensino Médio. Assim como, a ampliação de sua carga-horária no ensino médio e implementação no ensino fundamental da disciplina de filosofia, tornando-a obrigatória nas redes pública e privada, em decorrência do seu potencial para a formação

integral dos aprendentes. Podemos tomar como exemplo, o município de Pacatuba, onde há disciplina obrigatória de filosofia ofertada para os alunos do fundamental.

Deliberamos a consolidação dos fóruns de filosofia já existentes, e a disseminação de regionais e municipais para a discussão do ensino, promovendo plenárias e encontros regionais antes do encontro estadual que ocorrerá anualmente. Junto a isso, esses fóruns devem fortalecendo a rede de resistência dos professores no interior e na capital.

Defendemos investimentos para formação continuada, possibilitados pelas várias instâncias do Estado (municipal, estadual e federal), de professores de Filosofia através de mestrados profissionais com bolsas, especializações, como já em andamento na UECE em parceria com a SEDUC, e cursos de extensão sobre ensino de Filosofia ofertados pelas Instituições de Ensino Superior e Secretarias de Educação. Solicitamos à Secretaria de Educação o investimento na formação dos professores que desenvolvem atividades como projeto de vida, formação cidadã, dentre outras atividades que professores de filosofia desenvolvem paralelamente.

Demandamos que haja uma integração organicamente das atividades desenvolvidas nas licenciaturas às realizadas nas escolas, promovendo cursos de extensão e formação para licenciandos e professores. Deliberamos a criação de grupos de estudos entre os professores de filosofia da rede básica e superior, das redes públicas e privadas, além da criação de um Observatório Filosófico do Cotidiano. Assim como o incentivo a criação de laboratórios de Filosofia nas escolas, através da disponibilização de horas de laboratório para os professores de Filosofia, além do apoio estrutural.

Indicamos a criação, nas escolas e com toda a comunidade escolar, de grupos de debates que apresentem e reforcem a importância da Filosofia, frisando seu caráter de resistência, para a formação integral dos estudantes. Indicamos que os professores de filosofia e todos os professores, que apoiem e estimulem a criação de agremiações,

assim como discussões em torno das temáticas da raça, gênero e classe social.

Indicamos que os professores de filosofia promovam a formação política de conscientização de classe, para luta de direitos. Fomentar o acesso a materiais didáticos sobre temas relacionados a política e direitos humanos, africanidades, povos originários, dentre outros. Com apoio da SEDUC e IES defendemos a discussão sobre racismo estrutural através de debates, pesquisas, oficinas e outras atividades com os estudantes e os diversos professores das escolas.

Defendemos a criação de uma biblioteca pública de Filosofia aberta ao grande público, para dar suporte aos diversos professores e pesquisadores apoiando o interesse da sociedade pela Filosofia. Demandamos a catalogação de material online sobre Filosofia e assuntos de interesse diversos, como política, ética e raça, para disponibilizar a comunidade em geral e filosófica, promovendo a disseminação do conhecimento. Defendemos a disseminação da cultura do respeito e do reconhecimento à diversidade através da defesa do direito ao uso do nome social, por todos os membros das comunidades escolares ou acadêmicas.

Demandamos que os professores de Filosofia estimulem que suas escolas e IES realizem ações de prevenção e acolhimento às vítimas das diversas violências, através de parcerias com movimentos sociais, ONG's, órgãos estatais, instituições jurídicas e outros, para que seja promovida justiça social.

Construir, junto a SEDUC/CE, aos gestores das escolas públicas e as escolas particulares, uma comunicação eficiente para que compreendam a importância do Encontro de Professores de Filosofia para a educação cearense, incentivando seus docentes da disciplina de Filosofia a participarem do evento.

Promover e divulgar uma agenda de atividades ligadas à defesa da filosofia e a discussão sobre a BNCC. Deliberamos que seja acompanhado as discussões de implementação da BNCC nas escolas para que possa haver uma intervenção direta pelos docentes de Filosofia.

Salientamos a urgência do apoio jurídico, psicológico e social aos professores e discentes, principalmente aqueles das escolas públicas.

Deliberamos que haja, anualmente, a realização do Encontro Cearense de Professores de Filosofia. O II Encontro Cearense de Professores de Filosofia será realizado em Sobral no ano de 2020, sob a promoção da Universidade Vale do Acaraú e Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Exigência imediata da ampliação da carga horária dos professores efetivos do Estado, que assim desejarem e a convocação, posse e exercício dos concursados.

Deliberamos que esse manifesto seja amplamente divulgado na mídia, incluindo as de instituições públicas e privadas que apoiaram o evento.

Professores de Filosofia do Estado do Ceará,
Fortaleza, 31 de agosto de 2019.

4. CONCLUSÃO

Para além da questão do ensino, não podemos esquecer que o filosofar sempre resistiu, mesmo em perseguições que sofreu desde a antiguidade, seja com Sócrates ou Diógenes o Cínico, ou durante o renascimento com Giordano Bruno, Galileu Galilei e tantos outros. A Filosofia sempre resiste nunca se findará. Livros já foram queimados, saberes roubado, transmutados, dissolvidos, censurados e reinventado, mas a Filosofia não se acabou, porque o ser humano continua a existir e, portanto, pensar. Porém, em épocas na qual se volta a discutir sua obrigatoriedade na Educação Básica, ou mesmo sua existência, devemos estar atentos para que sua liberdade não seja golpeada e, mais amplamente em sentido político, que estejamos sempre atentos para falta que Filosofia faz para uma real vivência política, por parte dos cidadãos, possa existir.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, Argos, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 3 jun, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017** – Estabelece a Lei do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev, 2017.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: boitempo, 2016.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia:** uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus Editora, 2012b.

GHEDIN, E. **Ensino de filosofia no ensino médio.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação).

KOHAN, Walter. (Org.). **Filosofia:** caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

_____. **Filosofia:** o paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: editora vozes, 2011.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula:** teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores associados, 2009 (Coleção Formação de Professores).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2a ed., 2008.

_____. **Escola e democracia:** teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 41a ed., 2009. (Coleção Polêmicas de nosso tempo; 5)

Moisés Rocha Farias
Francisca Evanice Mourão Lima de Sousa¹

Resumo

O diálogo como recurso, instrumento ou algo, metodológico é significativo na interação entre os indivíduos e viabiliza a manifestação de pensamentos de maneira linear. Desse modo, o diálogo é enfatizado neste artigo como elemento de aprendizagem no ensino de Filosofia, pois acredita-se na influência da comunicação como importante meio para o êxito no processo de aprendizagem, além de contribuir para formação crítica, reflexiva e libertadora. Os autores que respaldam tal estudo são Alro e Skovsmose (2010), Freire (1987 e 1996), Goulart (1987) e Morin (2003). Destaca-se, além da relação do diálogo com o ensino e a aprendizagem, o ensino de Filosofia e a aprendizagem dialógica, ressaltando sua importância e fragilidade. O estudo apresenta o aspecto de emancipação decorrente do diálogo, o qual ultrapassa os limites de uma simples conversação. Tal característica visa, na sua essência, a aprendizagem, que tem como fundamento a investigação, proporcionando o conhecimento e novas experiências através de uma mente reflexiva e questionadora, resultante do exercício filosófico. Por meio deste estudo sugere-se, uma prática dialógica no âmbito do ensino de Filosofia, pois é notório seu caráter interrogativo e problematizador. O estudo ratifica o papel preponderante do diálogo no processo de aprendizagem, o qual confere sentido a assuntos, sejam eles de natureza individual ou social, partindo da reflexão, ação e construção do conhecimento.

Palavras-chave: Aprendizagem; Diálogo; Filosofia.

Abstract: DIALOGUE AS A LEARNING ELEMENT OF PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL

Dialogue is significant in the interaction between individuals, enables the manifestation of thoughts in a linear way. Thus, dialogue is emphasized in this article as a learning element in the teaching of philosophy, as it is believed in the influence of communication, as a way to achieve success in learning, and contribute to critical, reflexive and consequently liberating formation. The authors supporting this study are Alro and Skovsmose (2010), Freire (1987) and (1996), Goulart (1987) and Morin (2003). It stands out beyond the relationship of dialogue with teaching and learning, the teaching of philosophy and dialogical learning,

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE e Doutorando em Filosofia pela Universidade do Minho - Portugal.

² Graduada em Licenciatura Plena em Filosofia, Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia e Especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social pela UFC. Professora de Filosofia em exercício na rede estadual de Ensino Médio.

emphasizing its importance and fragility. The study configures the emancipation aspect resulting from the dialogue, which goes beyond the limits of a simple conversation, because it aims essentially at learning, which is based on research that will provide knowledge and new experiences through the reflective and questioning aspect resulting of the philosophical exercise. Through this study, it is suggested, a dialogical practice within the teaching of philosophy, because it is notorious its interrogative and problematizing character. The study ratifies the preponderant role of dialogue in the learning process, which gives meaning to subjects, whether individual or social, based on reflection, action and knowledge construction.

Keywords: Learning; Dialogue; Philosophy.

RESUMEN: EL DIÁLOGO COMO ELEMENTO DE APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

El diálogo es significativo en la interacción entre los individuos, permite la manifestación de los pensamientos de forma lineal. Por lo tanto, el diálogo se enfatiza en este artículo como un elemento de aprendizaje en la enseñanza de la filosofía, ya que se cree en la influencia de la comunicación, como una forma de lograr el éxito en el aprendizaje y contribuir a la formación crítica, reflexiva y, en consecuencia, liberadora. Los autores que apoyan este estudio son Alro y Skovsmose (2010), Freire (1987) y (1996), Goulart (1987) y Morin (2003). Se destaca más allá de la relación del diálogo con la enseñanza y el aprendizaje, la enseñanza de la filosofía y el aprendizaje dialógico, destacando su importancia y fragilidad. El estudio configura el aspecto de emancipación resultante del diálogo, que va más allá de los límites de una conversación simple, porque apunta esencialmente al aprendizaje, que se basa en una investigación que proporcionará conocimiento y nuevas experiencias a través del aspecto reflexivo y cuestionante resultante del ejercicio filosófico. A través de este estudio, se sugiere, una práctica dialógica dentro de la enseñanza de la filosofía, porque es notorio su carácter interrogativo y problematizador. El estudio ratifica el papel preponderante del diálogo en el proceso de aprendizaje, que da sentido a los sujetos, ya sean individuales o sociales, en función de la reflexión, la acción y la construcción del conocimiento.

Palabras clave: Aprendizaje; Diálogo; Filosofía

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a importância da prática dialógica nas aulas de Filosofia, a qual ressalta o papel relevante do diálogo na construção do conhecimento e na formação do senso crítico e reflexivo, considerando a ação alienadora que alguns indivíduos exercem sobre outros, desprovidos da prática questionadora, reflexiva e problematizadora. Assim, esse estudo se justifica pela notória premência em lograr o objetivo primordial da Filosofia no Ensino Médio, desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico, conforme preveem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2006.

Nesse contexto, temos por objetivo pensar a potencialidade da atividade dialógica na relação entre professor e estudantes, principalmente nas aulas de Filosofia. Busca-se apresentar, também, argumentos que levem o docente a refletir sobre a formação do conhecimento significativo dos discentes, problematizando a prática pedagógica exercitada na escola e visando proporcionar uma aprendizagem de qualidade, sólida e efetiva, capaz de formar cidadãos ativos e comprometidos com a transformação positiva do sistema social vigente.

Atualmente, existe um vasto acervo bibliográfico que discorre sobre diálogo em sua essência, ressaltando a etimologia e sua influência no processo de aprendizagem. Autores, como Alro e Skovsmose (2010), Freire (1987) e (1996), Goulart (1987) e Morin (2003), possuem pesquisas relevantes que evidenciam a influência positiva que o diálogo exerce sobre o processo de ensino-aprendizagem, mostrando o quão é indispensável sua prática na relação professor-estudante, ou vice-versa, agindo como elemento mediador da libertação do cárcere da passividade, da ignorância e da opressão.

Paralela a essas considerações, em vista de não transformar o ensino de Filosofia em uma mera transmissão de informações, repetição de conceitos e pensamentos de outros, acredita-se ser relevante ter ciência das finalidades da educação, da qual a Filosofia faz parte. Assim, pensamos como Morin (2006, p. 65) quando diz: “A educação deve contribuir

para a autoformação da pessoa, ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e ensinar como se torna cidadã”. Sendo assim, é necessário estabelecer elementos que propiciem a efetivação de uma educação de qualidade e que preze por uma aprendizagem significativa, ou seja, que o estudante, a partir do diálogo proposto na sala de aula, perceba a oportunidade de se afirmar como sujeito e reconheça as particularidades do seu contexto nos aspectos suscitados, conforme os temas propostos.

2. DO DIÁLOGO

Considerando o pensamento antigo, de forma significativa até Aristóteles, é possível perceber, de acordo com Abbagnano (2007), que o diálogo não é apenas uma das maneiras de se expressar o discurso filosófico, mas, sobretudo, uma forma privilegiada, pois assim o filósofo estende para além de si, o perguntar e responder, promovendo a união daqueles que manifestam interesse comum na busca pela sabedoria. Esse aspecto de união na busca caracteriza a concepção dos gregos acerca do diálogo no período clássico. Nesse contexto, é compreensível a atitude de valorização que Sócrates emprega na prática de conversação com amigos e discípulos, a qual consolida a superioridade do diálogo como forma literária presente nas obras de Platão.

O diálogo é, em suma, uma conversação entre pessoas, na qual trocam-se idéias, com o intento de chegar-se a um bom entendimento, partindo da análise de um problema comum, configurando assim um processo colaborativo de investigação e reconhecimento do outro como detentor de saber. Dessa forma, torna-se atitude necessária para sua efetivação, afinal Paulo Freire indica o amor como fundamento do diálogo.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que

estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. (FREIRE.1987, p. 45)

É natural aos seres humanos o potencial da comunicação, que tem na fala um meio de se realizar, passando a ter, conseqüentemente, uma função social. Assim como discorre FREIRE (1987, p. 44) "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão". Com base nessa ótica, percebemos que o diálogo proporciona, através da palavra, a interação e as manifestações humanas, possibilitando acordos e mudanças entre os sujeitos que dialogam, além do compartilhamento dos saberes através da ação mútua e respeito ao conhecimento do outro e reconhecimento como sujeitos de sabedoria.

Compreendemos que o diálogo ultrapassa a simples prática de encontro de pessoas que conversam, já que viabiliza a compreensão e o acolhimento do outro. Essas características o distinguem do ato de debater ou discutir, conforme Freire (1987), no caso, antagônicos à prática dialógica, pois na discussão/debate busca-se convencer, demarcar posições, defender ideias, persuadir, confrontar, entre outros aspectos. Contrapondo-se, o diálogo configura-se pela cooperação e compartilhamento de ideias, além do aspecto questionador que emerge da pluralidade dessas. Por conseguinte, visa estabelecer relações em face das questões abertas.

Para a efetivação do diálogo é imprescindível que as pessoas percebam que são conhecedoras de saberes e que estes são diferentes e valiosos. FREIRE (1987) afirma que ninguém sabe tudo, assim como não há ninguém que não saiba nada. Ele ressalta que há saberes diferentes, essenciais para a interação no mundo, pois acredita que nos educamos no convívio com as outras pessoas em comunidade, compartilhando saberes, conquanto cada pessoa é mestre no que faz, como o agricultor é mestre na prática de cultivar, embora seja ignorante em outras práticas. A humildade conduz a este reconhecimento, que faz das pessoas aprendizes de outros saberes.

Só através do convívio com as pessoas, em grupo, cooperando uns com os outros, pode-se desenvolver

uma relação de confiança, fundamental para o reconhecimento das pessoas como sujeitos dialógicos, capazes de juntos transformarem a realidade na qual estão inseridos, partindo da mudança em suas próprias atitudes, as quais são determinantes para a tão esperada mudança social. Para isso, é necessário ter consciência de que não existe ninguém melhor do que ninguém, mas pessoas que interagem, aprendem e compartilham saberes, enfim, dialogam. No entanto, é fundamental considerar aspectos essenciais, como a confiança, para o desenvolvimento do diálogo, conforme orienta Freire.

Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé no homem é um dado a priori do diálogo. O homem analógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. (FREIRE.1987, p. 46)

Para que se estabeleça uma profunda fé e confiança no poder de transformação dos seres humanos é imprescindível que cada pessoa se perceba como o outro, ou seja, se veja tão humano quanto qualquer indivíduo. Esta postura tem, como fundamento, a sensibilidade de perceber os fatos, a realidade e as pessoas como se apresentam, sem os preconceitos que impossibilitam a transformação, a manifestação do pensamento e, conseqüentemente, o diálogo. Por conseguinte, é essencial à consciência que a transformação só se efetive através da ação coletiva e organizada, a qual ratifica o indispensável exercício da reflexão e a ação, pensar e agir.

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um "gueto" de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão de fora são "essa gente" ou são "nativos inferiores"? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua

deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 1987, p. 46)

Não podemos, desse modo, no ato dialógico, temer a aproximação com o outro, pois somos seres sociais por essência. E só em contato direto com o outro que o diálogo se desenvolve. No entanto, a atitude de aproximação se torna inviável em face da existência de alguns bloqueios, assim como a ausência das expressões de sentimentos como o cuidado e a amorosidade, que proporcionam ao sujeito olhar o outro como semelhante. O estímulo ao sentimento de separação do eu e do outro, ou seja, do individualismo, em detrimento da coletividade, também configura o conjunto de bloqueios que impossibilitam o contato entre as pessoas.

Neste sentido, o contato com o outro se manifesta nos seres humanos como uma necessidade, uma exigência inerente à existência humana, com o intuito de promover transformações e intervenções. No entanto, segundo FREIRE (1987, p. 47), “Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fantasioso”. É assim evidente o aspecto interventor do diálogo entre as pessoas comprometidas com o coletivo, que cooperam entre si, que esperam da reflexão promovida pelo diálogo uma ação consciente e libertadora.

3. DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DIALÓGICOS

O ensino dialógico³ tem o intento de tornar-se não apenas possível, mas sem dificuldades, agradável e oportuno, tendo como fundamento o diálogo, que acreditamos ter o potencial necessário para nos conduzir ao êxito na aprendizagem. Segundo

GOULART (1987, p. 15) “O ensino deve ser um elemento facilitador do desenvolvimento e não um entrave a ele ou um processo dele divorciado”. Desse modo, o diálogo se torna uma ferramenta verdadeira e facilitadora do processo do ensino-aprendizagem, no qual se tem como prioridade o estudante, na medida em que é oportunizado um espaço para construção e reconstrução do conhecimento através do compartilhamento de experiências e saberes.

É essencial a ênfase direcionada à prática do ensino, com o intuito de corrigir práticas de docentes que as vezes, tomados pela ansiedade em ensinar, não esperam que os estudantes percorram o caminho da busca pelo conhecimento e que o direciona a aprendizagem, sendo esse processo de pesquisa, reflexão, diálogo e construção indispensáveis para a solidificação e significância da aprendizagem. É notória existência, nos ambientes educacionais, de professores que têm como característica pedagógica a transmissão dos conteúdos, ratificando a concepção de que os estudantes são meros receptores de informações, passivos e acomodados.

A ideia de ensino e aprendizagem dialógicos existe desde a antiguidade, estando integrada ao vocabulário de diversas correntes de pensamento, como as filosóficas, epistemológicas e antropológicas, sendo atribuídas ao diálogo diversas interpretações. Do mesmo modo, é conceituado por inúmeros educadores, como Paulo Freire, que acreditava ser o diálogo uma exigência humana e política. Por conseguinte, é indispensável para a aprendizagem, por ter um aspecto construtivo não restrito, unicamente ao conhecimento, mas com significativa importância na construção das relações entre pessoas.

Sócrates, filósofo grego do século V a.C., desenvolveu o método dialético⁴ com base em sua descoberta acerca da essência do homem, que ele acreditava ser a alma *psyché*⁵. No conceito de

3. Paulo Freire é considerado o autor mais importante da educação do século XX, desenvolveu em sua obra de 1970, *Pedagogia do Oprimido* (1987), a ideia de ensino dialógico, no qual o diálogo é o processo básico para a aprendizagem e conseqüentemente a transformação da realidade. Essa proposta freiriana consiste na construção de uma atitude de diálogo, que fomenta a curiosidade epistemológica e a recriação da cultura (Freire, 1996).

4. A dialética Socrática funda-se em dois momentos. 1) Ironia: momento crítico-negativo, no qual as opiniões e os preconceitos, do interlocutor são submetidos à crítica através da confutação do seu presumido saber. 2) Maiêutica: momento construtivo-positivo no qual o interlocutor é conduzido a adquirir consciência da verdade que ele traz em si sem saber, enquanto a verdade não pode ser dada “de fora” ao homem, mas brota da sua consciência, onde já é virtualmente (CAROTENUTO, 2009, p.18).

5. Alma ou Consciência (ABBAGNANO, 2007, p. 813).

Sócrates, a “alma” se apresenta como uma substância específica imaterial, essencialmente distinta do corpo material.

Sócrates crê que a “alma” humana possa chegar a uma verdade certa, universal e compartilhada por todos, se, porém, ajudada ao longo da direção justa da pesquisa. Tal direção é constituída pelo método dialético, um verdadeiro instrumento de purificação intelectual, visto que o homem não atinge à verdade espontaneamente, mas através de um fadigoso processo de educação, que se constitui por meio de um exercício técnico específico, representado pela arte do discurso ou dialética (CAROTENUTO, 2009, p. 18).

O objetivo de Sócrates, com a dialética, era ajudar as pessoas a descobrirem, nelas mesmas, o conhecimento, pois ele acreditava que todas as pessoas já nasciam com ele, conforme Corotenuo (2009). Para Sócrates, só o conhecimento que vem da alma é capaz de revelar a verdade, e atribuía ao filósofo a tarefa de ajudar as pessoas a chegarem à verdade através da razão.

Sócrates costumava iniciar uma discussão sobre algo com uma pergunta, que obtinha opiniões de seu interlocutor, que ele primeiramente as aceitava. Depois por meio de perguntas e respostas, mostrava o contraditório ou absurdo das opiniões originais, levando ao interlocutor a reconhecer seu desconhecimento sobre o assunto. Esta primeira parte do método de Sócrates destinada a levar o indivíduo à convicção do erro é a ironia. Depois, continuando o diálogo e partindo da opinião primitiva do interlocutor, constrói com o interlocutor o conhecimento daquilo que se discute. Sócrates deu a esta última parte a designação de maiêutica a arte de fazer nascer as ideias. (SELVA. 2015. p. 1)

A ironia do método dialético socrático consiste em mostrar ao interlocutor a insuficiência de suas respostas. Sócrates conduzia, através de suas indagações, o interlocutor à contradição. Tinha como objetivo demonstrar que o conhecimento daquele com que ele conversava era limitado. É que as respostas dos indivíduos, para o Filósofo, são decorrentes de conceitos preestabelecidos e não definições e conceitos buscados.

Subsequentemente, Sócrates conduz o interlocutor ao conhecimento, à verdade, através da discussão e de seu próprio raciocínio, no caso por ele mesmo e não por verdade simplesmente afirmada. Configura-se, desse modo, a maiêutica⁶, termo ao qual, acredita-se, ser em referência a sua mãe, que era parteira.

Na modernidade, estudiosos discorrem sobre o ensino e aprendizagem dialógica, FREIRE (1996, p. 136) “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Percebe-se que ao abster-se do mundo, dos outros, em relação ao estabelecimento de relação e interação, configura-se dessa maneira uma transgressão à essência humana de se aperfeiçoar, de ir além, ou seja, de mudar e interferir, através das relações entre as pessoas.

FREIRE (1996) ressalta que o ensino e a aprendizagem dialógica é uma estratégia, não apenas um simples método pedagógico pois, como estratégia, ela visa o respeito ao saber do educando. Evidencia-se, assim, a necessidade de uma postura humilde, como já pontuamos, para que possamos perceber o outro como detentor de algum saber, decorrente de sua história, a qual deve ser respeitada, principalmente no âmbito escolar, no ambiente de aprendizagem. O saber do educando, desse modo, deve ser enfatizado de maneira fundamental, para que ele se sinta respeitado e seguro, e, assim, possa se estabelecer uma interação, no caso um diálogo.

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir para ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. FREIRE (1996, p. 135-136)

⁶ Criado por Sócrates no século IV A.C, a Maiêutica é um método inspirado na profissão de Fenáreta, parteira e mãe do filósofo, que implica no diálogo feito através de múltiplas perguntas com objetivo de dar à luz a uma verdade, um conceito, uma definição geral do objeto em questão. (SANTOS, 2011, p. 7)

O ensino e a aprendizagem dialógica se desenvolvem a partir do contato entre os participantes do diálogo, sendo assim necessária uma cooperação, pois estão criando um conhecimento juntos, a partir de algo em comum, no caso, o diálogo. Além dessa perspectiva, é importante ressaltar outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, no caso a compreensão. Como afirma GOULART (1987, p. 18), “Uma aprendizagem compreensiva requer que o professor conheça o processo de pensamento do aprendiz, apresente problemas que lhe pareçam interessante e para os quais ele possa oferecer resposta”. Para relacionar o diálogo ao ensino e a aprendizagem, de maneira satisfatória, é necessário ressaltar alguns aspectos referentes à prática dialógica, os quais são determinantes no processo de ensino e aprendizagem, e nos permitirá relacioná-los a esta. Assim, em face dos inúmeros conceitos atribuídos ao diálogo, nos propomos, com base nos estudos realizados por Helle Alro e Ole Skovsmose, caracterizá-lo, partindo dos pressupostos e dos termos ideais para a aprendizagem.

Focaremos três aspectos do diálogo: realizar uma investigação; correr risco e promover a igualdade. Ao enfatizar esses aspectos, conseguimos focalizar com mais facilidade nossa interpretação de diálogo e aprendizagem. Embora pudéssemos defender que realizar uma investigação também faça parte do diálogo que acontece entre uma terapeuta e seu cliente ou numa negociação política, nossa interpretação epistemológica de diálogo. Correr risco é uma forma de expressar a natureza imprevisível dos desdobramentos de um diálogo. Promover a igualdade refere-se a um tipo de relacionamento interpessoal que é essencial para o diálogo”. ALRO e SKOVSMOSE (2010, p. 123)

Não há como negar que o diálogo se assemelha à conversação, ou seja, uma comunicação interativa entre duas ou mais pessoas. No entanto, no diálogo visa-se descobrir, conhecer através da investigação. A intenção é investigar profundamente, mas para iniciar uma investigação é imprescindível que se tenha a mente aberta e tenha curiosidade, abandonando assim a comodidade dos preconceitos e certezas.

A noção de investigação pode estar relacionada com pesquisa e aprendizagem em geral. É possível realizar

uma investigação nos mais diversos assuntos, com o propósito de obter conhecimento. Dessa forma, privilegiar o diálogo significa prestigiar certo tipo de investigação, e esse tipo de investigação tem muito a ver com os participantes, através de seus pensamentos e sentimentos, entendimentos e pressupostos a respeito das coisas, das ideias e das possibilidades. No diálogo, é importante explorar as perspectivas dos participantes como fonte de investigação. É importante também estar disposto a abrir mão de uma perspectiva para construir outras. ALRO e SKOVSMOSE (2010, p. 125)

Expor uma perspectiva a questionamentos faz parte do processo dialógico. Se as perspectivas forem expostas no decorrer do diálogo como inquestionáveis, inviabilizam-se o diálogo e a aprendizagem. Ressalta, ainda, ALRO E SKOVSMOSE (2010, p. 126) que: “Para que o professor participe de um diálogo em sala de aula, ele não pode ter respostas prontas para problemas conhecidos; ter curiosidade a respeito do que os alunos fariam e estar disposto a reconsiderar seus entendimentos e pressupostos”. Essas atitudes geram um ganho para o professor, pois este terá a oportunidade de estabelecer um processo cooperativo com os estudantes, no que se expressaram. Contudo, é necessário deixar claro as bases e as variáveis das questões suscitadas, com vistas à manutenção do diálogo e evitar, assim, que os argumentos sejam fundamentados em caráter relativo.

Um diálogo é algo imprevisível. Não há respostas prontas, conhecidas de antemão, para os problemas. Elas surgem através de um processo compartilhado de curiosa investigação e reflexão coletiva, com o propósito de obter conhecimento. Imprevisibilidade significa o desafio e experimentar novas possibilidades. ALRO e SKOVSMOSE (2010, p. 128)

A princípio, a ideia que se tem de risco no diálogo parece negativa, desconfortável, pelo fato de estarmos expondo nossas ideias, aquilo que acreditamos, compartilhando sentimentos e pensamentos. No entanto, segundo ALRO e SKOVSMOSE (2010, p. 128), “Isto torna os participantes abertos à investigação e à aprendizagem, mas essa abertura os deixam, ao mesmo tempo, vulneráveis”. Contudo, esses aspectos que caracterizam a prática dialógica são,

aparentemente, vulneráveis, essenciais ou de risco. Embora represente aspectos positivos e negativos, consideramos imprescindível o estímulo a comunicação investigativa, ou seja, o diálogo. O risco no processo dialógico não deve ser removido, embora seja essencial estabelecer um ambiente de aprendizagem, em que haja o respeito, e a confiança.

Por conseguinte, é fundamental ter a consciência da impossibilidade de haver diálogo com base na força ou no medo, principalmente em sala de aula. Da mesma forma, não é possível provocar um desconforto exagerado, pois os estudantes podem se sentir frustrados e impotentes diante de uma investigação. Como afirma ALRO e SKOVSMOSE (2010, p. 131-132), “Participar de um diálogo é algo que não deve ser imposto. Em sala de aula, isso significa que o professor pode convidar os alunos para um diálogo investigativo, mas eles têm de aceitar o convite para que o diálogo aconteça”. O ato convidativo reflete a noção de igualdade e a aceitação dos estudantes configura o diálogo. No entanto, havendo resistência prévia dos alunos, o diálogo será precedido de uma provocação embasada em situações vivenciadas no cotidiano.

Com base na autoridade, não se pode impor um diálogo de forma alguma. Um diálogo só pode desenrolar-se por meio de suas próprias fontes dinâmicas, pelas perspectivas, emocionais, intenções, reflexões e ações de parceiros em posição as mais igualitárias possíveis. Esse princípio de igualdade é um elemento definitivo da pedagogia de Freire. ALRO e SKOVSMOSE (2010, p. 133)

Partindo da concepção de pedagogia de Paulo Freire, a qual aborda o princípio de igualdade como essencial para o desenvolvimento de um diálogo, é possível inferir que, para pôr em prática o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dialógica em sala de aula, é necessário superar alguns desafios, sendo fundamental preservar suas próprias fontes dinâmicas, caracterizadas pelos aspectos essencialmente humanitários. Afinal, a preservação e a valorização das virtudes humanas viabilizam o reconhecimento entre professor e estudantes, favorecendo, assim, a instauração de um âmbito igualitário, imprescindível ao desenvolvimento da prática dialógica.

O diálogo o qual apresentamos, fundado na interação verbal, entre os estudantes e os professores, ou seja, no ensino e na aprendizagem dialógica, facilitará a aprendizagem do filosofar, pois um professor de filosofia pode ensinar aos seus alunos a prática do diálogo. É preciso, desse modo, aplicar o diálogo nas aulas de Filosofia. Contudo, essa prática só acontece no processo do convite ao diálogo. Esta é uma das grandes contribuições da Filosofia para o mundo. A possibilidade de trocar ideias, conceitos, noções, palavras e criar, a partir disso, responsabilidades em torno do que dizemos.

4.A PRÁTICA DIALÓGICA NO ENSINO DE FILOSOFIA

O ensino de Filosofia no Brasil foi influenciado pelos acontecimentos que marcaram a história do país e determinaram os rumos da educação, como em 1961, quando da sanção Lei nº 4.024 de 1961, pelo presidente João Goulart, que introduziu uma mudança na estrutura educacional que representava um grau de descentralização do ensino, já que as escolas podiam optar entre vários currículos, além de ter a permissão de anexar disciplinas optativas ao currículo mínimo, proposto pelo Conselho Nacional de Educação. A sanção desta lei definiu que o ensino da Filosofia deixava de ser obrigatório no Ensino Médio. Posteriormente, no apogeu da ditadura militar, no Brasil (1964-1985), o ensino de Filosofia foi categoricamente excluído do currículo escolar, através da Lei nº 5.692 de 1971. Este fato marcou, de modo negativo, o desenvolvimento da Filosofia como disciplina, devido o intervalo instaurado na sua prática, o qual configurou um entrave na sua efetivação na educação básica, embora após a sua exclusão, fosse entendida como conhecimento importante para o exercício da cidadania.

O ensino de Filosofia passou, ainda, por muitas mudanças, passando a se tornar novamente, a partir do ano 2008, disciplina obrigatória do Ensino Médio, através da Lei nº 11.684/08. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 1996, por meio da Lei nº 9.394, recomenda, no Artigo 36, o conhecimento da Filosofia como relevante para a formação e o exercício da cidadania, mesmo que ainda não fosse reconhecida como

disciplina na época, o qual veio a dificultar sua reimplantação e consolidação como componente curricular.

Os objetivos da Filosofia, como disciplina no Ensino Médio, são traçados e explícitos nas Orientações Curriculares do Ensino Médio de 2006. Embora, nesse período, ainda não fosse considerada como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, já lhe atribuíam tratamento disciplinar, com base nos objetivos deste para formação dos jovens alunos, tendo como fundamento o desenvolvimento da autonomia e do aperfeiçoamento destes como pessoa humana, pautado nos princípios éticos e no pensamento crítico e reflexivo.

O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mãos dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resolver deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. Por exemplo, caberia não apenas compreender ciências, letras e artes, mas, de modo mais preciso, seu significado, além de desenvolver competências comunicativas intimamente associadas à argumentação. BRASIL (2006, p. 29)

O ensino de Filosofia fundamentado na reflexão, no questionamento e no pensamento crítico, contribuirá de modo significativo para a compreensão da condição humana, e será desse modo autêntico, como afirma MORIN (2003, p. 54) “A Filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida cotidiana”. Desse modo, caberá ao professor de Filosofia estimular, durante as aulas, a atividade crítica, sendo esta tarefa fundamental no processo de desenvolvimento da consciência acerca dos fenômenos vivenciados por nós cotidianamente.

Em vista de não permitir que o ensino de Filosofia se torne uma transmissão de informações, uma repetição de conceitos e pensamentos de outros, acreditamos ser relevante ter consciência da

importância da educação. Sendo assim, faz-se necessário estabelecer elementos que propiciem a efetivação de uma educação de qualidade, tais como, um clima favorável à aprendizagem, projeto pedagógico de qualidade, qualificação dos colaboradores, atividades extracurriculares, tecnologia como ciência, presença da família na escola e que preze por uma aprendizagem significativa, entre os demais aspectos supracitados. Indicamos a prática dialógica como elemento facilitador no processo de aprendizagem, em vista da formação cidadã, pois o diálogo, além de estabelecer contato, age e produz significado, por meio da linguagem, configurando-se como elemento de aprendizagem no ensino de Filosofia.

A atividade dialógica converge com o objetivo da Filosofia enquanto disciplina, considerando FREIRE (1980), ter como princípio o encontro que culminará com a reflexão e a posterior ação, conseqüentemente consciente, a qual vai evidentemente além de um simples encontro de pessoas que conversam e que trocam ideias, em que um assume uma postura superior em relação ao outro.

A prática dialógica no ensino de Filosofia requer, desse modo, do professor e dos estudantes, para sua efetivação, uma série de competências comunicativas implicadas na leitura, segundo as Orientações Curriculares Do Ensino Médio (2006), caracterizada pela análise, interpretação e reconstrução racional e crítica. Junto a ela outras competências direcionadas ao ensino de Filosofia entende o diálogo, comunicação, como uma técnica, ou seja, uma arte necessária para se ensinar Filosofia no Ensino Médio.

Não podemos mais, contudo, discorrer a respeito da prática dialógica no Ensino Médio sem antes falar de sua importância e de sua fragilidade, entre outros aspectos fundamentais para o êxito no ensino e na aprendizagem dialógica. No caso, percebe-se que esta prática é alicerçada em virtudes indispensáveis, como o empenho, a dedicação e o amor recíproco entre professor e estudantes.

Exige algo que não é mencionado em nenhum manual, mas que Platão já havia acusado como condição indispensável a todo ensino: o Eros, que é, a

um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O Eros permite dominar a fruição ligada ao poder, em benefício a fruição ligada à doação. É e isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante. Onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio para os alunos. MORIN (2003, p. 101)

Segundo ALRO e SKOVSMOSE (2010, p. 137), “Processos de aprendizagem dialógica acontecem quando conseguimos observar uma variedade de atos dialógicos. No entanto, atos dialógicos são frágeis”. Esta perspectiva é constatada em algumas situações, devido o desconhecimento e da falta de noção do participante do diálogo acerca do assunto, entre outras atribuídas à educação e ao contexto escolar.

É comum observar obstáculos que atrapalham os atos dialógicos e isso nos faz salientar que um diálogo raramente preenche uma conversa inteira, é muito mais momentos ou sequências de uma conversa. Às vezes, trechos dialógicos são tão breves que nem sequer constituem entreatos – mas constituem, sim, trechos que podem levar a aprendizagem dialógica. Devemos estar cientes também que, em um contexto escolar, há muitas razões para o professor assim como os alunos desistirem do diálogo e não agirem dialogicamente. Um professor é responsável pela classe e surgem situações em que ele precisa tomar decisões prontamente. Além disso, o contexto escolar em geral não proporciona um pano de fundo conveniente para uma ação dialógica. ALRO e SKOVSMOSE (2010, p.137-138)

O ensino e aprendizagem dialógica, como constatamos anteriormente, demonstram alguns aspectos que ocasionam fragilidade. No entanto, é notório o potencial positivo do ensino e da aprendizagem dialógicos, aos quais alguns autores, como Paulo Freire se reportam como sendo baseados em qualidades políticas. Por conseguinte, assim como ALRO e SKOVSMOSE (2010, p. 142) “Consideramos que, se a aprendizagem deve apoiar o desenvolvimento da cidadania, então o diálogo deve ter um papel preponderante na sala de aula. Dessa forma, uma teoria crítica da aprendizagem incluiria o diálogo como conceito básico”. Além de

outros conceitos atribuindo a aprendizagem dialógica, como significativa, por ser fundamentada na comunicação e no relacionamento interpessoal.

Considerando as peculiaridades do diálogo, apresentadas e fundamentadas pelos autores citados nesse artigo, é possível inferir que a Filosofia, enquanto disciplina, viabiliza o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dialógicos, pois suscita busca pelo conhecimento, indagações, análise, debate, reflexão e, sobretudo, a construção do conhecimento, ou seja, os elementos essenciais para a prática dialógica. Contudo, a Filosofia, na escola, ainda desempenha um papel político, favorecendo a construção da cidadania através da formação do pensamento crítico. Desse modo, o diálogo se apresenta como metodologia eficaz no ensino de Filosofia, emergindo de abordagens contextualizadas que possibilitem o reconhecimento do estudante como sujeito na sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo é um elemento fundamental para o exercício da democracia e efetivação da cidadania nas relações sociais e conseqüentemente no processo de ensino e aprendizagem, pois esse processo não deixa de ter um aspecto social, já que envolve, sobretudo, as pessoas, a socialização e a interação entre os indivíduos. Essas são características essenciais dos seres humanos, de modo que eles aprendem mais em contato com os outros, em sociedade. Formam-se os valores, aprende-se a conviver com as diferenças e a aceitá-las. Assim, quando o ser humano se afasta dos outros, do convívio social, ele perde, de certa forma, sua essência humana, especialmente a comunicação.

Historicamente, o diálogo tem sido um elemento de ensino e aprendizagem, libertador do conhecimento, possibilitando, através de sua prática, o desenvolvimento e o surgimento de novos conhecimentos e, saberes, livres de imposição e de dominação por parte de outros, pois o diálogo tem um aspecto construtivista⁷. Ou seja, no diálogo os

⁷ É a idéia que sustenta que o indivíduo - tanto nos aspectos cognitivos quanto sociais do comportamento como nos afetivos - não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em conseqüência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano. (CARRÉTERO, 1997, p. 27)

saberes não são simplesmente transmitidos, mas sim construídos.

Diante do exposto, conclui-se que a ausência da prática dialógica compromete em grande proporção a boa formação cidadã dos estudantes. Além da falta de subsídio suficiente para que, tanto os estudantes quanto o professor possam ter referências satisfatórias para desenvolver um diálogo, de modo, que não há como omitir a necessidade de recursos e técnicas para a efetivação do diálogo como elemento de ensino e aprendizagem.

Com base nas premissas que embasaram este estudo, sugerimos em cunho pedagógico, que seja promovido nas escolas que ofertam o ensino de Filosofia formação aos professores da referida disciplina contemplando alguns pontos, tais como; finalidade da Filosofia, assim como sua função como disciplina; adesão do diálogo como um elemento de ensino e aprendizagem; benefícios da prática

dialógica para a formação crítica e reflexiva do cidadão; análise e reflexão a cerca das diretrizes para o ensino de Filosofia. Além disso, sugerimos as escolas que invistam em projetos que contemple a prática dialógica entre professor e estudantes, em vista de promover a efetivação da aprendizagem dialógica de modo exitoso.

Portanto, acreditamos que a valorização da Filosofia, enquanto disciplina, possibilitará, através do conhecimento de suas peculiaridades, o reconhecimento do diálogo como metodologia de ensino e aprendizagem, com potencial de amplo desenvolvimento do pensamento crítico e da formação cidadã, sendo assim uma das maiores contribuições da Filosofia no Ensino Médio.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Beneditti. - 5ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALRO, Hele; SKOVSMOSE, Oleo. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. Tradução de Orlando Figueredo. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 11 de agosto de 1971.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 2 de junho de 2008.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar as Ciências Sociais/hist**. São Paulo: Artmed, 1997.

CAROTENUTO, Margherita. **Histórico sobre as teorias do conhecimento**. Recanto Maestro: Ontopsicologia Editrice, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 4ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTOS, Celia. **Maiêutica** – Por uma prática de transformação do jornalista midiaticado. CELACC/ECA-USP 2011.

SELVA, Orlando. **O Método Socrático**. Em: <<http://pt.scribd.com/doc/285117358/O-Metodo-Socratico#scribd>

Resumo

Como professora de Filosofia do ensino médio, observo meus estudantes envolvidos pela lógica da indústria cultural, na medida em que consomem as músicas e os filmes que lhes são ofertados pela mídia. Nesse contexto, com o intento de analisar elementos conceituais presentes nos estudos dos filósofos Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, referentes à mistificação das massas através da indústria cultural, bem como seus reflexos de conteúdo político e normativo, propus aos estudantes da EEM Gerardo Majella Mello Mourão, 13ª CREDE, nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries, nas quais leciono, a realização de um projeto denominado Indústria Cultural. Tal projeto se desenvolveu através de pesquisa bibliográfica, considerando o vasto acervo enfatizado no livro didático, que aborda a indústria cultural na perspectiva dos intelectuais da Escola de Frankfurt, especialmente Horkheimer e Adorno, além de pesquisa de campo, que contemplou a visita de alguns museus, realização de entrevistas e aplicação de questionário. A culminância do projeto ocorreu a partir da apresentação da “Galeria da Indústria Cultural”, que foi um espaço para visita aberta a todos os estudantes da escola e a comunidade. Na ocasião, tivemos a exposição e a apresentação de dados em pôsteres, obras de arte produzidas pelos estudantes da escola, instrumentos e músicas cantadas pelos estudantes, além de jogos e dinâmicas, que suscitaram a reflexão acerca da arte e da cultura.

Palavras-chave: Arte, Indústria, Massificação.

Abstract: CULTURAL INDUSTRY PROJECT

As a high school Philosophy teacher, I observe my students engaging in the logic of the cultural industry as they consume the music and movies offered to them by the media. In this context, in order to analyze conceptual elements present in the studies of philosophers Theodor W. Adorno and Max Horkheimer, regarding the mystification of the masses through the cultural industry, as well as their reflections of political and normative content, I proposed to the students of EEM Gerardo Majella Mello Mourão, 13th CREDE, in the 1th, 2th and 3th grades, in which I teach, the realization of a project called Cultural Industry.

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Filosofia, Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia e Especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social pela UFC. Professora de Filosofia em exercício na rede estadual de Ensino Médio.

This project was developed through bibliographical research, considering the vast collection emphasized in the textbook, which deals with the cultural industry from the perspective of the Frankfurt School intellectuals, especially Horkheimer and Adorno, as well as field research that included the visitation of some museums, conducting interviews and applying a questionnaire. The culmination of the event came from the presentation of the "Cultural Industry Gallery", which was a space for visitation open to all students of the school and the community. At the time, we had the exhibition and presentation of data on posters, works of art produced by the students of the school, instruments and songs sung by the students, as well as games and dynamics, which prompted reflection on art and culture.

Keywords: Art, Industry, Massification.

RESUMEN: PROYECTO DE INDUSTRIA CULTURAL

Como profesor de filosofía de la escuela secundaria, observo a mis alumnos participar en la lógica de la industria cultural a medida que consumen la música y las películas que les ofrecen los medios de comunicación. En este contexto, para analizar elementos conceptuales presentes en los estudios de los filósofos Theodor W. Adorno y Max Horkheimer, sobre la mistificación de las masas a través de la industria cultural, así como sus reflexiones sobre el contenido político y normativo, propuse a los estudiantes de EEM Gerardo Majella Mello Mourão, 13º CREDE, en los grados 1º, 2º y 3º, en el que enseñé, la realización de un proyecto llamado Industria Cultural. Este proyecto se desarrolló a través de la investigación bibliográfica, considerando la gran colección enfatizada en el libro de texto, que trata de la industria cultural desde la perspectiva de los intelectuales de la Escuela de Frankfurt, especialmente Horkheimer y Adorno, así como la investigación de campo que incluyó la visita de algunos museos, realizar entrevistas y aplicar un cuestionario. La culminación del evento provino de la presentación de la "Galería de la Industria Cultural", que era un espacio de visitas abierto a todos los estudiantes de la escuela y la comunidad. En ese momento, tuvimos la exhibición y presentación de datos en carteles, obras de arte producidas por los estudiantes de la escuela, instrumentos y canciones cantadas por los estudiantes, así como juegos y dinámicas, lo que condujo a la reflexión sobre el arte y la cultura.

Palabras clave: arte, industria, masificación.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos sob a égide de uma "Sociedade do Consumo" (BAUDRILLARD, 1970), cuja preocupação acentuada com a realização individual está em estreita ligação com as opções do consumidor. As mercadorias culturais da indústria se orientam segundo o princípio de sua comercialização, e não segundo o seu próprio conteúdo e figuração adequada. Nesse contexto, como professora de Filosofia do Ensino Médio, observo meus estudantes envolvidos pela lógica capitalista de produção e reprodução da arte, na medida em que ouvem as músicas, veem os filmes e propagam a cultura oferecida pela mídia.

As discussões acerca da função da cultura e da obra de arte no capitalismo são anteriores ao conceito de "Indústria Cultural". O termo designa o fazer cultural e artístico sob a lógica da produção industrial capitalista. Podemos afirmar que a situação da arte na sociedade capitalista industrial seria capaz de criar uma cultura entre as massas alienadas. Desse modo, gera-se o seguinte questionamento: a tecnologia e a internet podem, por si só, ser um reforço da própria indústria cultural?

Objetivo, através desse projeto, analisar elementos conceituais presentes nos estudos dos filósofos Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, referentes à mistificação das massas, através da manipulação capitalista da arte e, conseqüentemente, da cultura, bem como seus reflexos de conteúdo político e

normativo que visam à construção do ideal de comportamento a ser seguido e imposto como elemento essencial de dominação na sociedade. Além disso, pretendo demonstrar que as ideias de Adorno e Horkheimer são atuais, pois sua análise desmascara a transformação da arte em mercadoria, cuja função é o mero entretenimento, além de ajudar a compreender o conceito de indústria cultural de maneira crítica e como momento expressivo da filosofia social crítica.

2. METODOLOGIA

O Projeto Indústria Cultural foi proposto aos estudantes da EEM Gerardo Majella Mello Mourão, 13ª CREDE, localizada em Matriz de São Gonçalo-Ipueiras/CE, nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries, nas quais leciono a disciplina de Filosofia. Tal projeto se desenvolveu através de três etapas, após a apresentação e sensibilização acerca da temática suscitada a partir de debate, referente aos aspectos inerentes ao contato com a arte por meio da mídia. A primeira etapa foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, considerando o vasto acervo enfatizado no livro didático Filosofia: experiência do pensamento, de Silvio Gallo, que aborda a indústria cultural na perspectiva dos intelectuais da Escola de Frankfurt, especialmente Max Horkheimer (1895-1973) e Theodor Adorno (1903-1969).

Foram formados grupos de estudo para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica. Os estudantes desses grupos semanalmente se



Figura 1 – Encontro do grupo de estudos responsável pela pesquisa bibliográfica.

reuniam para estudo da obra, análise, debate e reflexão, compartilhados posteriormente com as turmas durante as aulas de Filosofia.

Na segunda etapa foi realizada uma pesquisa de campo que contemplou, como área de pesquisa, o Museu Dom José, que é o quinto museu de arte sacra mais importante do Brasil e que dispõe de cerca de trinta mil peças em acervo. Além da Pinacoteca, um espaço expositivo de artes visuais com cerca de duzentas e cinquenta obras expostas, entre elas obras de Tarcila do Amaral e Picasso. Ao final da pesquisa, foi visitado o Museu MAD I que, com cerca de setenta obras que caracterizam movimento, abstração, dimensão e invenção, é o primeiro museu MAD I brasileiro. Os museus e pinacotecas em questão ficam localizados na cidade de Sobral/CE e foram visitados por um grupo de



Figura 2 – Visita ao Museu Dom José em Sobral/CE.



Figura 3 – Visita a Pinacoteca de Sobral/CE.



Figura 4 – Visita ao Museu MAD I em Sobral/CE.

Em face do desenvolvimento da pesquisa proposta, outro grupo de estudantes realizou entrevistas com artistas nacionais, estaduais e regionais de diferentes segmentos, tais como pintores e músicos, para analisar e debater acerca de seus posicionamentos artísticos diante do capitalismo. Julguei pertinente para a fundamentação do estudo a realização de questionário, com o intento de inferir as concepções que atualmente se têm acerca da arte e da cultura, do ponto de vista dos indivíduos de diferentes faixas etárias nas localidades próximas à escola.



Figura 5 – Entrevista concedida aos estudantes pelo artista plástico Thiago Marques.



Figura 6 – Aplicação de questionário nas turmas.

Os dados coletados através de pesquisas, entrevistas e fichas de questionário foram analisados sob minha orientação e, posteriormente, apresentados pelos grupos de estudantes, através de gráficos e tabelas para exposição, apreciação e debate entre os envolvidos e a comunidade durante a realização da Feira de Ciências e Cultura promovida pela escola. Na feira, tivemos a culminância do projeto e a realização da terceira etapa prevista com a apresentação da “Galeria da Indústria Cultural”, espaço para visitação aberta a todos os estudantes da escola e a comunidade. Na ocasião, tivemos a exposição e a apresentação de dados em pôsteres, obras de arte produzidas pelos estudantes da escola, instrumentos e músicas cantadas pelos estudantes, além de jogos e dinâmicas, que suscitaram a reflexão acerca da arte e da cultura.



Figura 7 – Apresentação da Galeria da Indústria Cultural.



Figura 8 – Galeria da Indústria Cultural.



Figura 9 – Apresentação de dados coletados em pesquisas.



Figura 10 – Apresentações artísticas.



Figura 11 – Atividades dinâmicas promovidas na Galeria da Indústria Cultural.

3. DISCUSSÃO

O estudo sobre a transformação da arte, segundo a lógica capitalista, pode eventualmente parecer demasiado e pedante, diante da grande quantidade de publicações sobre o tema, continua importante para se compreender a sociedade atual. Não somente porque este fenômeno, há mais de meio século compreendido por Adorno e Horkheimer, já exista, impedindo a formação de indivíduos autônomos, mas também porque a própria emergência e a enorme quantidade de produções científicas em que o conceito de indústria cultural fora tratado e o modo como fora discutido ao longo desse tempo e na atualidade são sintomáticos, frente às críticas que esses autores já vinham realizando no discorrer da dialética do esclarecimento, conforme sentenciam Adorno e Horkheimer:

“sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositadamente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos”. (1985, p. 114).

É possível compreender, a partir dessa abordagem, a forma como age a indústria cultural. Oferecendo produtos que promovem uma satisfação compensatória e efêmera, que agrada aos indivíduos, ela impõe-se sobre estes, submetendo-os a seu monopólio e tornando-os acríticos (já que seus produtos são adquiridos consensualmente).

As abordagens realizadas através do estudo acerca da arte na modernidade representaram a base para seu entendimento e, conseqüentemente, a compreensão de tudo o que é produzido pelo sistema industrializado de produção cultural, reconhecendo que a indústria cultural com seus produtos pratica o reforço das normas sociais,

repetidas vezes, até a exaustão, sem discussão. Ela fabrica seus produtos com a finalidade de serem trocados por moeda, promoverem a deturpação e a degradação do gosto popular e obterem uma atitude sempre passiva do consumidor simplificando ao máximo seus produtos. Eles são construídos propositadamente para um consumo descontraído, não comprometedor.

4. CONCLUSÃO

A indústria cultural e os meios de comunicação em massa, bem como as ferramentas de propaganda (publicidade, marketing), são inseparáveis e indistintos. Nem tudo é negativo na ação capitalista da indústria cultural, pois percebemos que ela é também uma via de democratização para a arte. Assim, os mesmos mecanismos que alienam são capazes de levar cultura para um número maior de pessoas. Em face do exposto, entendemos que se a indústria cultural foi a principal responsável pela alienação promovida pela destituição da arte de seu papel transformador, por outro lado pode ser a única capaz de difundir e *ressignificar* a arte enquanto fator de transformação social.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1970.

GALLO, Sílvio, **Filosofia: experiências do pensamento**: volume único/Sílvio Gallo. – 1. Ed. – São Paulo: Scipione, 2014.

Resumo

Desde a vivência como professora universitária, no curso de filosofia da UECE, e de seu papel na construção de um Estado democrático é que refletiremos sobre a relação entre o professor de filosofia e a ação política. Para fundamentarmos a referida discussão utilizaremos a filosofia de Hannah Arendt (1906-1975), em especial a obra *A condição Humana* (1958), com o intuito de pensar que a atividade intelectual não descarta o agir político. O esforço se volta para uma compreensão da pluralidade própria da vida política. O professor de filosofia não deve se perder no isolamento para pensar a esfera pública, mas participar da vida em comunidade e se posicionar enquanto agente político. O pensamento arendtiano nos põe a semelhança entre a ação docente e a ação política, ambas pressupõem o diálogo, espaço público e pluralidade.

Palavras-chave: Filosofia. Hannah Arendt. Professor. Ação Política.

Abstract: THE PHILOSOPHY TEACHER AND THE POLITICAL ACTION

With the experience as a university professor in the philosophy course of UECE, and its role in the construction of a democratic state, we will reflect on the relationship between the professor of philosophy and political action. To support this discussion we will use the philosophy of Hannah Arendt (1906-1975), especially the work *The Human Condition* (1958), in order to think that intellectual activity does not rule out political action. The effort turns to an understanding of the plurality proper to political life. The professor of philosophy must not be lost in isolation to think the public sphere, but to participate in community life and position itself as a political agent. Arendtian thought brings us the similarity between teaching action and political action, both presuppose dialogue, public space and plurality.

Keywords: Philosophy. Hannah Arendt. Teacher. Political Action.

¹ Mestra em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e doutoranda em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professora substituta do curso de Licenciatura em Filosofia da UECE.

RESUMEN: EL PROFESOR DE FILOSOFÍA Y LA ACCIÓN POLÍTICA

Desde la experiencia como profesor universitario en el curso de filosofía de la UECE, y su papel en la construcción de un estado democrático, reflexionaremos sobre la relación entre el profesor de filosofía y la acción política. Para apoyar esta discusión usaremos la filosofía de Hannah Arendt (1906-1975), especialmente el trabajo *The Human Condition* (1958), para pensar que la actividad intelectual no descarta la acción política. El esfuerzo se convierte en una comprensión de la pluralidad propia de la vida política. El profesor de filosofía no debe perderse aislado para pensar en la esfera pública, sino para participar en la vida comunitaria y posicionarse como un agente político. El pensamiento arendtiano nos trae la similitud entre la acción docente y la acción política, ambas presuponen el diálogo, el espacio público y la pluralidad.

Palabras clave: Filosofía. Hannah Arendt. Profesor. Acción política.

1. INTRODUÇÃO

A ideia desse artigo começou desde uma reflexão sobre o processo de formação de professores para a educação básica. Refletindo sobre essa questão, penso também na minha atividade como formadora, portanto, também é um processo de autoformação. Na constituição da minha identidade como docente, logo percebi que essa atividade não está circunscrita somente ao ministrar aulas, mas que ensinar, sobretudo, é um ato político. Essa concepção na qual visa a prática docente como um ato político já é encontrada em diversos autores, incluindo Paulo Freire² (1921-1997), mas a partir da minha vivência essa concepção se tornou, cada vez mais, presente por meio das reflexões geradas nas reuniões do fórum de supervisores de filosofia da Universidade Estadual do Ceará

O fórum de supervisores de filosofia da UECE foi pensado pelo Professor Dr. João Emiliano Fortaleza de Aquino com o intuito de refletir sobre a formação dos licenciandos e dos professores em exercício. Tive a oportunidade de ter sido a primeira coordenadora desse fórum que hoje tem suas atividades continuadas sob a coordenação da Profa. Dra. Elizabeth Furtado. O contexto político-pedagógico para o surgimento do fórum se voltou, inicialmente, para o desenvolvimento de uma política de estágios com o intuito de repensar a formação dos professores, a partir do princípio que educar é um ato político.

Os encontros do fórum são realizados no Centro de Humanidade da UECE no último sábado de cada mês. É importante destacar a relevância das atividades do fórum e os impactos positivos na formação dos professores de filosofia e, conseqüentemente, a valorização das práticas de estágio. Então uma das principais reflexões coletivas se refere ao ensino de filosofia como ação política. Principalmente, no âmbito universitário, essa discussão precisa ser feita, pois estamos formando os futuros professores que atuaram na educação básica.

Segue-se que temos por intuito refletir sobre a relação entre o professor de filosofia e a ação política. Para tanto, fundamentaremos a referida discussão na obra de Hannah Arendt (1906-1975), sobretudo, em três textos, a saber: *A condição Humana* (1958), *Só permanece a língua materna* (1964) e *A crise na Educação* (1957). Vale salientar que o nosso objetivo não é fazer uma exegese do pensamento de Hannah Arendt, mas a partir de alguns elementos de sua obra entender a relação entre o professor de filosofia e a ação política. O esforço se volta para a compreensão de como o professor, sendo um agente político, contribui para o desenvolvimento de uma sociedade democrática que resguarda a pluralidade própria da vida política.

Hannah Arendt, pensadora do século XX, tornou-se conhecida pelo seu empreendimento em entender o seu tempo e suas tensões. Escreveu,

² Sobre o assunto ver: FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

principalmente, livros e ensaios, voltados para a compreensão das condições que dão conta de entender a constituição do mundo político. Estamos falando de situações-limite, em referência a terminologia de Karl Jaspers (1883-1969), que a fez pensar com mais agudeza as questões políticas que estão relacionadas as experiências de dor e de sofrimento, vivenciadas mediante os terrores da guerra. Foi uma refugiada e estruturou seus textos, tendo em vista a construção de um mundo plural, no qual fosse possível o diálogo e a convivência com diferentes posições assumidas pelos agentes políticos. Nesse sentido, é imprescindível entender alguns momentos da sua vida e de que forma isso influenciou diretamente na produção de seus escritos.

Hannah Arendt foi uma pensadora controversa, pois não se enquadrava em nenhum espectro político, nem de direita e nem de esquerda. A pensadora, de acordo com Celso Lafer (2001, p.13), ousou pensar “sem o apoio de instituições e de tradições consolidadas. Daí uma das características do seu modo de ser”. Seu olhar em relação à realidade era arguto sem deixar de lado a perspectiva da construção de um mundo comum. É notório o esforço que Arendt empreendeu para pensar o presente e suas crises “questionando os motivos que conduzem o ser humano a abdicar da capacidade de pensar” (CORTÉS, 2016, p.195).

Não sou especialista em Hannah Arendt, mas gostaria de apresentar a minha experiência intelectual em relação ao seu pensamento, tendo como foco a postura política assumida por ela, diante do tratamento que a filosofia deu em relação às questões políticas, principalmente no que diz respeito aos regimes totalitários. Minha ideia não é fazer uma exegese do pensamento de Hannah Arendt, mas levantar alguns pontos que nos conduziram a pensar o nosso papel como professoras e professores de filosofia hoje e elencar

elementos que nos auxiliam a entender o porquê da negação da “filosofia” como posição política em Hannah Arendt.

A educação de Hannah Arendt foi laica e durante a sua infância conviveu com muitos artistas e políticos. Mesmo com essa vivência plural, sua mãe, em muitos momentos, a orientou em relação aos ataques antisemitas. Vale salientar que Arendt escutou frequentemente de sua mãe que “não se deve abaixar a cabeça. É preciso defender-se.” (ARENDR, 1993, p.129). Outro momento bastante significativo de sua vida está relacionado a sua ida à Universidade de Heidelberg, na qual conclui sua tese de doutoramento. Sua tese foi orientada por Karl Jaspers que, posteriormente, tornou-se seu grande amigo, e foi intitulada O conceito de amor em Agostinho. Além de ter sido aluna de Jaspers, foi também aluna de Heidegger e, por conta disso sua formação filosófica foi marcada pela fenomenologia e pela filosofia da existência³. Com a guerra, Hannah Arendt foge da Alemanha e vai para a França, onde é capturada para um campo de internamento, em 1940. Quando a Alemanha invadiu a França, Arendt conseguiu escapar e, finalmente, foi para os Estados Unidos.

A partir dessa breve introdução, o leitor poderá compreender melhor o que levou Hannah Arendt a negar ser chamada de “filósofa” e como pensa a educação, a partir da visão que essa deve ser fornecedora de condições para a constituição de mundo comum e plural. Segue-se que o pensamento arendtiano nos põe a semelhança entre a ação docente e a ação política, ambas pressupõem o diálogo, espaço público e pluralidade.

3. Os principais momentos em que Hannah Arendt teve contato com a filosofia da existência foi durante o período em que permaneceu na Universidade de Marburg (a partir de 1924), e posteriormente na Universidade de Heidelberg (a partir de 1926). Em Marburg, a pensadora assistiu os cursos ministrados por Martin Heidegger. Por sua vez, na Universidade de Heidelberg, Arendt foi aluna do filósofo Karl Jaspers. A principal influência encontrada nos escritos de Hannah Arendt, tendo em vista a filosofia da existência, voltam-se para a compreensão do homem diante de situações-limite. De acordo com Karl Jaspers é nas situações-limite “que se enraizam as outras situações-limite que afetam a Existência do sujeito: a luta, a culpabilidade, a morte e o sofrimento” (PERDIGÃO, 2001, p.546).

2. A NEGAÇÃO DA “FILOSOFIA” COMO AÇÃO POLÍTICA EM HANNAH ARENDT

Para avançarmos um pouco mais sobre a posição de Hannah Arendt em relação aos intelectuais alemães, destacaremos uma entrevista concedida à TV alemã a Günter Gaus, em 1964, que foi intitulada: Só permanece a língua materna. Nessa entrevista Hannah Arendt é questionada por Gaus:

Günter Gaus: Hannah Arendt, você é a primeira mulher a aparecer nesta série. É também a primeira a exercer uma profissão que habitualmente se imagina reservada aos homens, pois você é filósofa. A partir dessa observação preliminar, eis minha pergunta: o seu papel no círculo dos filósofos parece-lhe uma coisa estranha, apesar do reconhecimento e do respeito que desfruta, ou será que estamos abordando um problema de emancipação que nunca existiu para você?

Hannah Arendt: Receio ter que protestar logo de saída: não pertencço ao círculo de filósofos. Meu ofício – para me exprimir de uma maneira geral – é a teoria política. Não me sinto em absoluto uma filósofa, nem creio que seria aceita no círculo dos filósofos, ao contrário do que você afirma com tanta amabilidade. Mas vamos à outra questão levantada por sua observação preliminar: você diz que a filosofia é habitualmente ofício dos homens. Certo. Mas nem por isso é necessário que esse estado de coisas subsista: algum dia poderíamos muito bem ter uma mulher filósofa... (ARENDT, 1993, p.123)

Os seus escritos possuem uma metodologia eminentemente filosóficos⁴. Então porque Hannah Arendt não se sente pertencente a esse círculo de filósofos? E que filosofia é essa que ela não gostaria de estar associada? O entrevistador deixa claro que a considera uma filósofa e Hannah Arendt retruca preferindo ser chamada de teórica política. A própria Arendt expõe que gostaria de “focalizar a política com olhos, por assim dizer, depurados de qualquer filosofia” (ARENDT, 1993, p.124).

A maior preocupação da pensadora não é exercer uma influência em relação aos seus pares, mas compreender as condições de possibilidade do fazer político, e para tanto é preciso viver no mundo

pautado pelas relações humanas. E a filosofia, em muitos momentos, distanciou-se dessas relações para pensar justamente o político, o que para ela pareceu um tanto contraditório. Um dos momentos mais alarmantes se deu no regime nazista: “o problema pessoal não era tanto o que os nossos inimigos faziam, mas o que faziam os nossos amigos” (ARENDT, 1993, p.132).

Hannah Arendt viveu em um ambiente intelectual e a duras penas percebeu que a adesão de muitos de seus companheiros ao regime nazista se tornou uma regra e a mesma deixou a Alemanha com a ideia que não deveria compactuar com isso: “Deixei a Alemanha dominada por essa ideia, naturalmente um pouco exagerada: nunca mais! Nunca mais nenhuma conversa de intelectuais me atingirá: não quero mais lidar com essa sociedade” (ARENDT, 1993, p.132). Arendt confrontou-se com uma filosofia acadêmica que se distanciava cada vez mais da realidade, a partir disso fundamentou uma crítica no que diz respeito a incapacidade de muitos intelectuais, da época, de julgarem a própria realidade, aderindo assim ao regime nazista. Por isso, preferia ser chamada de teórica política a filósofa, embora Karl Jaspers considerasse complicada essa posição, pois seus escritos são fundamentalmente filosóficos.

Havia uma tensão clara entre a filosofia e a atividade política. Alguns filósofos, por meio da atividade intelectual, distanciam-se da teia de relações que constituem a esfera política descartando, assim “a ação política como menos significativa que a contemplação” (FRY, 2010, p.16).

Em muitos momentos, Arendt defendeu que a atividade que envolve o pensamento “nasce da experiência vivida e a ela deve retornar por meio da ação a qual é vista como um ato de nascimento do mundo” (CORTÉS, 2016, p.204). Essa adesão de muitos dos seus companheiros ao nazismo causou-lhe uma grande decepção e contribuiu, juntamente com a sua própria vivência em relação ao nazismo, para que a questão judaica se tornasse uma questão

4.: De acordo com Courtine-Dénamy (1994), Hannah Arendt não era afeita a rótulos, mas por conta da insistência de um aluno, sobre a sua posição diante dos debates filosóficos, a mesma se identificou como uma fenomenóloga. O principal objetivo de Hannah Arendt foi compreender o fio que liga a experiência vivida ao pensamento. Assim, “Arendt vai, pois, esforçar-se por pensar fenomenologicamente e atividade da mente, primeiro sob a forma do Querer, depois, devido ao conflito do pensamento e da vontade, fazendo intervir uma outra ‘faculdade misteriosa’: o Julgar” (COURTINE-DÉNAMY, 1994, p.153)

primordial, questão essa que foi desenvolvida em suas obras. Assim, Hannah Arendt buscou resgatar o papel da ação na esfera política e a sua natureza multifacetada. Frequentemente, Hannah Arendt utilizou como método a busca do significado original do termo que estava sendo discutido com intuito de perceber a evolução que perpassou o referido conceito durante a história, ou seja, um olhar hermenêutico e fenomenológico sobre os eventos passados e isso não foi diferente com o conceito de ação política. Mais do que isso: como o conceito de política pode ser pensado em associação, principalmente, ao nazismo.

A pergunta que Arendt se fez diz respeito justamente aos elementos que tornaram possíveis a existência de um regime totalitário. O totalitarismo é um fenômeno sui generis que difere de qualquer tirania política. De um modo geral, as tiranias tipicamente são mais pragmáticas no que se refere à promoção de um governante isolado, por sua vez nos regimes totalitários são promovidas a ideia de que é preciso sacrificar seus interesses pessoais em prol de uma ideologia que porventura assegura uma “unidade” nacional. Em relação à estrutura hierárquica podemos dizer que nas tiranias todo o sistema funciona com o intuito de aumentar o poder do tirano, enquanto nos regimes totalitários o nível de burocratização é muito maior de forma a criar indivíduos subservientes ao governo.

As tiranias são marcadas pelo terror e se direcionam na eliminação de seus oponentes políticos. O terror também está presente nos regimes totalitários, mas o mesmo se apresenta de uma outra forma. Os indivíduos são alvejados por informações referentes a uma grande conspiração mundial que ameaça a unidade nacional e, desse modo, esses indivíduos, com o tempo, perdem os parâmetros para diferenciar as informações falsas das verdadeiras. “Os regimes totalitários insistem na infalibilidade da força do líder para controlar a sociedade e a história, enquanto, concomitantemente, mantêm a impotência da pessoa comum” (FRY, 2010, p.41). Uma das principais consequências desse tipo de

regime é que as pessoas perdem a capacidade de julgar a sua própria realidade, fazendo coisas que seriam contra uma moralidade, justificando-se que são ordenadas e apoiadas pelo regime. Torna-se anulada a capacidade de se ver na perspectiva do outro, como foi no caso de Eichmann. Nesse sentido, a formação de juízos políticos é esfacelada. No caso do nazismo “a política se volta contra si mesma e não mais diz respeito ao bem comum das pessoas” (FRY, 2010, p.22).

A partir dos elementos abordados voltamos para questão que levantamos nesse artigo: o porquê de Hannah Arendt negar uma certa filosofia como afirmação de uma ação política e como essa perspectiva, a de ação política, volta-se para a educação? Arendt, como foi dito se decepcionou com os intelectuais alemães que aderiram ao regime e não enxergaram as brutalidades cometidas pelo regime nazista. O que a indignou, principalmente, foi a incapacidade de reagir diante tais barbaridades. Vale também destacar que o pensamento não é menos importante que a ação política, mas aponta, especialmente, para esse último, pois o pensamento deve em algum momento retornar à realidade.

Essa perspectiva se sustenta a partir da leitura que a pensadora tem da relação entre o público e o privado. Na obra *A condição humana* Arendt tratou de três conceitos fundamentais para entender essa relação, conceitos esses que podemos remontar à Antiga Grécia: labor, fabricação e ação⁵. De um modo geral, o labor está ligado à subsistência a nível biológico, enquanto a fabricação está associada ao desenvolvimento de técnicas, ou seja, a produção de objetos. Já a ação, uma das características mais humanas, está vinculada ao político, a vida em comunidade. É por meio da ação que se dá a construção do mundo, da cultura e dos valores. As duas primeiras categorias, o labor e a fabricação, são identificadas por Arendt a esfera privada, já a última, a ação, compõe a esfera pública.

Vale salientar que, para Hannah Arendt, os conceitos público e privado são analisados a partir da pólis,

5. Sobre o assunto ver: MAGALHÃES, Theresa Calvet de. A atividade humana do trabalho [Labor] em Hannah Arendt. Revista Ensaio, São Paulo, n.º 14, p.131-168, 1985.

pois nessa as esferas eram distintas⁶. A esfera privada dizia respeito ao mundo particular, da família, onde os indivíduos buscavam a sobrevivência, a manutenção da vida. Somente os indivíduos que estavam livres das necessidades de subsistência, ou seja, possuíam as condições de manter a vida sem precisar se subjugar a um outro é que podiam participar da assembleia onde eram decididos os assuntos públicos, ou seja, comuns a toda cidade. Essa assembleia tinha como princípio o fato dos cidadãos, indivíduos que participavam tinham as mesmas condições de igualdade, eram livres e assim podiam fazer uso da sua fala, do seu discurso, livremente, pois não estavam subjugados a nenhuma necessidade de sobrevivência, ou melhor não estavam subjugados a nenhum senhor. Em outras palavras, a casa seria o espaço privado, um espaço de proteção, enquanto a esfera pública é o espaço de liberdade, na qual os cidadãos da pólis cuidariam dos interesses comuns, e para isso, se utilizavam-se da persuasão e do debate.

Na modernidade, essa separação entre o público e privado foi certo modo perdida. E o social se caracteriza justamente pela indistinção dessas duas esferas. Desse modo, a crise decorrente da sociedade de massas esfacelou a existência de um mundo comum e produziu a conformidade, em vez de dar espaço para a pluralidade:

Desde o advento da sociedade, desde a admissão das atividades domésticas e da administração do lar no domínio público, uma das principais características do novo domínio tem sido uma irresistível tendência a crescer, a devorar os domínios mais antigos do político e do privado, bem como a esfera da intimidade, instituídas mais recentemente. (ARENDRT, 2010, p.55).

A crise que atinge o mundo moderno é a crise da indistinção entre esfera privada e esfera pública. Segundo Arendt, essa crise está relacionada com o advento da esfera social que valoriza a vida biológica e a subsistência como o bem mais supremo; mais é também a crise da perda da tradição e com isso de um sentido comum que unia toda a humanidade num só projeto levando como consequência a perda

da autoridade e da responsabilidade no mundo moderno.

Além disso, Arendt não tem o intuito de restaurar um ideal de vida antigo, no qual essas esferas eram distintas, mas entender a partir desses conceitos o papel fundamental da ação política, ou seja, pensar a política como um espaço de debates, opiniões divergentes, em outras palavras, um espaço antitotalitário. É importante deixar claro que a ação política depende do conceito de pluralidade. Em outras palavras, a ação política é comunicacional e se faz no debate com outras pessoas de opiniões divergentes. A ação diz respeito ao compromisso do homem com o mundo em que vive. Para entendermos melhor a relação entre a crise do mundo moderno, a educação e o conceito de ação, em Hannah Arendt, é necessário nos voltarmos para o ensaio - A crise na educação.

3. A EDUCAÇÃO E AÇÃO POLÍTICA

Segue-se que a crise na educação, é apresentada por Arendt, como um sintoma de uma crise mais ampla que atingiu o mundo moderno justamente com a indistinção entre a esfera privada e a esfera pública, com a perda da autoridade e da responsabilidade que estão ligadas diretamente com a crise da tradição, ou seja, da nossa atitude face ao passado.

O problema, segundo Hannah Arendt, é que diante da crise que enfrentamos no mundo moderno, aqui se entenda o século XX, como guerras, inflação, terrorismo etc., dificilmente damos a uma crise na educação a seriedade devida e acabamos reduzindo-a a um problema local que diz respeito somente a esfera da educação e sem estabelecer a conexão adequada entre os problemas enfrentados na educação com as transformações sofridas em outras esferas do mundo. Essas transformações no mundo moderno repõem a necessidade de compreender o papel da educação que é de transmissão e conservação de um mundo comum, quando agora, na modernidade, já não é mais possível uma tradição comum.

6. É importante destacarmos que a análise que Hannah Arendt fez acerca da pólis não tem um caráter historiográfico. "Ela também não entende que essa experiência política possa tornar-se uma proposta política para a atualidade, como se fosse possível ou desejável realizar uma 'nova pólis'. [...] Há aspectos nela que podem, por exemplo, servir de contraponto à sociedade moderna de massas, além de nos ajudar a pensar determinadas possibilidades humanas que, na experiência moderna, ficaram encobertas" (ALMEIDA, 2011, p.30-31).

Antes de avançarmos é importante termos em mente o conceito de mundo comum para a pensadora. O mundo comum não é somente o espaço físico que nos cerca, mas esse conceito pode ser entendido como aquilo que foi construído através do trabalho e das ações humanas. O mundo comum se caracteriza também como um espaço de convivência, ou seja, “depende fundamentalmente da possibilidade de comunicação entre as pessoas” (ALMEIDA, 2011, p.26). Em outras palavras, o mundo, na perspectiva arendtiana não se refere ao mundo natural, da vida biológica. Esse conceito se refere ao mundo artificial constituído pelos costumes, cultura e artifícios produzidos/criados pelo homem, na sua atividade, o qual precisa ser apresentado àquele que é novo e que, portanto, desconhece esse mundo artificial constituído pela obra e a ação humana.

Assim a crise na educação não é um fenômeno isolado ou local sem conexões com as principais questões do século; ela é um sintoma de uma crise mais ampla; mas antes de entrar ou estabelecer o que é essa crise é preciso ter claro que para Arendt o fato de estarmos vivendo uma crise na educação não é motivo para desespero ou falta de esperança, pois toda crise nos traz a oportunidade de um novo começo. É preciso que compreendamos que uma crise significa o fato de que os antigos conceitos/preconceitos precisam ser revistos, pois eles não são mais suficientes para dar conta de uma nova realidade que se apresenta no mundo moderno. A crise na educação é o “reflexo” da crise que acometeu o mundo moderno: crise da autoridade, da tradição, da política, do espaço público, da responsabilidade que invade a esfera pré-política da educação. Antes de entrarmos nessa discussão é preciso que façamos alguns esclarecimentos.

O primeiro esclarecimento é a distinção entre política e educação no pensamento de Hannah Arendt. É preciso fazer uma clara distinção entre o que é educação e o que é política, para assim compreender a educação como uma esfera pré-política que antecede a política, mas que é também necessária a política, pois é na esfera da educação que preparamos os indivíduos para a atividade

política. Ou seja, a educação é o espaço de transição entre a esfera privada/família e a esfera pública/estado/vida comum. Além disso, a necessidade de estabelecer a distinção entre educação e política se deve ao fato de que na educação, diferentemente da política, não estamos tratando de iguais, ou seja, a relação entre professor e aluno, segundo Arendt, é uma relação desigual que tende a ser superada, mas que devido aos papéis sociais diferentes que ocupam esses dois atores sociais não tem uma relação pautada pela igualdade, onde se pressupõem que os indivíduos tenham as mesmas capacidades, formação e poder de decisão, ou seja, autonomia.

Apesar de ser considerada uma zona de transição que deve ser superada; a relação entre professor e aluno é uma relação de autoridade e não política. Na educação o professor é o representante do mundo que existe e sua autoridade consiste na sua responsabilidade diante do aluno e do mundo.

o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade [...] Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (ARENDR, 2009, p.239).

A educação é aquela esfera onde o professor apresenta ao indivíduo “novo” o mundo que já existe, segue-se que o professor é o representante do “mundo velho”, que existe antes da chegada dos novos e nisto consiste a sua autoridade. Sua responsabilidade pela conservação do mundo comum diante dos novos que surgem, mas também sua responsabilidade pela apresentação do mundo que existe aos novos, possibilitando a estes se inserirem nesse mundo e o mais fundamental, mantendo a possibilidade que algo novo surja com a inserção de novos personagens nesse mundo velho. Então o educador é aquele que assume a tarefa de apresentar o mundo aos “novos”. Nesse sentido, o professor torna possível a criação de um vínculo entre os “novos” e o mundo e sua autoridade, de acordo com Arendt, fundamenta-se justamente

nessa responsabilidade que foi assumida. Assim o papel do educador não se resume em ser somente um mero mediador entre os “novos” e o mundo. Essa autoridade se assenta no fato de que os educadores possuem uma dupla responsabilidade, a saber: “ele é responsável pela educação de seus alunos, mas também faz parte de seu papel assumir, diante deles, a responsabilidade pelo mundo” (ALMEIDA, 2011, p.39).

Na educação não se trata de transformar o mundo, isso é reservado a esfera política, mas antes conservar o mundo mantendo a possibilidade da existência do novo. Isso só é possível protegendo a criança do mundo que ela ainda não conhece e apresentando aos jovens o mundo que existe, que é o nosso mundo, fazendo-os compreender o que é esse mundo. Estabelecemos, assim, uma relação de pertença com esse mundo, ou seja, salvamos o mundo comum de sua destruição, mas também mantemos a possibilidade de que algo novo surja, pois se não existe um mundo comum a ser comunicado aqueles que surgem no mundo, esses não podem se sentir ligados ou pertencendo a este mundo que corre o risco de deixar de existir.

A responsabilidade, que não é culpa, advém do fato de que nascemos no mundo e para o mundo e postos diante dele, somos responsáveis por ele, mesmo não sendo culpados por aquilo que acontece nele. Assumir a responsabilidade pelos novos é assumir a inalienável e coletiva responsabilidade pelo mundo. “A educação é o ponto em que decidimos se amamos a o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e do jovens” (ARENDR, 2009, p.247). Os professores, incluindo os de filosofia, devem pensar esse momento crítico como uma oportunidade única para a reflexão. Ou seja, os professores, por meio da educação, devem pensar condições para a existência desse mundo comum pautado no diálogo, não distante da comunidade e das relações humanas, mas sim partindo delas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arendt crítica veementemente os filósofos que se apartaram do mundo comum “visto que o pensamento filosófico e a reflexão acerca de questões metafísicas exigem a solidão, um risco político da profissão de filósofo é perder-se no isolamento e pensar a política como um modo de proteger a quietude necessária para seu trabalho e para assegurar a liberdade de abster-se completamente da política” (FRY, 2010, p.22). Essa dicotomia criada entre a vida ativa e a vida contemplativa, de acordo com Arendt, presente na tradição filosófica, foi iniciada por Platão que expressa sua insatisfação em relação à política por conta da execução de Sócrates. Segue-se daí que as vivências políticas foram ignoradas em benefício de uma teorização distanciada do próprio mundo.

É importante deixarmos claro que Hannah Arendt não nega que a ação política possa ser pensada pelos filósofos, mas os mesmos devem levar em consideração os diversos posicionamentos apresentados pelo povo e participarem da vida política. Como professora Hannah Arendt não estava preocupada em formar “discípulos” ou pessoas que simplesmente reproduzissem o que ela dizia, mas preocupava-se com a aprendizagem que deveria ser pautada pelas trocas de opiniões e de experiências. Além disso, Hannah Arendt nos ensina que todos aqueles que tenham a sua dignidade alguma vez atacada devem se posicionar. A ação política é a mais humana das atividades e sua meta se volta para a construção de um mundo comum pautado na liberdade e isso deve ser um dos principais objetivos da educação, o exercício da autonomia. Assim o professor de filosofia não deve se perder no isolamento para pensar a esfera pública, mas participar da vida em comunidade e se posicionar enquanto agente político.

Por isso é tão importante o desenvolvimento de grupos como o Fórum de supervisores de Filosofia da UECE. O fórum pode ser pensado como um mecanismo que possibilita refletir justamente a construção de um mundo comum, por meio da educação, mais especificamente, por meio do ensino de filosofia.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, H. Só permanece a língua alemã. In: _____. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Antônio Abranches (org.). Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. A crise na educação. In _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CORTÉS, Olga Nancy P. Hannah Arendt: tessituras de um percurso. In: _____. **Filósofas**: a presença das mulheres na filosofia. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.

COURTINE-DÉNAMY, Sylvie. **Hannah Arendt**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LAFER, Celso. Reflexões de um antigo aluno de Hannah Arendt sobre o conteúdo, a recepção e o legado de sua obra, no 25º aniversário de sua morte. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, v.19, março/2001. pp11-17

FRY, Karin A. Compreender Hannah Arendt. Petrópolis: Vozes, 2010.

MAGALHÃES, Theresa Calvet de. A atividade humana do trabalho [Labor] em Hannah Arendt. **Revista Ensaio**, São Paulo, n.º 14, p.131-168, 1985.

PERDIGÃO, Antônia Cristina. A filosofia existencial de Karl Jaspers. **Análise Psicológica**, 4 (XIX), p. 539-557, 2001.

Resumo

Sem dúvida o cinema possui um potencial formador, a imersão em determinadas obras fílmicas é capaz de através da imaginação, despertar a reflexão. No entanto, teriam todos os filmes essa capacidade formativa? Pensar o cinema com capacidade formativa, capaz de atuar na reeducação dos sentidos do público que o recebe, é pensar uma linguagem cinematográfica que, apesar de inserida nos parâmetros da indústria cultural, resiste a esse processo nivelador que massifica a arte. A esta resistência ou negação da determinação do mercado, Theodor Adorno atribuiu o termo antifilme. Os cineastas que se voltaram contra as regras de domínio da indústria do cinema, surgiram cada um com o seu antifilmico, depositando em suas produções um pouco dessa capacidade formativa. E será através da negação aos moldes industriais que, se o caminho de possibilidades para o cinema se tornar um agente emancipador, se consolidará ao proporcionar espaços de debate e reflexão acerca do conteúdo visto.

Palavras-chave: Cinema. Filosofia. Formação. Antifilme.

Abstract: CINEMA IN TEACHING PHILOSOPHY: space of debate and reflection

Undoubtedly, cinema has a formative potential. Immersion in certain movie works could arouse reflection through imagination. However, does all films have this formative capacity? To think of cinema with formative capacity, which is capable of acting in the reeducation of the senses of its viewers, is to think of a cinematic language that resists this leveling process that massifies art despite being inserted in the parameters of the cultural industry. To this resistance or denial of market determination, Theodor Adorno attributed the term antifilm. The filmmakers who turned against the rules of the movie industry started each with their own antifilmic, putting some of their formative capacity in their productions. And it will be through the negation of the industrial molds that the path of possibilities for cinema would become an emancipating agent that could be consolidated by providing spaces for debate and reflection on the content seen.

Keywords: Cinema. Philosophy. Formation. Antifilm.

1. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE)

RESUMEN: CINE EN FILOSOFIA EDUCACIÓN: UN ESPACIO PARA EL DEBATE Y LA REFLEXIÓN

Sin dudas, el cine tiene un potencial formativo, la inmersión en ciertas obras cinematográficas puede, a través de la imaginación, despertar la reflexión. Sin embargo, ¿todas las películas tendrían esta capacidad formativa? Pensar en un cine con capacidad formativa, capaz de actuar en la reeducación de los sentidos del público que lo acoge es pensar en un lenguaje cinematográfico que, a pesar de estar inserto en los parámetros de la industria cultural, resiste este proceso de nivelación que masifica el arte. A esta resistencia o negación de la determinación del mercado, Theodor Adorno atribuyó el término antifilm. Los cineastas que se volvieron contra las reglas de la industria del cine dominaron cada uno con su propio antifillico, depositando parte de su capacidad formativa en sus producciones. Y será a través de la negación de los moldes industriales que si el camino de posibilidades para el cine se convierte en un agente emancipador se consolidará al proporcionar espacios para el debate y la reflexión sobre el contenido visto.

Palabras clave: Cine. Filosofía. Formación. Antifilm.

1. INTRODUÇÃO

O poder de uma obra de arte é evidente, pois através dos sentidos que a capta e desperta naquele que a contempla o pensamento e reflexão. No entanto, a partir do controle que é feito por toda uma indústria da cultura, a arte se torna mercadoria e perde seu real objetivo que é ser conhecimento. O cinema, sem dúvida, é uma arte que engloba tantas outras e por isso, uma das mais completas. Mas, capturado também pela indústria da cultura, o cinema não ficou livre das determinações do mercado.

Passaremos a analisar sob a ótica do filósofo alemão, Theodor Adorno, a forma como o cinema se encontra vinculado a Indústria Cultural e a sua forma de resistência, visto que essa arte pode e deve ser usada em sala de aula, como um mecanismo de ativar reflexões, debates e diálogos possíveis entre a realidade e a ficção.

No primeiro momento de reflexões importa filtrar tudo que a indústria cultural oferece. Os mass media transmitem as informações, mas quem controla tais informações? Por trás desse grande sistema existem os reais detentores da força que manipulam os indivíduos. O sistema liberando continuamente informações, às vezes incompletas, e sempre informações que interessam para manter o *status quo* dominante. Faz essa divulgação através da

publicidade utilizando os **mass media** para divulgar o “lixo” que propositalmente produzem, como bem observa Adorno. Assim, orientam o mercado, conferindo a tudo um ar de semelhança. Não querem correr o risco de acrescentar algo novo, valorizam as formas fixas de seus produtos, sejam eles as histórias curtas, responsáveis pelas grandes bilheterias ou um programa que não tenha compromisso social, mas capaz de prender uma grande audiência para os produtos que são constantemente anunciados, seja na televisão, rádio ou expostos na grande tela no desenrolar de um filme.

A arte perde seu sentido, na medida em que a sociedade se torna cada vez menos humana. O tão sonhado ideal do Aufklärung, que visava devolver a autonomia para o indivíduo, condicionou a um outro domínio, o da racionalidade técnica. “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo” (ADORNO, 1985, p. 17). Mais uma vez livre do medo do mito, o homem passou a se submeter ao poder da razão instrumental, estado em que os processos racionais são totalmente operacionalizados. A arte, por sua vez, não fica isenta dessa submissão. A arte passa a ser explorada por fins ideológicos e comerciais, entrando num processo que Adorno denominou de Entkünstung da arte, fenômeno que se caracteriza pela perda da arte de seu caráter artístico.

2. KULTURINDUSTRIE E O PAPEL DO CINEMA

A indústria cultural constitui uma fraude da racionalidade iluminista que ao absolutizar a ciência permitiu que ela se transformasse em tecnicismo a serviço do lucro e do capital. Lucro este que aparece através da publicidade, por isso, somente as grandes marcas e empresas são capazes de anunciar seus produtos. A divulgação feita através dos mass media criam estereótipos, tanto de uma imagem de uma pessoa como produto, aludindo a um sucesso profissional ou pessoal, onde:

O efeito, o truque, cada desempenho isolado e repetível foram sempre cúmplices da exibição de mercadorias para fins publicitários, e atualmente todo close de uma atriz de cinema serve de publicidade de seu nome, todo sucesso tornou-se um plug* de sua melodia. Tanto técnica quanto economicamente, a publicidade e a indústria cultural se confundem. (ADORNO, 1985, p. 135)

, visto que:

o espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento –, mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. (ADORNO, 1985, p. 113)

A indústria faz com que o indivíduo obtenha a ideia de que é livre, quando na verdade, ela pretende dirigir e orientar todas as suas decisões e atitudes. Falseia uma liberdade de escolha que recai sempre na mesma coisa. Essa falsa liberdade ideológica é baseada, segundo Adorno, na coerção econômica do indivíduo que acha que possui liberdade dentro de toda essa dominação da técnica, que promove a padronização e à produção em série sacrificando a lógica da obra de arte.,

“O cinema e a rádio não precisam mais se apresentar como arte” (ADORNO, 1985, p. 100). É com essa afirmação de Theodor Adorno, em seu texto Indústria Cultural, que podemos concluir de antemão a regressão, devido a total diminuição de percepção crítica no cinema da indústria cultural. Antes considerado uma arte voltada para o lazer, entretenimento e reflexão, o cinema a partir da

década de 40, passa a ser visto por Adorno como um meio eficaz de dominação.

Adorno não desenvolveu uma teoria fechada acerca do cinema, mas em sua obra *Dialética do Esclarecimento*, especificamente no capítulo que trata da Indústria cultural, dedicou reflexões que instigam o leitor a questionar o papel do cinema no atual estado de manipulação dos indivíduos pela indústria cultural. Tratando o indivíduo como espectador e a vida do mesmo como um roteiro, Adorno desenvolve sua obra na direção de exibir ao leitor o modo com o qual os filmes invadem a capacidade reflexiva do indivíduo.

Voltando nosso pensamento para a história do cinema, descobrimos que a primeira exibição cinematográfica vista pelo mundo foi à saída de empregados da fábrica Lumière, posteriormente outro filme dos irmãos Lumière foi exibido. O filme era *A chegada de um trem à estação de La Ciotat* (1985), onde:

A câmera foi colocada perto dos trilhos, de modo que o trem aumentava gradualmente de tamanho conforme se aproximava, até parecer que atravessaria a tela e invadiria a sala. As pessoas se abaixavam, gritavam ou levantavam para sair. Sentiam a emoção, como se estivessem em uma montanha-russa. (COUSINS, 2013, p. 23)

Podem parecer cenas simples, mas nestas primeiras exibições é nítido o papel que o cinema deveria desenvolver. Transmitir a realidade, mostrando pessoas comuns, seu dia a dia, gerar discussões, provocar o raciocínio, despertar sensações.. O cinema vinha como a revelação do mundo no qual estava inserido. A missão era instigar a inclusão social e cultural a fim de integrar uma coletividade, abrindo espaço para a discussão sobre a produção e gerador de ideias que surgiam com o desenrolar do enredo do filme. Theodor Adorno, sem dúvida, compreendia que o papel do cinema, livre de influências do mercado deveriam ser estes. Mas ao vivenciar de perto a força e os produtos gerados pelo cinema Hollywoodiano, percebeu o desvio do papel social do cinema a caminho de um papel comercial. O cinema “se define a si mesmo como indústria, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos” (ADORNO, 1985, p. 100).

A indústria busca a todo custo, uma aproximação do indivíduo com a realidade apresentada na tela, não existe a preocupação de exibir a realidade, mas sim a fantasia, ditada e imposta sem questionamentos:

A vida não deve mais, tendencialmente, deixar-se distinguir do filme sonoro. Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adestra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. (ADORNO, 1985, p. 104)

Ao falar dos filmes, Adorno aponta que muitas vezes somos impedidos de usar de nossa imaginação, de criar nossas próprias ideias relativas ao desenrolar do filme. Os filmes paralisam a nossa capacidade em benefício do que eles acham que seja mais objetivo e prático para as pessoas. Impede nossas próprias opiniões, deixando que nossos valores sejam regidos por esta indústria, entregando nossos sentidos e sentimentos nas mãos da indústria cultural, originando desta forma uma sociedade formada por pessoas manipuladas ideologicamente. Por isso, o filme é considerado, um dos principais produtos da indústria, ele adestra o espectador, paralisa a capacidade de imaginação em virtude de sua própria constituição objetiva:

São feitos de tão forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos. (ADORNO, 1985, p. 104-105)

O espectador traz a fantasia fílmica para a sua realidade, ao passo que se projeta no enredo que acaba de assistir. E quanto melhor a técnica utilizada para a produção do filme, maior é o poder de persuasão para que se torne mais fácil “obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme” (ADORNO, 1985, p. 104). O cinema propicia uma relação de reconhecimento, a partir do enredo que

retrata o cotidiano e desse modo o processo de identificação acentua a relação mimética do sujeito com a imagem. Daí percebe-se um dos objetivos da indústria cultural, fazer com que o indivíduo crie a ilusão de que ele é capaz de ser e possuir o que quiser.

A ideologia dominante não escolhe gênero de filmes, sejam eles: romance, policial, comédia, animações, a lógica do capital pretende se fazer presente e invadir seus enredos. A indústria tem a pretensão de dominar tudo, controla os sustos provocados pelas cenas, o prazer obtido através do som de uma certa cena de romance e até mesmo a crueldade das animações eles conseguem transformar em diversão. Adorno mostra que,

As primeiras sequências do filme de animação ainda esboçam uma ação temática, destinada, porém, a ser demolida no curso do filme: sob a gritaria do público, o protagonista é jogado para cá e para lá como um farrapo. Assim a quantidade da diversão organizada converte-se na qualidade da crueldade organizada. (ADORNO, 1985, p. 114)

Nada deve escapar aos olhos do espectador, mesmo este estando cansado, os filmes sabem o momento certo de produzir estímulos para prender a atenção. Para Adorno, o indivíduo não tem o direito de mostrar sua estupidez, deve acompanhar tudo diante da esperteza a qual o espetáculo se propõe. É preciso reagir de forma positiva diante do que está sendo exibido. A indústria se vangloria por ter uma função de distração, mas essa função é facilmente questionada quando percebemos que a distração também é manipulada.

Com a pergunta: o que as pessoas querem? A indústria cultural se utiliza do filme para penetrar na subjetividade humana quando na verdade o que se propôs a fazer desde o início, foi desacostumar o indivíduo de sua subjetividade. A indústria pretende quebrar todas as barreiras que se dirija contra ao seu “progresso cultural”, pois esta subjetividade pode constituir uma ameaça a sua continuidade. Ela produz, dirige e disciplina as necessidades dos consumidores, não deixando escapar nada. Esta crítica feita por Adorno quanto ao papel exercido pelo filme leva em conta além dos filmes produzidos em

Hollywood, os filmes que ele denominou de “cinema do papai” na Alemanha, ou seja, filmes que são acessíveis a compreensão dos consumidores, que contém uma infantilidade e sofrem uma regressão industrial. O filme que deveria proporcionar ao indivíduo uma experiência subjetiva, quando o espectador tentasse paralisar o movimento fugaz das imagens e sons, acaba é contribuindo para o fortalecimento da ideologia dominante.

3. UM NOVO OLHAR PARA O CINEMA

Embora a visão adorniana acerca do cinema seja vinculada a sua crítica à arte e aos produtos culturais, não se pode deixar de lado o poder revolucionário da máquina que produz os filmes: o cinema.

No que se refere ao estudo do cinema, suas maiores reflexões são retiradas do texto “Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, inserido na Dialética do Esclarecimento (1944). Texto este escrito sob os olhares voltados para o cinema hollywoodiano, onde mostra que o cinema não passa de um teatro de ilusões, aproximando a fantasia da realidade numa tentativa de atrofiar a imaginação e a espontaneidade. Obtendo total controle sobre o espectador os filmes não os deixa livres para passear pela obra, promovendo sempre o previsível.

O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento -, mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. (ADORNO, 1985, p. 113)

No entanto, surge nesse momento a necessidade de iniciar uma nova discussão: o cinema deixa de ser arte? Se olharmos para trás, os textos do autor nos direcionam para um caminho perdido, no qual a indústria cultural possui domínio sobre todos os produtos que dela se utilizam para sobreviver, não deixando escapar nada, inclusive o cinema. Entretanto, viajando um pouco no tempo e chegando à década de 60, encontramos textos do referido autor, onde ele admite a possibilidade do cinema atuar como uma arte emancipatória. Mostrando que

os filmes deveriam “retirar o seu caráter a priori coletivo do contexto de atuação inconsciente e irracional, colocando-o a serviço da intenção iluminista” (ADORNO, 1986, p. 105). O trecho citado anteriormente foi retirado do texto “Notas sobre o filme” de 1966. Fica claro nos textos desse mesmo período que o autor se mostra mais flexível e aponta novos caminhos e possibilidades para o cinema.

Em Notas sobre o filme o autor avalia obras de grandes cineastas, como Chaplin, Antonioni e Schlöndorff, destacando as experiências desses cineastas de forma combativa à realidade fílmica dominante. Enfatiza no início de seu texto o movimento de Oberhausen, de 1962, conferindo a este movimento o caráter crítico ao cinema em prol de sua emancipação.

É indiscutível que o ‘cinema do papai’ corresponde, de fato, àquilo que os consumidores querem, ou, talvez, mais exatamente: que ele lhes torna acessível um cânone inconsciente daquilo que eles não querem, ou seja, algo que seria diferente daquilo com que costumam ser tratados. Caso contrário, a indústria cultural não se teria tornado cultura de massas, embora a identidade de ambas não esteja tão acima de toda e qualquer dúvida como imagina o intelectual crítico, enquanto ele fica do lado da produção, sem examinar empiricamente o lado da recepção. (ADORNO, 1986, p. 106).

Retornando ao conceito da não-identidade, onde há a valorização do diferente e a não marginalização do não igual, Adorno sugere que os filmes de baixa tecnologia, foram filmes que tiveram seu mérito estético, visto que, para o autor, nadar contra a corrente da indústria cultural representa, acima de tudo, uma força que resiste a tudo que a indústria previamente prepara e impõe como lei. Os filmes emancipados se distinguem dos filmes comerciais por não oferecerem a eterna promessa do ilusório, do irreal. O espectador assim iludido, expressa a dominação em forma de obediência.

O filme emancipado retrata a realidade, o cotidiano das pessoas, sem nenhuma promessa de final feliz. Muitas vezes, rejeitado pelo grande público, o filme assim caracterizado, é esquecido não chega a ser assistido. Ele não participa dos eternos clichês, não possui caráter de mercadoria, apesar de atingido,

também, pela dominação cultural. Resiste e não se integra totalmente, sempre buscando incomodar os espectadores, ao retirá-los da acomodação imposta. Os filmes seriam arte enquanto apresentam-se como uma reposição objetivadora de uma experiência que vai em busca do sujeito. Adorno exemplifica isso, mostrando que uma pessoa pode obter diversas imagens, caso mude sua rotina e mude de paisagem, imagens que apareceram durante o sono ou no momento de descanso. Como numa lanterna mágica as imagens vêm em intervalos e podem ser continuadas ou não, dando sempre ao indivíduo a capacidade de dialogar com elas. Para ele,

A estética do filme deverá antes recorrer a uma forma de experiência subjetiva, com a qual se assemelha apesar da sua origem tecnológica, e que perfaz aquilo que ele tem de artístico[...] É possível que esse traço das imagens comporte-se em relação ao filme assim como o mundo dos olhos em relação à pintura ou o mundo auditivo em relação à música. O filme seria arte enquanto reposição objetivadora dessa espécie de experiência. (ADORNO, 1986, p. 102).

Tanto em *Composições para o filme* (1947) como em *Notas sobre o filme* (1966), percebemos um Adorno que reconsidera algumas de suas preposições depreciativas para com o cinema no início da década de 40. Embora *Composições para o filme* (1947) tenha sido escrito paralelamente a *Dialética do Esclarecimento* (1944), o que nos mostra um autor que deve ser estudado de forma atenta para que se possa adentrar em todos os caminhos lançados por sua pesquisa. E será em *Composições para o filme* que Adorno deixa claro que para os espectadores sob o regime da indústria cultural, a resistência e a espontaneidade ainda sobrevivem, no entanto, é preciso ter a consciência de que a indústria cultural invade todos os âmbitos de nossa vida, sem deixar a arte de fora.

4. O CINEMA EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADE E RESISTÊNCIA

Desde sua criação, o cinema se mostrou como algo revolucionário. O uso das imagens despertando o imaginário e invadindo a intimidade do indivíduo

fazia com que o filme se prolongasse na vida de quem o assistia. As imagens tinham o poder de impressionar e prender a atenção do espectador. Não se pode negar esse poder revolucionário, mas deve-se pensar em tipos de filmes que quebre com a lógica industrial e que induza a reflexão. Um cinema capaz de atuar na reeducação dos sentidos, de emancipar o indivíduo, nesse caso filmes autênticos que possa romper com o entretenimento.

Com o fim da 2ª guerra e a queda dos regimes totalitários, houve no cenário mundial uma grande mudança nas condições sociais, econômicas e psicológicas da sociedade. O cinema não podia ficar de fora dessas grandes transformações. Até então, ele servia de entretenimento e apresentava sempre uma realidade que não passava de ilusão. Diversos movimentos foram surgindo como forma de apresentar a verdadeira realidade - sem interferências propagandísticas - na qual os indivíduos se encontravam e transmitir ao espectador o olhar fiel das condições de seu país. Nesse momento, "cineastas conscientes abordaram ou expressaram o que estava acontecendo nas ruas" (COUSINS, 2013, p. 189). O cinema, então, deveria revelar e chamar a atenção dos espectadores para as questões sociais e éticas, a fim de despertar neles o senso crítico.

As principais diferenças entre o cinema da década de 1920 e o de 1950 eram a natureza da linha dominante. No mundo todo, ela estava tentando acomodar as mudanças sociais, e a tensão começava a aparecer. [...] Entretenimento e esquecimento formavam, no cinema do mundo todo, uma mistura incômoda com a análise, a consciência e o desespero. A linguagem do cinema estava forçando suas costuras e estas, uma hora, teriam de ceder. (COUSINS, 2013, p. 265)

Dos diversos movimentos surgidos pós-guerra, podemos destacar o Neorealismo Italiano, a Nouvelle Vague (nova onda francesa), o Novo cinema Alemão e, no Brasil, o Cinema novo. Estes movimentos poderiam atuar no pensamento adorniano a "serviço da intenção iluminista" (ADORNO, 1986, p.105). Ao fugirem dos esquematismos do mercado, estes movimentos romperam de forma radical com a estética e com a técnica que estava em vigor no cinema.

O Neorealismo Italiano é um precursor desses movimentos. Iniciado em 1944-45 teve suas produções desenvolvidas até 1953. O referido cinema Italiano nasceu em meio ao caos do fim da 2ª guerra e fugiu completamente da narrativa ortodoxa hollywoodiana que visava sempre grandes espetáculos a fim de ser rentável. Os cineastas italianos voltaram seus olhos para a sociedade, para a difícil realidade que se apresentava. Assim, desenvolveram uma nova forma de pensar e fazer cinema. Como uma fuga da identidade massificada esses novos cineastas foram filmar nas ruas, com poucos recursos do período em questão, caracterizado pelo uso de atores não profissionais. Buscando simplicidade, os cineastas quebravam paradigmas vigentes para rodarem seus filmes, com uso de pouca iluminação e sem construção de cenários.

O cinema que nascia, era um cinema que resistia às superproduções e se voltava para os filmes de baixo custo, pois o “cinema de resistência, na verdadeira acepção da palavra, exige a subordinação do ponto de vista estético ao ponto de vista político” (GEADA, 1977, p. 93). Nesse momento, a rua se tornara um grande estúdio e o enredo era descartado. Um dos maiores roteiristas do neorrealista disse:

Antes disso, se alguém pensasse na ideia de um filme sobre, digamos, uma greve, inventaria imediatamente um enredo. E a greve propriamente dita se tornaria apenas o pano de fundo do filme. Hoje descreveríamos a própria greve, temos uma confiança ilimitada em coisas, fatos e pessoas. (COUSINS, 2013, p.189)

Era o novo cinema que começava a surgir com uma renovação na temática e principalmente na relação com o público. Até então, Adorno apontava que os filmes forneciam esquemas de tipos de comportamento coletivo exigidos pela ideologia. Para ele “coletividade é algo que penetra até o íntimo do filme [...] Antes de qualquer conteúdo e conceito eles animam os espectadores e os ouvintes a se movimentarem juntos, como num trem” (ADORNO, 1986, p. 105). Os filmes dessa nova era do cinema, com temática contestadora e numa linguagem mais simples, surgiram com o intuito de não desenvolver na sociedade um efeito coletivo adestrado, mas sim

uma reflexão crítica individual ou possivelmente “canalizar os impulsos coletivos do cinema numa direção crítica” (JAY, 1988, p. 116).

Pensar o cinema com capacidade formativa, capaz de atuar na reeducação dos sentidos do público que o recebe é pensar uma linguagem cinematográfica que, apesar de inserida nos parâmetros da indústria cultural, resiste a esse processo nivelador que massifica a arte. O primeiro ponto a ser elucidado no que diz respeito à reeducação ou formação do espectador seria o que se refere à aproximação de técnicas empregadas na arte de vanguarda. “Ao refletir sobre a forma pela qual os novos filmes que ele agora havia passado a respeitar questionavam a ideologia, Adorno se concentrou na antiga técnica desenvolvida por cineastas radicais de vanguarda como Eisenstein” (JAY, 1988, p. 115). A técnica a qual Adorno se refere, seria aquela que, o cineasta soviético empregava na hora da montagem do filme, um tipo de montagem expressiva, em que a sucessão dos planos não é mais ditada apenas pela necessidade de contar uma história, mas também pela vontade de causar um choque psicológico no espectador, baseada

em justaposições de planos cujo objetivo é produzir um efeito direto e preciso pelo choque de duas imagens; neste caso, a montagem busca exprimir por si mesma um sentimento ou uma ideia; já não é mais um meio, mas um fim: longe de ter como ideal apagar-se diante da continuidade, facilitando ao máximo as ligações de um plano a outro, procura, ao contrário, produzir constantemente efeitos de ruptura no pensamento do espectador, fazê-lo saltar intelectualmente. (MARTIN, 1990, p. 132-133)

Tendo Eisenstein como principal representante nesse tipo de montagem, os soviéticos avançaram para uma montagem intelectual ou ideológica que suscitava a participação ativa do espectador, onde a emoção e a razão do espectador interferiam no processo de criação. O princípio de montagem intelectual, “obriga o espectador a criar, e é graças a isso que a montagem alcança, junto ao espectador, essa força de emoção criadora que distingue a obra patética do simples enunciado lógico dos acontecimentos” (MARTIN, 1990, p. 161).

Será a montagem e mais precisamente os cortes que fará com que o filme apresente surpresas e enigmas capazes de prender a atenção do espectador. Diversos filmes dos movimentos da década de 60 carregam tal potencial a ser explorado. Mas não podemos deixar de avaliar e buscar, hoje em dia, produções que caminham na contramão dos clichês e entretenimento.

Caberá ao professor identificar obras cinematográficas capazes de fazer resistência e incitar reflexões em seus alunos, trazer para sala de aula obras capazes de romper com esquematismos, aquelas carregadas de um antifilme do qual Adorno mostra como possibilidade de resistência dentro da indústria cultural. Exibir a obra e estabelecer um canal de debate, acerca do que foi visto, é uma boa maneira de fazer com que o aluno amplie seus conhecimentos e desperte sua capacidade crítica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a relação entre um cinema emancipador e a indústria cultural, é pensar da mesma forma o que Adorno, em seu livro *Composições para o filme*, pensou sobre a relação da música inserida na indústria cinematográfica. É não pensar uma como exclusão da outra, ou seja, não se pode pensar que o autor não percebeu que a arte como um todo, e nesse caso específico o cinema, estava preso e condicionado às amarras da indústria cultural. Livrar o cinema, a música, a fotografia ou a pintura desse aprisionamento é conceber a falência dessas artes. Deve se pensar a relação do cinema emancipador e indústria cultural como uma tensão, onde esse choque é necessário para a sua constituição.

Assim como a música, que precisa ser criada por profissionais competentes que mostrem sua resistência aos ditames do mercado, o cinema existe forçando novos limites e devolvendo o caráter intrigante ao espectador que questionará o filme exibido diante de seus olhos. O cinema é o meio mais característico da indústria cultural, aponta Adorno, portanto, conceber o cinema é entendê-lo dentro desse meio ao qual está vinculado; é se confrontar a cada nova produção com a lei dominante e fugir dos esquematismos do mercado.

Ao contestarem os clichês de filmes comerciais, os movimentos, da década de 60, buscavam produzir filmes que não se submetessem totalmente à intencionalidade ideológica, mas sim que confrontassem essa ideologia, a fim de superá-la. Esse ato de resistência se efetivaria em um potencial de negatividade do cinema para despertar no indivíduo o entendimento e a sensibilidade tão reprimida pela indústria cultural. Cabe a nós educadores observar o cinema que carrega essa herança revolucionária de 60, pois há possibilidade de uma arte que continue rompendo com os esquematismos e que são essas capazes de significar, dentro da sala de aula, o ensino através da arte.

Essa arte emancipada conduz a uma formação (*Bildung*) autêntica, pressupõe uma filosofia que a interprete sem subjugar-la. Ou seja, essa retomada crítica do pensamento se daria pela negação do todo social que se revela como uma realidade falsa, negação impressa de modo especial na obra artística, na qual é possível apreender o que fica fora dos limites do pensamento conceitual.

O cinema com capacidade formativa teria que incorporar os elementos que constitui uma obra de arte, como negação de sua lei formal de constituição. O produto do cinema, os filmes, alcança o objetivo de formar e de reeducar os sentidos, na medida em que se tornam obras-de-arte, bem como na medida em que surgem como resistência, com seu antifílmico que se configura na negação da lei determinada.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Filosofia da Nova Música**. Tradução: Magda França. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. - **Minima Moralia**: reflexões sobre a vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **Notas sobre o filme**[1966]. In: Cohn, Gabriel (org.). Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática, 1986 (coleção Grandes Cientistas Sociais), pp.100-107.

_____. **A indústria cultural**. [1967]. In: Cohn, Gabriel (org.). Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática, 1986 (coleção Grandes Cientistas Sociais), pp.92-99.

_____. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução, Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ADORNO, Theodor W.; EISLER, Hans. **Komposition für den Film**. In: **Gesammelte Schriften 15**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976.

CANEVACCI, M. **Antropologia do Cinema**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

COUSINS, Mark. **História do Cinema**: dos clássicos mudos ao cinema moderno. Tradução: Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GEADA, Eduardo. **O imperialismo e o fascismo no cinema**. Lisboa: Moraes Editores. 1977.

JAY, Martin. **As idéias de Adorno**. Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

Resumo

O pensamento mítico e o nascimento da filosofia são os primeiros temas que os professores de filosofia do ensino médio trabalham na escola. Para tanto, apresenta-se essa temática através da leitura da obra Édipo Rei de Sófocles, com o intuito de conquistar no aluno o interesse e a curiosidade nas aulas, através de uma temática muito apreciada pelos adolescentes que é a mitologia. Busca-se com essa atividade também questionar a definição recorrente que o pensamento mítico é ultrapassado e, quando de forma mais exagerada, mentiroso. A metodologia consiste na leitura do livro em grupos, apresentação de uma peça, confecção de mural, trabalho escrito e seminário. A execução das atividades ocorrem durante as aulas de filosofia. A primeira etapa é a organização da sala em grupos de leitura. Em seguida, organiza-se a sala em quatro modalidades de apresentação: peça, trabalho escrito, mural e seminário. Designa-se a quantidade de alunos para cada atividade e eles se inscrevem na que possuem maior segurança e habilidade. É exibida ao professor uma prévia do que está sendo produzido antes da data de entrega dos trabalhos e apresentações. O resultado dessa atividade é percebido no engajamento, criatividade, iniciativa, apropriação e reflexão dos conteúdos pelos alunos ao longo de todo o processo e posteriormente quando se retoma algumas temáticas nas aulas de filosofia, como destino e liberdade, além do fato dos alunos que participaram dessa atividade se destacarem no ensino superior quando o tema é abordado nas aulas.

Palavras-chave: Pensamento Mítico, Nascimento da Filosofia, Mito e Filosofia

Abstract: MYTHICAL THINKING IN THE WORK OEDIPUS KING OF SOPHOCLES

Mythical thinking and the birth of philosophy are the first themes that high school philosophy teachers work at school. Therefore, this theme is presented by reading the work of Oedipus King of Sophocles, in order to conquer in the student the interest and curiosity in class, through a theme much appreciated by adolescents that is mythology. This activity also seeks to question the recurring definition that mythic thinking is surpassed and, when more exaggerated, liar. The methodology consists of reading the book in groups, presenting a piece, making a mural, writing work and seminar. The activities take place during philosophy

1: Licenciatura e Mestrado em Filosofia – UECE Professora de Filosofia da EEEP Ícaro de Sousa Moreira

classes. The first step is the organization of the room into reading groups. Then, the room is organized into four presentation modalities: play, written work, mural and seminar. The number of students is assigned to each activity and they subscribe to the one with the greatest security and skill. The teacher is presented with a preview of what is being produced before the delivery date of the assignments and presentations. The result of this activity is perceived in the engagement, creativity, initiative, appropriation and reflection of the content by the students throughout the process and later when some themes in philosophy classes such as destiny and freedom are resumed, besides the fact that the students who participated this activity stand out in higher education when the topic is addressed in class.

Keyword: Mythical Thinking, Birth of Philosophy, Myth and Philosophy

RESUMEN: PENSAMIENTO MÍTICO EN LA OBRA EDIPO REY DE SÓFOCLES

El pensamiento mítico y el nacimiento de la filosofía son los primeros temas que los maestros de filosofía de secundaria trabajan en la escuela. Por lo tanto, este tema se presenta leyendo el trabajo de Edipo Rey de Sófocles, para conquistar en el alumno el interés y la curiosidad en clase, a través de un tema muy apreciado por los adolescentes que es la mitología. Esta actividad también busca cuestionar la definición recurrente de que el pensamiento mítico es superado y, cuando es más exagerado, mentiroso. La metodología consiste en leer el libro en grupos, presentar una pieza, hacer un mural, escribir trabajos y seminarios. Las actividades tienen lugar durante las clases de filosofía. El primer paso es la organización de la sala en grupos de lectura. Luego, la sala se organiza en cuatro modalidades de presentación: obra teatral, trabajo escrito, mural y seminario. La cantidad de estudiantes se asigna a cada actividad y se suscriben a la que tiene la mayor seguridad y habilidad. Al maestro se le presenta una vista previa de lo que se produce antes de la fecha de entrega de las tareas y presentaciones. El resultado de esta actividad se percibe en el compromiso, la creatividad, la iniciativa, la apropiación y la reflexión de los contenidos por parte de los estudiantes a lo largo del proceso y más tarde cuando se reanudan algunos temas en las clases de filosofía como el destino y la libertad, además del hecho de que los estudiantes que participaron Esta actividad se destaca en la educación superior cuando el tema se aborda en clase.

Palabras clave: Pensamiento mítico, nacimiento de la filosofía, mito y filosofía

1. INTRODUÇÃO

*O amigo dos mitos é, em certo sentido, um filósofo.
ARISTÓTELES, Metafísica, A 2, 982 b 18.*

Um dos grandes desafios do início das aulas de filosofia, no ensino médio, dá-se no fato que muitos alunos desconhecem esse saber e sua metodologia. São raras as escolas que adotam no ensino fundamental a disciplina de filosofia na sua grade curricular. Para superar as dificuldades desse primeiro contato, utilizamos como estratégia apresentar os conteúdos de forma mais prática e que envolva o interesse dos alunos, que é o caso dos estudos sobre mitologia.

Percebemos o interesse pela mitologia na diversidade e quantidade de livros, filmes, documentários entre tantas abordagens e estudos das mais diversas áreas de saber produzidos atualmente.

“Especialistas ou não, o fato é que o ser humano não vive, porque não pode viver, sem mitos.” (Perine, 2002.2)

Em quase todos os livros didáticos de filosofia é abordado o pensamento mítico e filosófico, mas percebemos que mesmo depois dessa explicação ainda muitos estudantes reproduzem o discurso do senso comum que o pensamento mítico nada tem para contribuir com os nossos dias e que não passa de fantasia, invenção, mentira. Como precisamos diferenciar o pensamento mítico do filosófico, bem como a sua contribuição para a compreensão do imaginário humano, aproveitamos o interesse dos adolescentes sobre a mitologia grega, especificamente, partimos da leitura da obra Édipo Rei para inseri-los na cultura e mentalidade produzida nessa época.

Essa atividade é desenvolvida pela disciplina de filosofia, na EEEP Ícaro de Sousa Moreira, desde 2010, e há três anos conta com o apoio da disciplina de Artes para contribuir com a produção teatral das equipes. Essa metodologia busca desenvolver o interesse sobre o pensamento mítico e valorizar as diversas formas de conhecimento produzidos ao longo da história, nos alunos de 1º ano da escola Ícaro de Sousa Moreira.

Ano após ano, temos percebido a relevância dessa atividade não só no despertar do interesse dos discentes com a disciplina de filosofia, mas com a continuidade desse aprendizado mesmo quando os estudantes saem da escola e ingressam no ensino superior. Temos inúmeros relatos de alunos que retornaram a escola só para comunicar o seu êxito na universidade, nas disciplinas relacionadas à filosofia, e o fato de ser um dos poucos alunos que, quando arguidos pelo professor sobre o mito de Édipo, são capazes de repassar toda história e se posicionarem criticamente sobre o tema central da obra.

Por meio do retorno positivo dessa atividade baseada na obra Édipo Rei, temos aperfeiçoado, a cada ano, nossa metodologia, com a finalidade de tornar esse momento significativo para o maior número de alunos possível.,

O objetivo dessa atividade é despertar o interesse nos estudantes sobre o pensamento mítico e valorizar as diversas formas de conhecimentos produzidos, ao longo da história, nos alunos de 1º ano da Escola Estadual de Educação Profissional Ícaro de Sousa Moreira.

Além desse objetivo geral, percebemos a contribuição dessa atividade em vários pontos, como:

- Ler e conhecer a obra clássica Édipo Rei de Sófocles.
- Compreender a cultura e o pensamento mítico grego.
- Conhecer, respeitar e valorizar as diversas culturas e produções humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade.
- Diferenciar os conhecimentos e ciências do: senso comum, mítico, filosófico e científico;
- Desenvolver as capacidades necessárias à reflexão filosófica e o convívio em sociedade, tais como: leitura, escrita, interpretação textual, reflexão da realidade que o cerca, socialização;
- Valorizar as atividades exitosas desenvolvidas pelos alunos no dia a dia escolar.

Com o excelente resultado das apresentações, nesse ano, decidimos apresentar esse trabalho no I Encontro Cearense de Professores de Filosofia, organizado pelo Fórum de Professores Supervisores de Estágio em Filosofia, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, com a finalidade de divulgar essa atividade exitosa da nossa escola e da disciplina de filosofia, bem como valorizar e estimular os trabalhos bem-sucedidos dos nossos alunos.



Alunos do 1º Ano técnico em Administração organizando o mural, confeccionado sobre a obra Édipo Rei. Para ser exibido no I Encontro cearense de Professores de Filosofia.



Apresentação da peça Édipo Rei pelos alunos do 1º Ano técnico em Eventos no Auditório Central da UECE – Campus do Itaperi, no dia 30 de Agosto de 2019, na programação do I Encontro cearense de Professores de Filosofia.



Alunos do 1º Ano técnico em Administração e o mural confeccionado sobre a obra Édipo Rei, exibido no I Encontro cearense de Professores de Filosofia.



Alunos do 1º Ano técnico em Eventos que apresentaram a peça baseada na obra Édipo Rei.



Fala da Coordenadora do I Encontro Cearense de Professores de Filosofia, Profa. Elizabeth Furtado, em agradecimento pela apresentação e participação dos alunos no evento.

2. METODOLOGIA

Atualmente, a escola conta na sua grade curricular com aulas de círculo de leitura para os alunos de 1º e 2º anos. Nessas aulas, incluímos a leitura da obra Édipo Rei como a primeira obra a ser lida pelos alunos do primeiro ano do ensino médio, para que a atividade possa ser desenvolvida nas aulas da disciplina de filosofia dentro do conteúdo trabalhado em sala, que é sobre o pensamento mítico e filosófico, bem como sobre o nascimento da filosofia na Grécia Antiga.

A atividade é aplicada com todos os alunos dos primeiros anos da escola durante o primeiro bimestre. É apresentado a temática da obra e seus objetivos almejados. Divide-se a turmas em grupos para leitura do livro. Essa atividade dura em média três semanas.

Após a leitura da obra, os alunos discutem o que entenderam sobre o livro, sua temática central, as influências dessa obra para o estudo sobre o comportamento humano na psicologia e na psicanálise.

A partir de então, a turma se organiza em quatro grupos de trabalho: Peça, Seminário, Trabalho Escrito e Mural. É orientado que cada aluno escolha a modalidade que se sente mais a vontade de executar, já que é a primeira atividade que eles desenvolvem na escola. A equipe escolhe um aluno para ser o líder do grupo, com a finalidade de organizar as tarefas que devem ser realizadas por todos. Caso algum grupo tenha mais alunos que o orientado, é pedido para o líder ver quem gostaria de ser remanejado, quando não ocorre voluntariamente, faz-se um sorteio.

Separamos as aulas de filosofia para a orientação e a organização das atividades de cada grupo, estudos e apresentação dos resultados de cada equipe. Esse momento exige umas três semanas para a sua execução. Utilizamos laboratório de informática com internet e biblioteca para os alunos do seminário, trabalho escrito e mural fazerem suas pesquisas e reservamos alguns espaços da escola para ensaios e estudos.

Na semana pedagógica de cada ano letivo é entregue o projeto à coordenação escolar, apresentando a metodologia, cronograma, método avaliativo e materiais a serem disponibilizados pela escola. Solicitamos à escola materiais como: cortina, espadas de madeira, colchonetes. Reservamos a sala de vídeo para as apresentações das peças e seminários. O material para confecção do mural fica a cargo da equipe, a escola disponibiliza apenas uma quantidade pequena de papel madeira, cola, tesoura e EVA para ajudar nas despesas.

Segue abaixo algumas imagens do processo de confecção do mural do 1º técnico em Administração; os murais das quatro turmas de 1º Ano de 2019 (Administração, Enfermagem, Eventos e Redes de Computadores); equipe do seminário do 1º técnico em Redes de Computadores e a apresentação das peças das turmas de Eventos e Administração.



Confecção do Mural – 1º Ano técnico em Administração – Ano 2019



Finalização e início da exposição do mural do 1º Ano técnico em Administração – 2019.



Mural dos alunos do 1º Ano Técnico em Eventos – 2019.



Grupo do Seminário do 1º Ano técnico em Redes de Computadores – 2019.



Mural dos alunos do 1º Ano técnico em Enfermagem – 2019.



Alunos do grupo da peça baseada na obra Édipo Rei do 1º Ano técnico em Eventos 2019.



Mural dos alunos do 1º Ano técnico em Redes de Computadores – 2019.



Apresentação da peça baseada na obra Édipo Rei com os alunos do 1º Ano técnico em Administração.

3. AVALIAÇÃO

A avaliação que ocorreu no primeiro bimestre, do ano de 2019, foi processual, contemplando todos os momentos de execução do projeto. O resultado foi aplicado para a sala e verificado individualmente a atitude de cada aluno e do grupo de trabalho. Os critérios de avaliação:

1. Peça

- Criatividade
- Roteiro
- Corretude dos conteúdos nas falas
- Domínio das falas
- Dramatização
- Participação e engajamento

2. Mural

- Objetividade do conteúdo
- Clareza das informações
- Corretude das informações
- Respeito ao tema
- Criatividade
- Referências Bibliográficas
- Personagens da obra
- Participação e engajamento

3. Seminário

- Objetividade do conteúdo
- Clareza das informações
- Corretude das informações
- Respeito ao tema
- Postura e organização
- Participação e engajamento

4. Trabalho Escrito

- Objetividade do conteúdo
- Corretude das informações
- Respeito ao tema
- Referências Bibliográficas
- Participação e engajamento

Cada líder entrega um relatório das atividades da sua equipe e contribuições individuais de cada membro na execução das tarefas, para ser levado em consideração na nota final de cada aluno.

Como alguns alunos da turma de Eventos e Administração continuaram a ensaiar e a organizar o

mural para a apresentação que ocorreu no I Encontro Cearense de Professores de Filosofia foi atribuída uma nota de participação a todos os alunos envolvidos direta e indiretamente nessa atividade, que ocorreu fora dos muros da escola.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES EM 2019

Fevereiro: Início do Ano Letivo 2019.

- Leitura da obra no círculo de leitura.
- Organização das equipes de trabalho.

Março:

- Pesquisas e organização das atividades das equipes.

Abril:

- Apresentação da peça e seminário, fixação do mural e entrega do trabalho escrito.

Agosto:

- Apresentação no I Encontro Cearense de Professores de Filosofia (Auditório Central – Campus do Itaperi – UECE)

4. CONCLUSÃO

Desde 2010 tem sido trabalhado, na EEEP Ícaro de Sousa Moreira, na disciplina de Filosofia, a temática sobre o pensamento mítico e filosófico através da leitura da obra Édipo Rei do tragediógrafo Sófocles. Percebemos, ao longo desses quase dez anos de atividade, a evolução da metodologia e o retorno desse trabalho ao longo dos estudos da disciplina de filosofia, quando falamos sobre liberdade e determinismo (destino), responsabilidade das ações humanas. Percebemos a relevância dessa atividade na continuidade dos estudos dos nossos alunos quando ingressam no ensino superior.

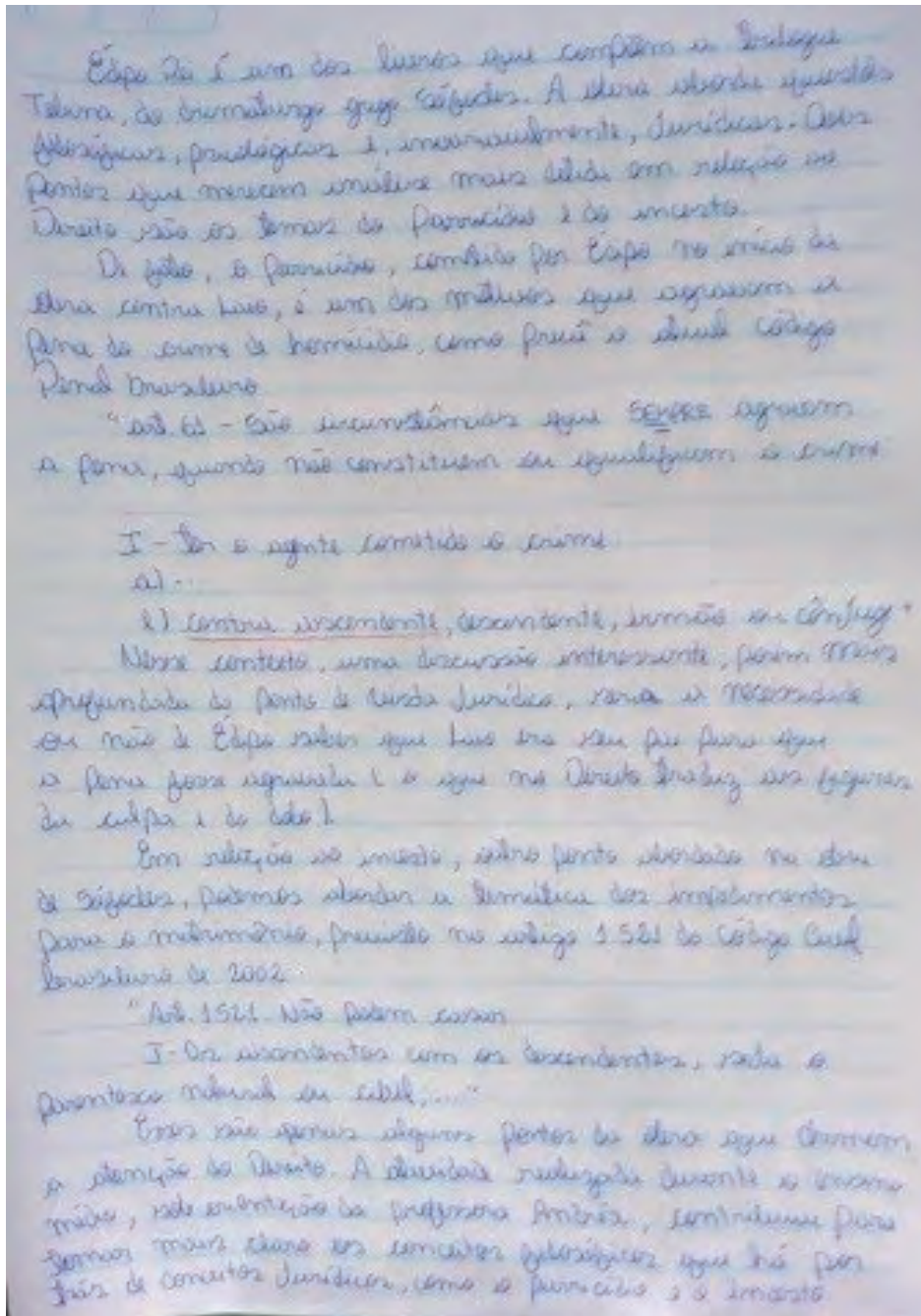
É notória a necessidade dessa leitura e conhecimentos principalmente nos cursos da área de humanas, como: direito, psicologia, ciências sociais, filosofia entre outros.

Destaco, a seguir, o relato de dois ex-alunos sobre a aplicação e importância desses conteúdos na sua dinâmica acadêmica.

“No 1º ano do ensino médio, na EEEP Ícaro de Sousa Moreira, a nossa professora de filosofia, Andréa Coutinho, realizou uma atividade a partir da leitura da obra Édipo Rei. Hoje, como aluna do curso de graduação de filosofia pela UFC ainda contemplo muito dessa leitura que muito provavelmente, na época do ensino médio, não teria feito por conta própria, mas que foi de riquíssima importância para que hoje eu possa

entender as referências citadas em sala de aula, os conteúdos e mensagens passadas pela obra, citada sempre em disciplinas relacionadas à filosofia clássica.”

Depoimento da ex-aluna, Raeisha Marinho, concluiu o ensino médio em 2017. (atualmente cursando Filosofia na UFC)



Depoimento do ex-aluno Edson Rodrigues que concluiu o ensino médio em 2012. (atualmente cursando Direito na UFC)

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Porto Alegre: Editora Globo S.A., 1969.

MELANI, Ricardo. **Diálogo**: primeiros estudos em filosofia. São Paulo: Moderna, 2016.

SÓFOCLES. **Édipo Rei**. São Paulo: Martin Claret LTDA., 2008.

SÓFOCLES. **Édipo Rei**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

VERNANT, Jean-Pierre. **O universo, os deuses, os homens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PERINE, M. (2002.2) **Mito e Filosofia**. *Philosophos*. 35 – 56.

DoCEntes ENTREVISTA



Professora Dra.
Renata Lima Aspis

Resumo

A Revista DoCEntes traz, nesta edição, uma entrevista com Renata Lima Aspis, professora de Filosofia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Nossa Senhora de Medianeira (1983), mestrado em Educação (2004) e doutorado em Educação (2012), ambos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ligada ao Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social e ao Mestrado Profissional - PROMESTRE, ambos na Faculdade de Educação, da UFMG. Coordenadora do grupo de estudos e ações em Filosofia e Educação - grupelho. Desenvolve pesquisa na área de Filosofia da Educação, com ênfase na relação entre educação e política, atua principalmente nos seguintes temas: educação e resistência, formação na contemporaneidade, Filosofia do ensino de Filosofia, ensino de Filosofia e política. Atualmente, está desenvolvendo pesquisa de pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Abstract

The DoCEntes Magazine brings in this issue an interview with Renata Lima Aspis, Professor of Philosophy at the Faculty of Education of the Federal University of Minas Gerais (UFMG). She has a degree in Philosophy from the Nossa Senhora de Medianeira College (1983), a master's degree in Education (2004) and a doctorate in Education (2012), both from the State University of Campinas (UNICAMP). Linked to the Graduate Program in Education: Knowledge and Social Inclusion and the Professional Master - PROMESTRE, both at the Faculty of Education, UFMG. Coordinator of the group of studies and actions in Philosophy and Education - grupelho. Develops research in the area of Education Philosophy, with emphasis on the relationship between education and politics, works mainly on the following subjects: education and resistance, contemporary education, Philosophy of teaching philosophy, teaching philosophy and politics. He is currently developing postdoctoral research at the Faculty of Education of the University of São Paulo.

Resumen

La revista DoCEntes presenta en este número una entrevista con Renata Lima Aspis, profesora de filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Tiene una licenciatura en Filosofía del Colegio Nossa Senhora de Medianeira (1983), una maestría en Educación (2004) y un doctorado en Educación (2012), ambos de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP). Vinculado al Programa de Posgrado en Educación: Conocimiento e Inclusión Social y el Máster Profesional - PROMESTRE, ambos en la Facultad de Educación, UFMG. Coordinador del grupo de estudios y acciones en Filosofía y Educación - grupelho. Desarrolla investigaciones en el área de Filosofía de la Educación, con énfasis en la relación entre educación y política, trabaja principalmente en los siguientes temas: educación y resistencia, educación contemporánea, Filosofía de la enseñanza de la filosofía, enseñanza de la filosofía y la política. Actualmente desarrolla investigación postdoctoral en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo.

Docentes Entrevista: No que um professor de Filosofia da Educação Básica deve se preocupar quando entra na sala de aula? Qual seria a função do professor na atualidade, especialmente dos docentes de Filosofia?

Renata Aspis: Acho que a primeira coisa que qualquer professora deve desejar é ter conexão com os seus alunos. Não me refiro “ao aluno” de forma universal, mas às subjetividades singulares que ali estão, sentados à sua frente. É muito comum os discursos dos trabalhadores da Educação tratarem sua realidade por meio dos padrões universais: “a Educação”, “a escola”, “a aprendizagem” etc. No entanto, não é exatamente com isso que nos deparamos no dia a dia. De uma certa maneira, esta forma de falar da realidade nos afasta dela. Se é verdade que um corpo

pode afetar e ser afetado - e isto pode acontecer tanto de forma alegre, que aumenta a potência de agir, quanto de forma triste, que diminui a potência de agir e a força de vida -, pode ser uma decisão do professor afetar os estudantes de forma a aumentar sua potência, de forma a insuflar vida, alegrar. Para mim, o ensino de Filosofia é principalmente resistência. Resistência à violência, resistência a todas as forças que querem impedir o movimento de criação de sentido para a vida. Assim, a busca de formas de conexão entre os modos de pensar das filosofias, seus conceitos, suas histórias, seus problemas e os estudantes, de maneira a gerar alegria, é, talvez, o que poderia direcionar as ações de um professor de Filosofia atualmente. Hoje, mais do que nunca, no Brasil, a alegria é forma de resistência, aumentar a potência de agir e a força de existir é resistência a todas as

formas de opressão que nos emburrecem e enfraquecem.

Docentes Entrevista: - Como se deu sua história com a pesquisa sobre o Ensino de Filosofia na Educação Básica, como na sua tese de doutorado?

Renata Aspis: Eu fui professora de Filosofia na Educação Básica por 24 anos, dos meados de 1980 até quase o fim da primeira década do século XXI. Passei, portanto, por várias fases desse ensino na ideologia das políticas públicas que o determinam. Eu sempre gostei muito do que fazia, sempre encarei o ensino de Filosofia como uma posição política no mundo, uma forma de resistir à opressão do mundo capitalista de forma criativa. Quando fui para o Mestrado, eu já era professora havia muitos anos e fui para a universidade justamente para criar

pensamento sobre essa minha prática, em defesa desse ensino. No Doutorado, eu continuei ainda nesse desejo e até hoje a minha pesquisa aponta para a mistura entre Filosofia, Educação e Política.

Docentes Entrevista: Com quais pensadores a senhora dialoga para pensar a Educação em geral, especialmente sobre o ensino de Filosofia?

Renata Aspís: Criar alguma coisa dentro de uma determinada constelação conceitual significa compartilhamento e uso de determinadas concepções, sobretudo, é uma determinada posição no mundo. De maneira geral, o que eu acredito que seja a vida, o mundo, a humanidade. A Educação, tem a ver com Nietzsche, assim como com Spinoza. A partir daí, entram também minhas conexões com Deleuze, Foucault, Guattari e vários outros contemporâneos.

Docentes Entrevista: Qual a razão e importância da Filosofia como, disciplina ministrada na Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio? Qual a importância da Filosofia para as crianças, adolescentes e jovens da Educação Básica?

Renata Aspís: Essa discussão sobre a importância do ensino de Filosofia na Educação Básica, essa necessidade constante de defesa desse ensino na escola é quase como uma maldição à qual a gente está submetida. Desde os grandes movimentos nacionais de luta por esse ensino na escola até sua defesa no cotidiano da escola, por cada um de nós, a Filosofia tem de estar permanentemente se justificando e provando sua importância. Só isto já é indicativo do quanto à Filosofia incomoda porque tem a ver com a criação de outros mundos possíveis, tem a ver com a expansão dos modos de pensar, escapando das obediências ao mercado, à moda que segue sem liberdade de pensamento próprio. A Filosofia incomoda em um mundo que opera por meio da busca da felicidade, através de produzir-comprar-produzir, sem pensamento. O caráter formativo da Filosofia está na possibilidade de se criar uma disciplina no pensamento - a Filosófica.

Docentes Entrevista: Quais os desafios que o ensino de Filosofia enfrenta no presente e quais suas sugestões para que os professores dessa disciplina fortaleçam seu ensino nas instituições escolares?

Renata Aspís: Os desafios são enormes. Concretos e gerais,

como a ameaça da extinção da Filosofia, como disciplina regular no currículo e aqueles mais subjetivos, que se referem ao cansaço e desânimo, causados pelas condições precárias de trabalho, pelo desinteresse dos alunos e, de forma geral, da própria escola. Tudo isso acaba gerando uma certa desvalorização do trabalho dos professoras e, inclusive, tornando-o "sem sentido" ... difícil continuar. No meu modo de entender, a forma de se combater isso é a de criar desvios, pelas quais se possam passar e inventar outros modos de afetar e ser afetado. São micro ou mesmo nanorrevoluções, cada pequeno gesto que se possa fazer para gerar alegria, no modo de dar essas aulas: como escolher os textos, as tarefas a serem propostas, o modo de escutar, o modo de incentivar o envolvimento dos estudantes etc. A grande revolução - que se dá concretamente nas ações mais simples e pequenas -, é a resistência à captura do movimento de criação de sentido, sendo essa resistência, assim, uma re-existência, insistência em existir como criadora de valores, persistência em ter pensamento próprio. Resistência, como movimento renitente de existir como humano, capaz de criar novos modos de vida.

DoCEntes ENTREVISTA



Professor Dr.
Walter Omar Kohan

Resumo

A Revista DoCEntes traz, nesta edição, uma entrevista com o professor Walter Omar Kohan, titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Cientista de Nosso Estado (FAPERJ) e Procientista Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Foi Presidente do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças (ICPIC), vice-coordenador do GT de Filosofia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED e Coordenador do GT Filosofar e ensinar a filosofar da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). Publicou mais de 50 trabalhos em periódicos especializados em vários países e publicou ou organizou mais de 50 livros. Coordena, desde 2007, o Projeto de Extensão em Escola Pública (Em Caixas a Filosofia em-caixa? - UERJ/FAPERJ) e Projetos de Pesquisa Interinstitucionais junto a Universidades Nacionais e Internacionais. É orientador de monografia, mestrado, doutorado e pós-doutorado nas áreas de ensino de filosofia, infância e filosofia da educação.

Abstract

The DoCEntes Magazine brings in this issue an interview, Walter Omar Kohan is a full professor at the State University of Rio de Janeiro and Researcher of the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq), Scientist of Our State (FAPERJ) and Procientist state University of Rio de Janeiro (UERJ). He was President of the International Council for Philosophical Research with Children (ICPIC), Deputy Coordinator of the National Association of Graduate Studies and Research in Education - ANPED Education Philosophy WG and Coordinator of the Philosopher's Teaching WG, and teaching how to philosophize National Association of Graduate Philosophy - ANPOF. He has published more than 50 papers in specialized journals in various countries and has published or organized over 50 books. Since 2007, he has been coordinating the Public School Extension Project (Boxed the In-Box Philosophy? - UERJ / FAPERJ) and Interinstitutional Research Projects with the National and International Universities. He is advisor of monograph, master, doctorate and postdoctoral in the areas of teaching philosophy, childhood and philosophy of education.

Resumen

La revista DoCEntes trae una entrevista sobre este tema, Walter Omar Kohan es profesor titular en la Universidad Estatal de Río de Janeiro e investigador en el Consejo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), Científico de Nuestro Estado (FAPERJ) y Científico Universidad Estatal de Rio de Janeiro (UERJ)) Fue Presidente del Consejo Internacional de Investigación Filosófica con Niños (ICPIC), Coordinador Adjunto del Grupo de Trabajo de Filosofía de Educación Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación - ANPED y Coordinador del Grupo de Trabajo de Enseñanza del Filósofo, y enseñando cómo filosofar Asociación Nacional de Filosofía de Posgrado - ANPOF. Ha publicado más de 50 artículos en revistas especializadas en varios países y ha publicado u organizado más de 50 libros. Desde 2007, ha estado coordinando el Proyecto de Extensión de Escuelas Públicas (¿Encajonado la filosofía en caja? - UERJ / FAPERJ) y Proyectos de investigación interinstitucional con las universidades nacionales e internacionales. Es asesor de monografía, maestría, doctorado y postdoctorado en las áreas de enseñanza de filosofía, infancia y filosofía de la educación.

Docentes Entrevista: No que um professor de Filosofia da Educação Básica deve se preocupar quando entra na sala de aula? Qual seria a função do professor na atualidade, especialmente dos docentes de Filosofia?

Walter Khoan: Um professor de Educação Básica para entrar na sala de aula se preocupa com muitas coisas, entre elas com a sua própria condição salarial que, por sinal, é muito ruim.

Uma preparação boa, possibilidade de estudar e nunca deixar isso de lado. Eu penso que é importante também, quando ele se prepara para sala de aula, devendo este se colocar como um filósofo, ou seja, como alguém que pensa e como alguém que está ali para compartilhar uma experiência de pensamento com seus

alunos. Portanto, não como alguém que vai aplicar um programa, uma receita, uma técnica ou uma didática ou, então, uma metodologia. Penso que a condição principal de um professor é ele se colocar como alguém que precisa pensar mais sobre o seu lugar, papel e sentido, como professor de Filosofia. Portanto, não é algo que alguém possa sinalizar de fora, como ele tem que fazer e o que vai privilegiar em sua sala de aula.

Docentes Entrevista: Como se deu sua história com a pesquisa sobre o Ensino de Filosofia na Educação Básica, principalmente no Ensino Infantil?

Walter Khoan: Eu estava trabalhando na universidade quando vi um pequeno anúncio que convidava para uma reunião

de pessoas interessadas em filosofia para crianças. Então, eu achei que dessa forma a filosofia poderia sair um pouco dos muros da universidade, pois ela tinha tudo a ver com a infância, porque tanto a filosofia, quanto a infância são inquietas, curiosas; perguntam, querem saber e olham as coisas sem preconceitos. Procuram sempre afirmar um pensamento. Então, a filosofia com crianças era uma oportunidade da filosofia se projetar fora da universidade, cumprindo o seu papel educacional e social, uma vez que dentro da universidade ela estava ficando muito restrita à academia.

Docentes Entrevista: Com quais pensadores o senhor dialoga para pensar a educação em geral, especialmente sobre o ensino de Filosofia?

Walter Khoan: São muitos pensadores. Ultimamente, tenho privilegiado o que eu chamo da tradição da escola filosófica popular latino-americana, em particular, são dois pensadores que eu tenho me interessado bastante, como: Simón Rodrigues, o mestre, Simón Bolívar e Paulo Freire, o grande educador de Pernambuco. Mas, tenho também trabalhado com autores da filosofia antiga grega, como os autores da filosofia europeia contemporânea, em particular, com alguns franceses, como Foucault e pensadores do nosso grupo de núcleo estudos em filosofia da infância da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Assim, tentamos sempre potencializar o pensamento com a influência de alguns deles.

Docentes Entrevista: Qual a razão e importância da Filosofia como disciplina, ministrada na Educação Básica, tanto no nível fundamental quanto médio? Qual a importância da filosofia para crianças, adolescentes e jovens nas diversas etapas da Educação Básica?

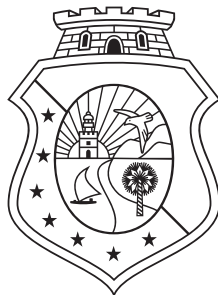
Walter Khoan: A importância da filosofia na Educação Básica é ter um espaço que seja relacionado não ao conteúdo e a transmissão dele, porém com a problematização de modos de vida que se tem dentro e fora da escola. É possível com isso

problematizar outros saberes e práticas do que significa aprender e ensinar e do que se pensa filosofia dentro e fora da escola. Imagina se vocês acham que uma educação precisa de uma dimensão que problematiza o que faz outras dimensões, outros saberes, também dentro e fora, sobretudo, da escola? A filosofia ocupa um lugar principal na escola, porque é um lugar também para pensar e levar os alunos e professores a buscarem o mesmo nível, isto é, fazendo da escola um lugar para perguntar sobre a sua realidade.

Docentes Entrevista: O senhor está lançando o livro intitulado: Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia Filosófica. Qual a atualidade de Paulo Freire para pensar a educação, especialmente, no ensino de filosofia no presente, principalmente em um contexto político e social no qual a educação passa por diversas mudanças?

Walter Khoan: O pensamento fundamental do nosso tempo é que o educador latino-americano é um agente principal da história. Ele é alguém que tem pensado a partir da nossa realidade, que é uma realidade de exclusão e de opressão, portanto, ele tem refletido numa pedagogia da libertação baseada em ideias colombianas. Então, ele é uma pessoa importante

para pensar a nossa realidade, mais do que nunca, visto que os nossos sistemas, hoje, estão na contramão do ser humano, parecendo se importar muito pouco com a vida das pessoas e preocupando-se apenas com a vida do capital que só pensa no lucro. Então, nesse contexto, Paulo Freire é mais importante do que nunca, sendo importante pensar com ele, renovar com ele e se inspirar nele, isto é, recriá-lo e inventá-lo com atitude reflexiva.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

